

7º ENCONTRO 22-05-2002

DA “INTEGRAÇÃO” À “ESCOLA INCLUSIVA”

O encontro começou com a revista dos temas já abordados e a apresentação por José de um artigo de Sérgio Niza publicado em 1996 sobre a evolução da “integração” para a “inclusão”, e também dum texto que Mel Ainscow apresentara poucos dias antes numa conferência realizada na Faculdade de Motricidade Humana. José continuou com uma proposta de tema para o encontro que em princípio seria o último.

--Proponho como fio narrativo para hoje, por um lado, duas ou três questões que já vos li, por outro lado, tentarmos pegar naquilo que era a situação da *Clara*, aquela *miúda* com trissomia 21 com que a Manuela trabalhou no *núcleo* do Lourel e que já antes disso fora apoiada na *pré* pela Isabel, durante dois anos. Que era um apoio e uma integração no 1º ciclo em finais dos anos 80, enquadrado no ideários da “integração” e compará-lo com um enquadramento à maneira dos anos 90, já com o ideário da “inclusão” como referência. Vamos tentar um fio narrativo em que começemos com o tipo de percurso que teve conosco a *Clara*, passando pelo modelo de acompanhamento e depois tentativa de integração, ainda antes do modelo da escola inclusiva, pegando no caso da *Carolina*, que entrou para o 1º ciclo já em 95/96. O que significava aquele caso (a caracterização inicial e a evolução na *pré*) e depois como a Helena a apanhou e fez com ela aquela experiência de integração

--Nos primeiros dois anos foi a Arlete quem lhe *deu* apoio – esclareceu Helena.

--Portanto – continuou José – o caso da *Carolina* como modelo intermédio de integração. Para terminarmos, no caso do *José C.*, com aquele tipo de preparação de integração que nós fizemos no quadro da ECAE e que depois *pifou*, mas que já devia ter funcionado numa lógica de “escola inclusiva”. Portanto, vamos tentar, através da recordação desses três casos, pensar o que foi a evolução destes conceitos. O artigo de Sérgio Niza que eu vos dei, de entre os vários artigos que encontrei sobre a integração e a escola inclusiva, foi aquele que me pareceu mais sintético a recuperar as definições e mostrar o percurso dos conceitos dos anos 80 para os anos 90 até à “escola inclusiva”.

Clara tem trissomia do cromossoma 21 e *Carolina* tinha um atraso de desenvolvimento por causas neurológicas que nunca foram bem diagnosticadas, embora tivesse ido a consultas no Hospital D^a Estefânia e mesmo a consultas particulares. *José C.* era autista ou, como vocês dizem, tinha um diagnóstico no espectro do autismo. Ao pegar narrativamente nestes três casos para compreender como é que se fez a evolução dos modelos de integração, gostaria que vocês fossem falando sobre, quando em 95, começaram a ouvir falar em escola inclusiva, o que é que isso significou em termos de problematização e em termos de enquadramento da vossa acção; e depois, em 97/98 quando já havia ECAE, o efeito que isso teve em termos das vossas práticas. A Teresa e a Alda, que passaram pela ESE nessa época, como é que lá ouviram falar disto. E tentassem jogar esses conceitos, essa problematização com estes três exemplos, com estas três histórias.

--A *Carolina* e o *José*, são bons exemplos porque foram casos que, quando já não havia EEE e quando falharam as colocações foram parar a colégios especiais. Porque quando havia EEE havia uma responsabilização colectiva pelo acompanhamento do caso – interveio Helena.

--Não há possibilidade de haver aquela conversa de preparação que nós tínhamos antes de os casos seguirem e já irem bem apoiados – acrescentou Teresa

--*Carolina* foi apoiado pela Isabel e pela Paula na *pré* durante quatro anos: três no Infantário Popular e um no jardim de infância da rede pública mais próximo da casa dela – lembrou José. E depois, era daquelas crianças que em princípio não seriam integrados e que iria pacificamente encaminhada para um colégio qualquer, sem dúvidas ou hesitações de quem quer que fosse. Mas nós estávamos naquela de tentar integrar o mais possível. E, a Arlete que era a professora de apoio naquela escola não tinha formação especializada, mas como tinha já vários anos de experiência e já estava naquela escola há uns anos...

--E tinha a vantagem de ser o tipo de pessoa que não dramatiza muito as coisas e isso ajudaria num processo de integração – acrescentou Isabel.

--No primeiro ano da ECAE deixámos de poder controlar quem seria colocado naquela escola, mas foi a Helena que concorreu para aquela zona porque era professora efectiva na zona e gostava da escola. Como tinha muitos anos de educação especial foi ela quem lá ficou e portanto com ela não haveria ruptura na continuidade do modelo de apoio à *miúda* e à escola. Quando a Helena entrou para a ECAE não houve ninguém especializado a concorrer ao lugar e quer as professoras quer a mãe acharam que era melhor ela ir para um colégio. Como não tínhamos possibilidade de lá colocar ninguém com capacidade para inverter a situação, concordámos e preparámos o encaminhamento. Mas segundo o nosso modelo de integração muito apoiado .. aquilo fez sentido e é isso que eu pretendo analisar.

José C. é um exemplo de preparação na *pré* para uma integração no 1º ciclo

--Completo! – exclamou Teresa.

--Um processo de preparação de entrada para a escola quer pelo trabalho com ele durante a *pré* quer pela negociação da ECAE com a escola. E que depois falha porque no momento em que deixa de existir ECAE, porque nós nos demitimos no fim do ano e eles não conseguiram encontrar ninguém para lá colocar durante todo o ano seguinte. Aquela escola, como outras começam a “ver-se livres” desses *miúdos* mais problemáticos, assim que podem.

--Falhou mas não foi só por isso – interveio Manuela.

--Talvez. Mas eu gostaria que não falássemos dispersamente sobre os casos. Queria que seguissemos um fio narrativo, começando pela *Clara*. Conta então agora para o grupo o que sabes sobre a *Clara*. Não te esqueças que a Alda nunca a conheceu – disse José, dirigindo-se a Manuela.

Clara

--A *Clara* tem agora mais de 20 anos. É ligeiramente mais velha que o meu filho. Depois de se ter sido apoiada pela Isabel e pela Paula, entrou para o *núcleo* com 7 ou 8 anos e esteve até aos 15. Naquela época os *miúdos* que iam para o *núcleo* não estavam em salas de aula. Estavam matriculados na escola e as professoras tinham direito a reduções do número de alunos por turma mas não ficavam com eles nas salas.

--Naquela época, em 87, nem era prática corrente pôr-se um *miúdo* com trissomia 21 numa escola, muito menos integrados em turmas – fez notar José.

--Nós só tínhamos o *núcleo* do Lourel para mandar esses *miúdos* – acrescentou Teresa.

--Quando se formou a nova equipa em 91, procurou-se que passassem a estar com as turmas durante certos períodos – lembrou José.

--Numa primeira fase, nós também não tínhamos experiência – retomou Manuela. Ela entrou para lá para aí no segundo ano de funcionamento do *núcleo*. Não saíam da sala do núcleo. Isto é, estavam com os outros no refeitório, embora comessem numa mesa à parte, e estavam com os outros no recreio. Os outros *miúdos* iam à sala do *núcleo*

porque começámos a ter computadores e outros recursos que a escola ainda não tinha. De certa maneira aquilo era simultaneamente um *núcleo* e uma *sala de apoio*.

--Mas a *Clara* estava em regime de *núcleo*!? – perguntou José.

--Sim. Mas havia actividades, sobretudo expressões, que eram feitas com *miúdos* das outras turmas e eram eses *miúdos* que vinham à sala do núcleo. Isso era combinado com as professoras.

--Que tipo de interacção é que havia entre a *Clara* e esses *miúdos* quando eles iam à sala? – sempre José a perguntar

--A *Clara* era uma *miúda* que se dava bem com todos, até porque falava bem – em termos de articulação tinha algumas dificuldades mas percebia-se. Era muito expressiva e desembaraçada. Portanto não tinha problemas em relacionar-se com os outros nem os outros com ela. Brincava com as outras meninas. É normal naquela faixa etária as meninas brincarem com as meninas. Fazia as suas maldades tal como as outras: batia e por aí fora.

--Vocês faziam sempre recreios conjuntamente com toda a escola. E vigiavam. Mais que vigiar, observavam as aprendizagens que eles aí faziam?

--Alguns do *núcleo* ficavam mais a brincar entre si, mas a *Clara* até não. Era um momento de aprendizagem porque ela brincava às corridas e às escondidas com todos os da escola. O Lourel tinha tufos de plantas à frente e eles faziam daquilo casinhas. E estragavam aquilo tudo! E ela participava nessas brincadeiras.

--Dum modo geral *aqueles miúdos* eram bem aceites pelos outros – comentou José.

--Sim. Porque se habituavam a eles logo desde o primeiro ano. Quando foi para lá uma *miúda* com paralisia cerebral que andava em cadeira de rodas, havia sempre muitas voluntárias para lhe empurrar a cadeira.

--Mas isso já é um bocado diferente. Pelo que disseste, fiquei com a ideia de que a *Clara* era de certo modo aceite como par.

--Sim. Quando os outros vinham à sala, as actividades eram iguais. Se estávamos a fazer barro: por exemplo no Natal, estava-se a fazer um presépio em barro para a escola, e ela fazia com os outros. Tal como todos os outros que estavam no *núcleo*.

--Mas tinhas que lhe definir a tarefa com mais precisão...?

--Não, não. Era explicado a todos e ela fazia como os outros.

--Participando nas interacções entre eles...

--Sim. Ela fazia recados dentro da escola. Movimentava-se muito bem entre as auxiliares. Ajudava a pôr as mesas.

--A partir de 91, com a entrada daquele *miúdo* também com trissomia 21 que veio de uma escola da zona da outra equipa, o *Paulo J.*, de que já falámos, eles começaram a ir às salas das turmas do regular.

--Não foi logo. Como eles eram vários, haveria salas em que teriam ficar dois ou três. A Teresa Correia até avançou mais nisso do que eu. Foram estando nas salas. Iam realmente à sala mas era num período que já não era muito intensivo em termos de aprendizagens mais tipicamente escolares. Da parte da tarde. Em que os outros já tinham dado *matérias*. E iam com trabalhos que nós indicávamos.

--Era estar no espaço – social – da aula, mas não era na lógica do desenvolvimento curricular da turma. Não se podia considerar uma integração social na sala de aula¹. Na escola a integração física e funcional já estavam conseguidas. Lembro-me de mais tarde ter feito com a *Clara*, actividades de expressão dentro da sala de aula juntamente com a turma. Mas eu passei a trabalhar em regime de itinerância e ela ainda lá ficou.

¹ Cf. Soder (1981) na nota 5.

--Quem é que conduziu o *encaminhamento* da Clara para o CECD, onde salvo erro foi fazer um daqueles cursos pré-profissionais de lavanderia?

--Foi a Teresa Correia.

--E nos últimos anos não terá havido uma evolução no que faziam com os *miúdos* do núcleo, que nós fizemos questão que passasse a ser considerado uma *sala de apoio ao desenvolvimento de currículos alternativos*?

--Eu acho que sim. A Teresa fez com ela um *currículo alternativo* bastante intenso – disse Isabel.

--Sim, nos últimos anos saía-se muito com eles – confirmou Manuela.

--Faziam compras com eles. Faziam bolos – mais uma vez Isabel.

--Mas nas salas de aula não terá passado daquilo!? – de novo José a questionar

--Não, nas salas de aula não – foi a resposta de Manuela.

--Treinavam-nos a utilizar os transportes públicos. E isso associado ao uso de alguma competência de leitura – acrescentou Isabel.

--Já antes fazíamos isso. Ensinávamo-los a fazer trocos, a ler as horas – disse então Manuela

--E como é que explicam que ela tivesse estado tanto tempo na escola? Até aos 14 ou 15.

--Talvez 16 – disse Manuela.

--Penso que ela esteve lá a fazer tempo para ter idade de entrar para esse tal curso. Ou à espera que eles tivessem transporte para a poderem vir buscar – esclareceu Isabel. A alternativa seria ter ido um ano ou dois mais cedo mas seria para aquelas salas que o CECD tinha em escolas do 2º ciclo, mas que não tinham nada a ver com os currículos nem com os professores dessas escolas.

--E aquela *miúda*, também com trissomia 21, para quem, quando nós estávamos na ECAE, organizámos a transferência dela para uma escola do 2º e 3º ciclo. Aquela que tinha estado num *núcleo* da outra equipa. Qual seria a diferença entre essas duas *miúdas*?

--A Clara era mais desenrascada. Apesar de ter aquela família – respondeu Isabel.

--Tinha irmãos?

--Tinha uma irmã mais novita

--Mas a mãe também era muito *desenrascada* – acrescentou Teresa.

--Sim, era uma pessoa que se desembaraçava na vida. Tinha era uns problemas com o marido e a *miúda* imitava a mãe a discutir com o pai. Não tinham uma vida estabilizada. Mudavam muitas vezes de casa. E nós, volta não volta, tínhamos que ir à procura deles para os convencer a fazer a *miúda* voltar à escola. No meio daquela agitação toda, a *miúda* aprendia a *desenrascar-se*. Não era uma *miúda* nada protegida. Nem havia protecção possível naquele contexto. Mas ela adaptava-se muito bem às situações. Encontrava por ela o que lhe desse satisfação – disse Isabel.

--Tinha resposta para tudo – acrescentou Manuela. Talvez porque imitasse a mãe.

--Pois, eles são bons na imitação e têm o sentido do teatro. Mas a questão é: ela estava assim solta mas escolarmente esteve sempre muito enquadrada. Há *miúdos* com famílias destruturadas a quem nós não conseguíamos manter um acompanhamento ano após ano – questionou José.

--Bem ou mal, a mãe ia fazendo o que nós lhe dizíamos para fazer. Quando desaparecia era por dificuldades económicas. E embora com pouco dinheiro, era uma mulher organizada – lembrou Isabel. E teve a vantagem de a termos começado a apoiar aos três anitos. E depois, como disse, andávamos sempre atrás dela. Hoje já não faria isso. Ia procurá-la à praça ou às aldeias onde ouvia dizer que ela estava. E a *miúda* foi bem trabalhada enquanto esteve no jardim de infância. Quer por mim quer pelas educadoras

do Infantário Popular. Empenharam-se muito no caso dela. Até porque foi uma das primeiras a ser integrada.

De Uma “Integração Negociada” à “Escola Inclusiva”

(Papéis de PEE e de PAE)

--A nível de *pré* sempre foi mais fácil à integração – comentou José.

--Sim a nível de *pré*, nos jardins que se dispunham a recebê-los, nunca vi grande diferença – confirmou Teresa.

--Ah! Eu noto! – exclamou Isabel. Há uma diferença para pior. Temos regredido bastante a esse nível, mesmo na *pré*. Por exemplo em relação à *Clara* que foi uma das primeiras a ser integrada.

Houve um outro *miúdo* com microcefalia, mas assim, um *miúdo* com que se pudesse trabalhar, em que os resultados da nossa intervenção fossem visíveis e satisfatórios, ela foi a primeira. Quando se metiam estes *miúdos* num infantário isso era previamente muito negociado com as coordenadoras e com as educadoras que iam ficar com eles.. Os *miúdos* não eram inscritos pelos pais e *está a andar*. E depois, todo o trabalho que ia sendo feito era muito negociado com as educadoras...

--Pode dizer-se que isso responsabilizava quer a escola quer o especialista que a ia apoiar!? Enquanto que a maneira de fazer actual acaba por ser derresponsabilizante – sugeriu José.

--Lembro-me por exemplo – continuou Isabel – de trabalhar semanalmente com a educadora, que era a Gi, e de ela e as pessoas que estavam à volta da *miúda*, as auxiliares, terem a preocupação de fazer as actividades programadas e de estarem atentas às reacções da *miúda*, de estarem atentas ao tipo de comportamento que deviam controlar. Era portanto objecto de uma atenção muito especial. Se quiseses chama-lhe segregação, porque era objecto de uma atenção individual diferente dos outros

--Não. Isso era discriminação positiva – disse Alda.

--Mas o modelo da “escola inclusiva” não passa essencialmente por essa discriminação positiva – disse José.

--Quando negociávamos a entrada dum menino deste tipo, a educadora assumia a responsabilidade de ir ficar com aquele menino – de novo Isabel. E punha-se ela própria as questões: Como é que vamos fazer? O que é que eu faço?

E a necessidade de negociação e de programação quase que partia delas. Nós passávamos a ser um recurso que ia lá e que era importante para elas. --Mais para avaliar e planear. Não estavam tanto à espera que fosses lá para seres tu a trabalhares com a *miúda*!?

--Exactamente. Eu não trabalhava mais do que agora com cada *miúdo*: umas duas horas por semana com os *miúdos* que estão *integrados*. Trabalhava mais com a educadora do que faço agora. E sentia que elas estavam era muito atentas ao que se passava. Como isto era uma coisa muito nova. Elas não sabiam trabalhar com os “deficientes”, e portanto queriam muito saber como era. Era uma experiência nova. Estavam ávidas de informação. Estavam muito motivadas e investiam muito.

--Além disso, nós tínhamos muitas escolas, ou jardins. Tínhamos 12, e às vezes mais, meninos, em 6 ou 7 escolas, e não tínhamos tempo para estar com os meninos. Mal seria se elas achassem que aqueles meninos eram “nossos”. Porque se não, quando não estivéssemos, tinham que os pôr no armário ou mandá-los para casa. A mal ou a bem, tinham que os assumir – disse Teresa

--Não era a bem ou a mal. Era a bem. Aceitavam estes meninos deficientes só se queriam ou se achavam que tinham condições. Porque quando não os queriam, não os queriam. E nós tínhamos que ir bater a outra porta – fez notar Isabel.

Nos anos 80, quando tinha meninos para integrar, muitas vezes ia bater à porta dos jardins de infância e pedir por favor para ficarem com aquele menino – o que era uma situação muito chata que hoje já não acontece. Mas o que é verdade é que, quando o aceitavam comprometiam-se totalmente e faziam tudo para que o menino lá estivesse bem e trabalhasse bem com ele. E portanto a partir daí nós passávamos a ter uma parceria em que eram quase eles a precisar de nós.

--Vocês introduziam técnicas, introduziam saberes e por outro lado estavam ali para mobilizar ao máximo os recursos que a escola tinha!? – sugeriu José.

--Muitas vezes levávamos *formação* e eles gostavam e ansiavam por essa *formação*. E agora os meninos estão na escola e nós aparecemos lá não se sabe muito bem por obra e graça de quem, porque nos puseram na rede. Mas muitas vezes as escolas nem foram ouvidas sobre a constituição da rede; nem sabiam que nós tínhamos sido lá colocadas, até ao dia em que lá aparecemos. E perguntam-se o que é que esta vem aqui fazer uma vez ou duas por semana, que só me vem chatear com “histórias”. E para que é que eu tenho este menino. Eu já aqui tinha tantos meninos, como é que vou dar atenção a este. Se comento com elas que têm um grupo engraçado, dizem: pois, está muito trabalhado. Deu muito trabalhinho!

Hoje não negociamos a entrada dos meninos. Eles são inscritos pelos pais como crianças normalíssimas e depois é que se vem a saber que há crianças “deficientes” naquele jardim. Têm lá estes meninos porque são obrigados por legislação mas não os querem. Mas elas limitam-se a adaptar as actividades para que os *miúdos com deficiência ou com atraso de desenvolvimento* possa participar quanto possível e querem que sejamos nós a ir lá desenvolver com *esses miúdos* programas específicos. Não se disponibilizam para um trabalho sistemático de avaliação, registo e programação. Nem estão dispostas a planificar em conjunto as actividades para o grupo.

--É o que eu chamo a nivelamento da diferença – comentou José.

--É uma situação de mau estar – continuou Isabel. É isso que eu sinto. Ao fim de não sei quantos anos de educação especial, este ano, é isso que eu penso pela primeira vez. A realidade de há quatro ou cinco anos é muito diferente da de hoje. A Helena que diga, mas parece-me que mesmo em relação às escolas há diferenças. As escolas respeitavam o papel do PEE. Agora as expectativas das escolas e jardins são diferentes e o papel dos professores de apoio está completamente adulterado. O PEE já não tem um estatuto de educação especial. É um professor como outro qualquer. É como um professor de apoio que a escola requisita ao abrigo do Artigo 35, por quem eles não têm o menor respeito e consideração. E o ministério alimenta isto porque não diferencia.

--No 1º ciclo ainda se está a passar outra coisa. É que estás na escola como professor de apoio educativo (PAE), já não és professor de educação especial (PEE), porque até podes nem ter “meninos deficientes”. E depois, se como PEE eras conhecido como professor que ias lá para *aqueles casos muito graves*, como PAE não és reconhecido como trazendo essa mais valia. Porque apesar de haver competências definidas no DL 105/97, elas estão-se *marimbando* para isso. Porque as funções que lá vêm e que eu até poderia ter – embora a minha formação não tenha sido para isso, poderia *fazer uma perninha*.

Não basta a definição de competências feita no DL 105/97. É necessário construir de forma negociada um novo papel social. No princípio da ECAE até fizemos projectos de formação para isso porque achávamos que era essencial definir e construir o papel do

professor de apoio. Porque o ministério considerava que isso estava escrito e acabou – disse José.

--Eu lembro-me da realidade de Ouressa, há dois anos – interveio Alda – em que nós conseguimos construir o papel do PAE, muitas vezes em confronto com as professoras das turmas – disse Alda. Mas elas não têm uma identidade de educação especial como referência. Neste momento são professoras do *regular* com funções de *apoio* a crianças com necessidades educativas especiais.

--Que naquela escola são em grande número NEE resultantes de deficiência – fez notar José.

--Continuo a ir lá ao jardim de infância e no outro dia perguntei a uma delas: Então como está o *Pedro*? E respondiam-me: *Pedro*? Quem é o *Pedro*. Já o ano ia a meio, e não conheciam um miúdo com 8 anos fortemente afectado por paralisia cerebral que estava na sala da Liga, mas que no ano anterior tinha sido assumido como aluno da escola. Apercebi-me de que já não havia um trabalho definido de educação especial naquela escola. Havia ali *miúdos* para quem era necessário desenvolver currículos alternativos e elas pensavam que isso era trabalho para terapeutas ocupacionais – E estamos a falar de crianças de 8 ou 9 anos.

Eu posso colocar-me no lugar das professoras do regular que já estavam naquela escola há muitos anos quando eu fui para lá para a sala da Liga e imaginar a satisfação delas: as coisas voltaram ao ser como dantes e elas estão super felizes. Porque não têm confrontação. Tudo aquilo que elas querem, que decidem em conselho escolar sem oposição, é o que se faz. As colegas de apoio educativo, por exemplo, bateram ao computador o projecto da escola, em tempo lectivo. E não é porque falem meninos com quem se ocuparem, como bem sabem.

--Um aspecto importante da identidade do professor de educação especial – interveio José – é o *trabalho directo* com alunos nas escolas, no contexto das salas de aula. Sobretudo com os *deficientes*. Se o professor perder esse contacto, não só se arrisca a perder a noção da realidade como é mais difícil que os outros professores reconheçam a sua especificidade; é quando muito um que trabalha com papéis. E a diferenciação de papéis é importante para fazer evoluir as escolas do 1º ciclo.

--Elas não são professoras de educação especial – interveio Isabel. Não é só por não terem um *curso de especial*, nem por não terem muita *experiência*. É por serem professoras de apoio e por a referência delas serem as professoras que eram destacadas para apoio nas escolas ao abrigo de um Artigo 35 não sei de que decreto. E por aceitarem ser tratadas pelas professoras das escolas como tratavam essas *professoras do 35*. E muitas das que vão agora para essas funções são até educadoras sem vínculo que são contratadas ao ano e que até aceitam ir para escolas do 1º ciclo onde as professoras fazem delas o que querem. E no ano seguinte, se calhar, até vão fazer um curso a uma escola qualquer e ficam especializadas. Como está a fazer agora a ESE de Lisboa com os complementos de formação que não chegam a durar um ano. Mas há por aí cursos aos montes nas escolas particulares.

--Espero que este ano que vem entrem pessoas diferentes, que tenham uma identidade de professores de educação especial. Que as coisas voltem a ser diferentes. Porque as colegas do regular têm que se habituar a ter lá verdadeiros PAE que fiquem lá de uns anos para os outros e sejam vistos como parte do corpo de professores da escola.

Agora cada ano com novas maneiras de trabalhar é difícil que elas reconheçam uma identidade de educação especial – disse ainda Alda.

--Não te iludas, a educação especial acabou – disse Isabel.

Amélia, com Trissomia 21, numa EB 2.3

--Se quiserem voltamos a essa questão para compreender o que isso quer dizer e como se chegou a tal – interveio José, na sua qualidade de organizador da narrativa – mas para já proponho que passemos pela comparação dos casos, voltando à comparação do caso da *Clara* com o caso da tal *miúda* com Trissomia 21, a *Amélia*, que foi para uma E. B. 2.3. no fim dos anos 90, e que era o caso predilecto das colegas de educação especial que estavam naquela escola. Essa comparação pode ser interessante para discutirmos se a resposta que foi dada a essa *miúda* foi melhor do que o percurso da *Clara* que esteve mais tempo no 1º ciclo e que acabou por não passar pelo 2º ciclo, mas que encontrou um bom enquadramento no CECD. Enquanto que a outra rapariga não sei o que vai acontecer agora, mas era para estar no 2º ciclo durante dois anos, depois passaram a estar previstos quatro anos naquela E. B. 2, 3, possivelmente transitando para o 3º ciclo – lembram-se que o significado dessa “transição” foi discutido mas não se chegou a uma conclusão. E depois tem aquela perspectiva de ir para a CERCI da “elite intelectual” da Trissomia 21 que fazem teatro e não sei quê. Mas realmente o que é que lhe acrescentou este longo período no 2º ciclo.

--Foi a socialização noutra mundo – disse Isabel.

--Outro nível – interveio Teresa. Tu não pensas nas alterações de mentalidades dos outros. Temos que dar os passos todos. Ser calhar o primeiro passo não é beneficiar directamente estes meninos que agora estamos a apoiar. É vir a beneficiar as gerações que um dia estarão preparados para receber os que ainda estão para nascer. Eu nunca vi um “deficiente” quando estava na escola, nem sequer a andar na rua.

--Eu acho graça ao teu gosto por contrariar – retorquiu José. Costumo ser eu a chamar a atenção para essa dimensão da integração e tu reages dizendo que existe uma tendência natural para a segregação. Até vais buscar os bichos e acabas a dizer que eu sou o biólogo mais culturalista que já conheceste. Agora trouxeste essa questão da oportunidade educativa que os deficientes constituem para a generalidade dos alunos da escola em que estão integrados. E fizeste bem, porque a questão é: O que é que os outros que estão naquela escola, com 12 ou 14 anos, aprendem com a presença de crianças deficientes? O que aprendem sobre a deficiência e a resposta social a ela (José)

--Não aprendem, mas habituam-se a encarar. Ao fim de uma semana já não ligam. Estar ali aquela criança ou estar outra qualquer, para eles é igual. Deixam de apontar. Não se fazem revoluções sem alterar mentalidades – respondeu Teresa.

--Não sei até que ponto estamos a beneficiar as gerações futuras com a integração – questionou Alda.

--Concentremo-nos nestes dois casos. Temos em 94, esta *miúda* com 13/14 anos, a *Clara*, no 1º ciclo, que se fosse uns anos mais tarde poderíamos estar a pensar fazê-la entrar no 2º ciclo, depois de prepararmos as coisas com a a E.B. 2.3. do Lourel. Para o *Paulo J*, chegámos a pensar nisso; só não se avançou porque os pais não quiseram. Agora a questão é, em rigor, qual é o lucro para ela, para os outros, para o que tu quiseres, que haveria nisso. Que vantagem haveria na situação experimentada com a *Amélia*, em 98 e que poderíamos ter experimentado com a *Clara*?

--Estás a falar só em dois casos. Mas se considerarmos todos os *miúdos* que têm trissomia 21, como é o caso delas duas, se todos os de uma zona frequentassem uma escola próxima da sua residência, até seriam bastantes. Nem que fosse uns dois anos até terem idade para ir para um curso profissional – insistiu Teresa.

--Mas o que é que esses dois anos acrescentam? – insistiu José.

--Não percebo o que querem dizer com isso de mais dois anos – disse Helena.

--Nós já chegámos à conclusão que houve dois anos no final do percurso escolar da *Clara* em que ela permaneceu no 1º ciclo, que foram dois anos de arrastamento, de moratória, enquanto aguardávamos a entrada no CECD. As alternativas eram fazer aquela passagem pelas salas que o CECD tinha em escolas B2/3, ou fazê-la frequentar durante esses dois anos uma B.2.3 .

A meu ver há claramente a questão daqueles dois anos que nunca soubemos muito bem o que fazer com eles – e sempre esteve claro nas reuniões da EEE que não sabíamos muito bem o que fazer; em grande parte devido à ausência de alternativas oferecidas pelo exterior; o nosso ideal seria um modelo com base na escola com possibilidades de experiência do tipo do que faz o CECD. De resto, o CECD começou a fazer isso com base nas escolas. Com um programa funcional do tipo do que já vimos que a Teresa Correia fazia com a *Clara*, mas com inserção em situações sociais mais alargadas. Agora questão é: qual a vantagem de fazer isso em escolas B 2 3? Porque poderia inserir esses *miúdos* em actividade de colaboração e de realação com o meio como por exemplo agora faz com museus o Heitor, aquele professor de educação visual da E.B.2.3. do Lourel? Mas também há escolas primárias que se metem nisso. E são coisas que também não são assim tão comuns nas B. 2. 3. Podemos dizer que se poderia começar a fazer, mas a verdade é que não se fazem.

Mas não nos fiquemos presos à confrontação com o que idealizámos. Vamos fazer a comparação do que aconteceu com a *Clara* com o que em concreto fez uma escola B.2.3 como neste caso da *Amélia*. E aí, em concreto, não vejo benefícios nem para estes *miúdos* nem para os outros. Porque o que eles aprenderam com a Clara na escola primária foi que há uma *miúda* diferente que brinca connosco nos intervalos, só não aprende é a ler como eles e portanto não vai continuar a estudar. O que é que os outros aprendem quando se força esta integração na B 2 3 ? Vêm que aquele *miúdos* estão ali, mas estão completamente marginalizados. Aquela *miúda* e a outra também com deficiência mental que para lá foi e fazia par com a *Amélia*, nunca se integraram socialmente.

--Já no *núcleo* em que estiveram no 1º ciclo não estavam integradas.

--Mas conseguiam encaixar-se

--Quando eu estava na Rinchoa e tinha na sala aquela *miúda* que esteve no mesmo *núcleo* – interveio Manuela – eu tinha lá gente muito fraca mas não tinham nada ver com ela. Não sei que *raio de programa* ela tinha lá no *núcleo*, porque ela estava lá há mais de um ano e depois deixou de estar por terem deixado de pagar os táxis e ela passou a ir só à escola da Rinchoa e não lhe foi dado qualquer *apoio* pela equipa. Procurei avaliar o que a *miúda*, que já tinha mais de 12 anos, sabia. Não sabia ver as horas. Sabia escrever mas não interpretava nada de jeito. Escrevia mas era como uma fotocopiadora.. Devia ser assim que a entretinham. Depois em relação às autonomias. A *miúda* vivia num bairro social. Havia imensos *miúdos* lá na escola que moravam nesse bairro. Mas a *miúda* ficava com umas angústias!...

--Bom. O principal problema dela era de ordem emocional. Com um diagnóstico de alteração da personalidade – lembrou José.

--Lembro-me de ouvir dizer que ela tinha estado fechada num quarto quando estava com a ama – de novo Manuela. Mas o que agora se passava é que ela não vinha para a escola nem com os outros.

--Isto para se ver como não se conseguia resolver as questões da autonomia e se insistia em trabalhar competências como a da escrita – concluiu José.

Mas vamos voltar à comparação de *Clara* e *Amélia*. O facto de não terem tido na primária um programa de integração e de socialização virado para o exterior terá a sua importância nas atitudes da *miúda* e no modo como se integrou ou não na B 2 3 .

Mas penso que houve aqui um efeito de época. De facto, naquela altura, em meados de 90, em 93 ou 94, nós ainda não tínhamos as coisas preparadas. De resto só começa a aparecer nas actas das reuniões referência a *salas de currículos alternativos*, ou tão somente de *currículos alternativos* no 2º ciclo, em 94/95. Portanto a *Clara* ainda não apanhou isto. Agora se calhar há um ideário um bocado diferente. Mas a questão que eu pus foi que uma coisa são os ideários, e as tentativas que podemos fazer para colocar os *miúdos* em determinados contextos, e outra coisa é o ponto de vista da experiência da miúda. A *Clara* ficou ou não prejudicada por ter vivido num período anterior ao da *Amélia*. Pode dizer-se: Se tivesse ido para a B 2.3 do Lourel até podia ter beneficiado mais, naqueles tais dois anos intermédios. Nas conhecendo nós o estilo de funcionamento dessa escola, tanto podia aprender, como podia desaprender.

--E podiam acontecer-lhe coisas piores – disse Teresa, referindo-se à sexualidade.

--Que ela até tinha alguma propensão para isso – lembrou Isabel.

--E depois, se calhar, geravam-se outras expectativas e já não queria ir para o CECD – continuou José. O 2º e 3º ciclo gera expectativas superiores. Que foi um problema com muitos daqueles que por lá passaram. Agora que fizeram o 2º ciclo, ou até entraram no 3º, para onde é que vão? Vão para o CECD. Mas vão para o CECD, ou uma CERCI, fazer o quê? Já não vão para lá aprender a lavar e passar camisas, como foi a *Clara*. Vão na expectativa de pertencer a um grupo de teatro, ou coisa parecida. E este é um resultado da normalização. Se os outros que acabam o 2º ciclo ou estão ali com 15 anos a meio do 3º ciclo, tinham determinadas expectativas, a normalização faz com que estes, ou os pais deles, também as tenham. E portanto é também por aí que eu vejo um problema nesta ideia de os fazer passar pelo 2º ciclo antes do encaminhamento para um curso profissional ou pré-profissional. Não podemos esquecer as possibilidades concretas a nível societal.

--Mas essas expectativas em relação à *Amélia* também eram mais da mãe e das próprias professoras – disse Helena.

--Expectativas que a mãe da *Clara* não tinha – disse Teresa.

--Mas nós tivemos experiência no Lourel de *miúdos*, não com Trissomia 21, mas *miúdos* que antes nunca chegariam ao 2º ciclo, *miúdos* que chegaram lá com competências que não tinham nada a ver com a 4ª classe- nem com a 2ª -- que quando eu “negociava²” com eles o PEI, claramente rejeitavam um programa de recuperação nas competências de leitura e de escrita, e que pouco depois de lá estarem, e verem que nos fins de período tinham uns níveis 3, as suas expectativas saltaram despropositadamente.

--Tem a ver com as famílias – insistiu Isabel.

--Pelo que eu me lembro, não houve caso em que isso não tivesse acontecido – contrapôs José. O único caso, terá sido o do *Paulo J*, que não chegou a entrar, mas aí seriam os pais que estariam tão cientes à partida de que o 2º ciclo não modificaria as possibilidades do *miúdo* que preferiram que ele não passasse por lá.

Bom . Esta miúda foi de facto para um curso pré-profissional no CECD: lavandaria, incluindo passagem a ferro. Havia também lá um curso de estampagem, mas era mais exigente em termos de capacidades dos *miúdos*. E agora faz o quê? Ficou a trabalhar na cooperativa que elas lá têm!?

--No ano passado encontrei-a no Sintranima, no grupo de teatro do CECD – disse Manuela.

² Identificava dificuldades e procurava definir com eles planos de recuperação, com ritmos e áreas mais adequados à suas possibilidades.

--Então também acabou por fazer teatro! Só que neste caso é teatro amador! – comentou José. Portanto a *Clara* encontrou aí um enquadramento e foi compatível com ele. Enquanto a *Amélia* não ia passar camisas.

A questão é: quando não vão passar camisas vão fazer o quê?

--Coisas de computadores. Secretária de direcção – ironizou Teresa.

--Ou educadora de infância! – disse Isabel, referindo-se ao facto de muitas raaprigas que não perspectivam estudos longos manifestarem esse desejo, confundindo auxiliares de educação e m jardins de infância com educadoras e ignorando que estas t~em que fazer cursos superiores.

--Mais cedo ou mais tarde baixam as expectativas – disse Manuela. Mas isso depende também das professoras que apanham

--Nós defendíamos – interveio Isabel – que os *miúdos* fossem para as E.B. 2.3. no pressuposto de que o 2º e 3º ciclo poderia dar-lhes condições e que eles poderiam fazer uma socialização com *miúdos* da idade deles e que poderiam continuar a fazer currículos alternativos a um nível mais elevado. Isso nunca foi feito e por isso falhou. E se calhar hoje recuamos porque de facto não foi feito. Agora não podemos comparar a *Clara* com a *Amélia*. Porque a *Clara*, se tivesse ido para a B. 2.3. do Lourel, estou convencida, teria feito uma belíssima integração social. Porque ela estava bem na primária porque por si só fazia boas integrações sociais. Ela viveu sempre em situações de boa integração. A escola do 1º ciclo aumentou-lhe essas competências sociais e se tivesse ido para a B. 2. 3. teria arranjado amigos de 12 ou 13 anos.

--Mas aqui temos que ter em conta outra coisa. Parece que pela primeira vez vou falar bem da B. 2. 3. do Lourel. É que aquela escola é relativamente pouco organizada, deixa os *miúdos* muito à vontade, e o seu funcionamento é mais baseado na interacção do que em regras. Ao contrário da B. 2. 3. para onde foram as outras *miúdas*, onde encontraram uma organização muito complexa que era como uma máquina trituradora. Tinham que aprender antes de mais o funcionamento da organização, muito mais que desenvolver relações com os pares, o que seria a via mais óbvia para um *miúdo* destes se integrar na B. 2. 3.do Lourel. E nós vimos isso com a *Irene*, uma *miúda* com dificuldades de aprendizagem e muito tímida e *enrascada* que veio do Ramalhão, mas que não era propriamente *deficiente mental*.

--E depois a *Amélia* tinha lá a mãe – lembrou Teresa.

--E as *miúdas* andavam sempre agarradas às professoras de educação especial – acrescentou José.

Princípios de Planificação e de Desenvolvimento Curricular para Alunos com Deficiências

Normalização, Currículo Comum, NEE e Diferenciação Pedagógica: Dos Planos Educativos Individuais ao Planos Curriculares de Turma

--Mas achas que aquilo falhou? – perguntou Alda.

--Não se pode dizer que falhou – respondeu José. Pergunto-me é o que é que aquilo acrescentou ao que a *miúda* fazia, ou em relação ao que foi feito no 1º ciclo do Lourel.

Não falhou, no sentido em que, do ponto de vista organizativo, até se conseguia a presença delas em várias disciplinas: continuaram a desenvolver um programa tipo escolar na disciplina de Português, tinham apoio com o um professor do 1º ciclo que estava lá destacado ao abrigo de outros programas que não tinham nada a ver com a educação especial. Havia ali a ficção de um desenvolvimento curricular de aprendizagens escolares que teriam passado do 1º para o 2º ciclo. Tentaram levar até onde podiam a ideia de dar àquelas *miúdas* um desenvolvimento curricular no âmbito dessas disciplinas. Daí terem o apoio do tal professor na aprendizagem do Português. Claro que era um reforço de aprendizagens básicas do 1º ciclo, mas os programas do 2º ciclo são essencialmente aprofundamentos dos do 1º ciclo, e portanto não se dava muito pela diferença. Se bem me lembro, tentaram ensinar-lhes inglês. Acreditaram que era possível dar um desenvolvimento, que era a ideia da “escola inclusiva” com a orientação para o currículo, num currículo comum, embora de modo parcial. Tentaram ir nesse sentido o mais possível. Portanto nesse aspecto não falhou. A meu ver, levaram tão longe quanto se pode levar hoje essa ideia em escolas deste tipo.

--Falharam foi no resto: na parte social, nas autonomias – disse Isabel.

--Ainda antes de se falar em “escola inclusiva”, em meados da década de 90, já essas pessoas achavam que quanto mais próximo se estiver do currículo normal mais hipóteses os *miúdos* vão ter – disse José.

--Depois há outro modelo que é o que nós partilhamos e que parte de percebermos o que pode ser importante para um dado *miúdo* – disse Alda.

--Mas o que é importante, segundo certa lógica, é” normalizar”. E a aprendizagem da escrita é “normalizante”. É o que fazem os *outros miúdos* – fez notar José.

--Não nos podemos esquecer que a escola é um espaço social fundamental para estas idades. Um currículo académico, mas que integre o máximo possível na sociedade. Isso é que é *normalizar*: saber funcionar. Saber ir de casa à escola. Saber fazer compras... Para que é que é preciso saber ler e escrever? Não é para ficarmos todos iguais. É porque isso é uma ferramenta para acederes a outras coisas – disse Teresa.

--Eu concordo que seja *normalizante* no 1º ciclo, que esteja a fazer aprendizagens de acordo com o 1º ciclo, mas tendo em vista o que é que aquelas aprendizagens lhe vão servir para a vida futura, e não esquecer os aspectos de comportamento e de interacção social – disse Helena.

--Ou seja vocês põem o projecto educativo ligado ao que eu designo por projecto de vida. À frente e a comandar a integração curricular – o que não é a orientação da escola inclusiva – fez notar José.

--Tenho que pensar no futuro daquele *miúdo* e no significado que têm para ele as coisas que lhe estou a ensinar – outra vez Helena.

--Tu tens uma lógica de individualização do currículo, enquanto que a “escola inclusiva” preconiza uma orientação para o currículo comum e, portanto, afasta-se dessa prática tradicional de individualização na educação especial – fez notar José.

--Não sei. Isso vem assim na Declaração de Salamanca? – perguntou Alda, parecendo surpreendida

--Na Declaração de Salamanca talvez não. Pelo menos na altura não me apercebi. Mas Mel Ainscow diz isso, e ao ler os artigos de Sérgio Niza e de Ana Benard da Costa na revista do IIE – é de 1996, mas só os li recentemente – isso tornou-se-me muito claro³. Na época, este aspecto passou-me despercebido e, pelo que vejo, também vocês não se deram conta. Mas lê esse artigo de Sérgio Niza que eu vos mostrei no início do encontro.

--Estou aqui a ler, nesse artigo, que a lei sueca de 67 define **normalização** como “proporcionar às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral”. E depois estão aqui resumidas “as oito dimensões para normalização da vida das pessoas deficientes por ele estabelecidas: (1) um ritmo diário normal; (2) uma rotina normal de vida; (3) um ritmo normal do ano, com férias e dias de significado especial na família; (4) oportunidades de ter experiências de desenvolvimento normal no decurso da vida ...”

É por estes princípios que nos temos orientado! – comentou Isabel, com o assentimento

³ Na declaração produzida na Conferência Mundial de Salamanca, convocado ainda sob a bandeira das NEE, há formulações que não focavam tanto o currículo comum quanto as necessidades educativas especiais e a adaptação da escola a elas: “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma **pedagogia centrada na criança**, capaz de ir ao encontro destas necessidades”. E chamava a atenção para a necessidade de transformações a nível dos currículos (pressupõe-se que em todos os níveis de concepção e desenvolvimento), na organização escolar e na utilização de recursos, tanto quanto nas estratégias pedagógicas. Na altura, o que eu estava a estudar para a dissertação de mestrado não me levou a ler estes artigos. Mas o papel do currículo comum nem sequer ficou claro para mim quando li alguns artigos do Gordon Porter e do Ainscow, para aí em 98 quando houve uns colóquios e lançaram aquele programa de formação das “NEE na Sala de Aula”, me apercebi da importância deste aspecto.

Interroguei-me, já então, sobre o porquê do relevo que davam a um contexto que era o da sala de aula e que na minha ideia devia ser suplantado por outros contextos de organização da aprendizagem de todos e quaisquer alunos – era nesse ponto que a *Reforma Carneiro*, nas suas formulações mais ousadas, tinha colocado a questão, e era para aí que apontava a reflexão sobre a decadência da forma e da organização escolar, as propostas de Perrenoud ou, em Portugal, estudos sobre a história da organização escolar como os de Barroso. A designação intrigou-me (não tanto pela referência às NEE que começava a estar superada até no quadro da integração, limitando-se a uma caracterização de uma população, mas pela focagem na sala de aula) mas como aqueles de quem eu esperava o esclarecimento dessa e doutras questões relativas à “escola inclusiva”, ou não sabiam, ou não queriam esclarecer essas coisas, ficou-me a interrogação. Quando, em 95 ou 96, eu interrogava Ramos Leitão e outros anunciadores da “escola inclusiva” sobre o que trazia de novo em relação à integração também não percebi isso logo nitidamente, ou eles não o tornaram claro. Várias vezes os interroguei sobre questões essenciais na concepção da “escola inclusiva”: a primeira foi num Encontro em Sintra, no Tivoli, outras vezes foi em encontros da DREL com coordenadores, e a última foi num curso desse tal programa de formação (“formação em cascata”, como eles diziam porque era suposto que os que faziam esse “curso” iriam “formar” outros, o que para muitos era aliciante e os predispunha a aceitar acriticamente a “formação. Eu e a Isabel estávamos a frequentar o curso com outros coordenadores de ECAE. A Helena já o tinha frequentado numa primeira fase em que tinha sido o próprio Ainscow a orientar a formação, e tinha vindo com uma sensação de insatisfação que eu não compreendia. Depois de eu insistir com várias questões de princípio sobre o modelo da “escola inclusiva”, a que um orientador da formação respondia remetendo para a ideia de que a “escola inclusiva” era um horizonte mais do que um modelo – era já uma clarificação das questões que lhe vinha pondo desde 1996, mas era simultaneamente uma inflexão – a outra orientadora da formação foi evidenciando uma cada vez maior irritação com as minhas questões – sempre a propósito das situações que nos eram propostas, mas de algum modo questões prévias. E depois de eu ter pretendido utilizar a possibilidade, explícita no programa do curso, de o grupo de formandos introduzir modificações, e de ela o ter recusado sem sequer ouvir o grupo, não voltei lá no terceiro dia. Mas não foi por isso que perdi a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas. A Isabel esteve em todas as sessões e não ficou mais esclarecida.

de Teresa.

--Mas as “experiências de desenvolvimento normal” são entendidas no quadro da escola inclusiva, com a sua orientação para o currículo, como sendo o participar o mais possível no currículo comum, nem que seja de modo parcial – comentou José, que continuou. Como diz Gordon Porter: o currículo é o mesmo: onde as crianças com limitações não podem realizá-lo de modo completo, realizam-no parcialmente – nem que seja só para fazer de conta, não o diz ele, mas é o que eu tenho visto por aí.

--Com o objectivo da *normalização*! Não vejo aí uma diferença da escola inclusiva – insistiu Teresa.

--O Zé diz isto porque o princípio fundamental da escola é organizar-se segundo um currículo, e seguir um programa – interveio Alda.

--Mas o currículo é um meio. Devo estar estúpida!? Vocês não podem ir tão longe – ainda Teresa.

--Não estás estúpida. Vamos ver se nos entendemos! Eu estou de acordo contigo no essencial em relação a como devia ser. Onde não nos estamos a entender é em relação à atitude para com a “escola inclusiva”. Eu estou a tentar assinalar as diferenças em relação à ideia de “integração”, que era a única pela qual nos orientávamos durante os anos 80 e boa parte de 90. E estou a fazer isso para compreender criticamente o que trouxe de novo.

Não sei se foi ir longe. Mas foi a “escola inclusiva” quem teorizou, no âmbito da “educação especial”, ou melhor, da provisão de educação para crianças e jovens com deficiência, essa relação com o currículo comum, ou importou essa teorização para a educação especial.

Quando nos eram apresentados aqueles casos de sucesso em encontros públicos promovidos pela DREL, ainda antes da moda da “escola inclusiva” e nós interrogávamos os nossos colegas para compreender mais em detalhe o que as crianças/alunos com deficiências faziam em certas situações, o que resultava claro, e de algum modo era assumido por quem estava a apresentar os casos, era que havia um fazer de conta que participavam numa grande gama de actividades curriculares. Outras vezes nem isso, mas davam grande valor ao facto de uma criança de 14 ou 15 anos com deficiência estar a “ter Educação Física” ou “a ter Trabalhos Manuais”, ou “Educação Musical” com uma turma de 5º ou 6º, às vezes mesmo 7º ano de escolaridade⁴ – insistiu

⁴ Isto diz mais sobre o estatuto das disciplinas do que sobre uma integração ou inclusão educativa orientada para o currículo – Não vejo mais dificuldade em fazer um desenvolvimento curricular que permita ou promova a participação de crianças com deficiência em actividades no âmbito duma disciplina como Ciências Naturais do que nas disciplinas referidas – o que não é possível é a ilusão de que ao participarem nessas actividades (por exemplo um passeio de exploração pelos campos, ou a “observação” e “organização” de material recolhido) os alunos estejam a realizar as mesmas actividades curriculares de um currículo comum. A não ser que reduzamos o sentido de currículo comum à definição das áreas curriculares, ou valorizemos uma só dimensão da actividade curricular que é o passeio de exploração pelos campos, a dimensão socio-afectiva. Por mais que se tenha em conta o progressivo alargamento do raio de distância desses campos à escola, ou da variedade ambiental, se o aluno já realizou essas actividades com grupos do 2º ou 3º ano de escolaridade, o que poderia beneficiar aos 15 anos de uma situação social de aprendizagem com rapazes e raparigas de 12 ou 13 anos não seria significativo em relação aos objectivos curriculares de Ciências definidos ou definíveis para essas idades e níveis de escolaridade; sobretudo se comparado com objectivos que se poderiam estabelecer para esse aluno associados a esse mesmo passeio, como adaptação a novas situações, seguir um grupo ou orientar-se em contextos relativamente estranhos, etc., mas que pouco ou nada têm especificamente a ver com o desenvolvimento curricular que a maioria dos colegas está a fazer na área de Ciências – Os mesmíssimos objectivos poderiam estar a ser visados numa “visita de estudo” no âmbito de História. A repetição dessas actividades, ou mesmo uma complementaridade-evolução entre essas duas actividades, até poderia fazer sentido, mas estaríamos claramente no âmbito de um desenvolvimento curricular específico para essa criança/aluno, que remete para outra organização e outros princípios curriculares que não os que levaram, bem ou mal, à definição de um currículo comum com áreas como Ciências ou História num 2º ou 3º ciclo de escolaridade, com objectivos curriculares cuja definição só pode ser considerada aberta se ignorarmos completamente o facto de haver um princípio de organização sequencial quanto mais não

José.

E lembro-me de nós pensarmos e comentarmos entre nós que conseguíamos integrações mais significativas do que aquilo em muitos casos (por exemplo o da *Clara*, que vimos atrás), mas que não os exibíamos: por um lado, porque dávamos certas práticas de integração como adquiridas, e por outro, porque aquilo não era totalmente satisfatório e considerávamos possível fazer mais nas nossas escolas, sem grandes revoluções e no quadro do modelo de integração que já vinha dos anos 80, e que tinha era quer ser generalizado, juntamente com algumas melhorias progressivas. Apresentar aqueles casos com o que eventualmente tinham de sucesso encorajador da generalização da integração, era por nós entendido, por um lado, como uma fonte de equívocos, e por outro, como um sinal de que a DREL e a NOEEE não queriam afrontar/confrontar-se com os problemas que enfrentava quem “no terreno” se esforçava, sem grandes alaridos, por avançar com a escolas e jardins de infância para práticas mais satisfatórias (uma integração mais aprofundada – ver níveis de integração de Soder (1981) que também Ainscow tem como referência ⁵) que não procuravam um sucesso

seja por ciclos.

Os que pretenderam distinguir a inclusão da integração pela orientação daquela para um currículo comum parecem ignorar, ou querer fazer esquecer, a teoria curricular e o que são os princípios curriculares da escola em que, sendo para todos, qualquer criança com qualquer tipo ou grau de deficiência devia participar a todos os níveis de desenvolvimento curricular com as crianças/jovens da sua idade, nivelando diferenças de participação em actividades, e significados dessas participações. O único sentido que um tal programa político-educativo poderia ter seria o de forçar a reorganização curricular com base noutros princípios (Ver necessidade de currículos adequados, referida na Declaração de Salamanca). A “escola inclusiva” distinguir-se-ia da “integração” por não procurar uma adaptação da criança à escola, mas, numa situação, que nem é tão pouco usual assim, em que numa turma está uma criança para quem não faz sentido aprender a ler, até onde se vai na transformação do currículo comum? Mas não nos parece que isso deva passar pela lógica da integração, normalização ou inclusão de crianças deficientes. É moralmente incorrecto, e está na origem de equívocos: quer em relação às necessidades educativas de crianças com deficiências e à responsabilidade do estado e da sociedade em geral na resposta a essas necessidades (mais ainda numa perspectiva normalizadora, que não pode deixar de ser reabilitadora no sentido da velha abordagem médico-assistencial); quer em relação à natureza do currículo, da escola e da problemática da exclusão social, das suas causas, das suas consequências e das políticas nessa área quer passem pela escola e pela educação (Tanto mais quanto, como em Portugal, por oportunismo político, se pretendeu passar ao lado da não alteração curricular, não alteração que entretanto tinha sido decidida a nível ministerial).

⁵ Niza (1996) refere-se a esses níveis de integração.

“É comum evocar-se a distinção de Soder (1981) sobre quatro formas de integração: física, funcional, social e societal ou comunitárias.

A integração apenas física implica a redução da distância, a coexistência num mesmo território escolar mas a separação das actividades educativas podendo utilizar-se os mesmos espaços em momentos diferentes.

A integração funcional pressupõe a utilização simultânea dos mesmos espaços tais como recreios, refeitórios, sanitários, áreas desportivas e espaços polivalentes.

A integração social refere-se à inclusão de um ou mais alunos considerados diferentes numa turma regular. É para muitos a única forma de integração normalizante, e impõe a aceitação de formas variadas de cooperação para que sejam atingidos os objectivos comuns de educação de forma tal que a interacção no grupo permita a interiorização (assimilação) de padrões de aceitação mútua. E neste sentido que [Bautista] Jiménez (1993) afirma que ‘a integração pressupõe não uma simples colocação física no ambiente menos restritivo possível, mas significa uma participação efectiva nas tarefas escolares que proporcionam a educação diferenciada necessária, apoiando-se nas adaptações e meios que forem pertinentes em cada caso’ (pág. 41). [Interrogado por mim sobre a semelhança na definição entre o 3º nível de Soder e a inclusão tal como ele a reclama, Ainscow disse que também o seu grupo identifica três níveis de inclusão em que o mais desejável seria o que garantiria o mesmo nível de desempenho (*achievement*). Parece-me que isso põe em evidência como no plano da prática não haja diferenças substanciais entre as duas concepções. Em rigor, para a concepção de inclusão ser substancialmente diferente da de integração devia sublinhar que só o 3º nível de Soder é compatível com a escola inclusiva, e que “os objectivos comuns de educação” teriam que ser os definidos no currículo comum. Na prática porém pode acontecer que a fixação no currículo comum e a participação, que muitas vezes é formal ou paródica, em actividades curriculares comuns

imediatamente exibível. Isto era assim ainda antes da “escola inclusiva” ter passado a ser a “panaceia” para toda a ineficácia nesta área. Com o “novo horizonte”, se não mesmo “realidade emergente” da escola inclusiva, os problemas do aprofundamento, na prática, de uma educação integrada para crianças com deficiência foram ainda mais ignorados. A facilidade com que a ideia da “escola inclusiva” se generalizou em Portugal tem também a ver com isto. A teorização da “inclusão” veio ao encontro dessas práticas.

Desde meados dos anos noventa que me interrogo sobre o que é que o conceito de “inclusão” acrescenta ou traz de novo em relação ao conceito de “integração”. Ora, para além de várias concepções de aprendizagem e organização escolar, que de algum modo já eram desenvolvimentos que cabiam no âmbito da integração, o que agora me surge como radicalmente diferente, e esclarece algumas recomendações práticas como a de deslocar o foco, do aluno com deficiência para a turma (o que poderia ser entendido como relacionado com o apoio às práticas de diferenciação pedagógica), é a **orientação para o currículo comum como factor de normalização**: não tanto como capacitante para participar em contextos normalizantes mas como normalizador por si mesmo⁶.

O modelo de integração que vinha dos anos 80 era por nós entendido como

pode prejudicar o reconhecimento da plena participação noutras actividades comuns. De resto a participação plena e o acesso a partes significativas do currículo já vai estando comprometida mesmo para muitos alunos não deficientes. Mel Ainscow reagiu às minhas observações sobre a facilidade com que muitas escolas em Portugal aceitam todos os alunos mas não são capazes de lhes assegurar um verdadeiro sucesso educativo, convivendo bem com taxas de insucesso mais ou menos encapotado, entre 20% e 40%. Ainscow parece intuir esta atitude, mas não a reconhece inteiramente - (Cf. artigo de Carlos Cardoso ou artigos de L. Cortesão ou Natércia Pacheco sobre esta atitude. Cf. tb. conferência de Barroso na FMH em que ele fala em segregação ou exclusão para os que estão dentro, e Rogex no colóquio Porto 2003, sobre o “faz de conta” e o que eu chamei as ritualizações. Ver tb p.800 da tese de Teresa Lopes Vieira) Por isso nos parece preferível procurar assegurar uma integração funcional e passar a formas de integração social aproximando-nos o mais possível, tendo em conta as características das crianças e da escola, de uma participação social plena. É o que até certo ponto foi conseguido no caso da Clara a que nos referimos. Enquanto que no caso da Amélia com o qual fazemos a comparação, só aparente e formalmente se está mais próximo de uma inclusão com participação em muitas actividades do currículo comum (em quase todas as áreas disciplinares).]

Soder considera ainda a integração na comunidade ou a integração societal a forma de garantir, para além da escolaridade e durante a juventude e a vida adulta das pessoas com deficiências, o acesso aos mesmos recursos e oportunidades de uma comunidade, participando, inclusivamente, na vida produtiva dessa comunidade.”

⁶ Sobre a educação como bem geral e a escola de massas como forma básica da pertença na política moderna, ver Dale, 2001, ESC, nº 16:133, e as referências que aí faz a John Meyer e a Richard Rubinson de quem transcreve o seguinte parágrafo:

«A escola de massas é a forma simbólica chave de pertença na política moderna. A educação é o mecanismo organizacional que constrói indivíduos enquanto cidadãos (a “teoria” da escolarização como uma organização de socialização) e determina os seus legítimos lugares na estrutura social (a “teoria” da escolarização como uma organização de estratificação). A teoria institucional enfatiza que as práticas actuais dentro da escolarização não são o que produz os resultados da socialização e da estratificação; antes pelo contrário, as escolas são organizações rituais que criam um conjunto tomado como certo de crenças sobre o poder da educação. As escolas podem não ser organizações de socialização eficientes, mas a própria educação constitui uma teoria da socialização que explica que a escolarização transforma os indivíduos em cidadãos modernos e em trabalhadores produtivos. As escolas podem não ser organizações eficientes no sentido de alterar os efeitos da origem de classe, mas a própria educação constitui uma teoria de alocação que explica porque é que a escolarização produz uma estrutura de estratificação meritocrática. Consequentemente, a educação é uma instituição crucial, na medida em que legítima quer a estrutura política, quer a estrutura económica, não através da transformação dos indivíduos através da socialização ou alocação, mas através da definição institucional dos produtos da escolarização como cidadãos competentes que ganharam a sua posição no sistema de estratificação» .

compatível com o princípio de “normalização”⁷. Só que não tínhamos tanto em vista o contexto escolar, em que o currículo com o seu sentido uniformizador (seja dito currículo nacional, seja dito currículo comum) é de facto uma referência, quanto o contexto social mais vasto, ou uma variedade de contextos para os quais seria suposto eles serem preparados pelos programas educativos por nós desenvolvidos. Era a preparação para um máximo de integração societal (que para estas crianças tornava necessários programas educativos com insistência em áreas específicas – de certo modo a ideia, algo equívoca de NEE, embora as necessidades só raramente fossem especiais ou específicas) pela educação em contextos o menos segregativos possível.

--Volto a ler – interveio Isabel:

“Wolf Wolfensberger publica no Canadá (em 1972) o primeiro trabalho de fundo sobre o princípio da normalização da vida aplicável a qualquer pessoa com deficiência. Define esse princípio como ‘o uso dos meios o mais normalizantes possível do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais possíveis normais’ Voltou Isabel a ler, continuando com mais algumas passagens: “Dir-se-á, até que na definição de Wolfensberger a integração parece ser um corolário da normalização. Quando pensamos na integração educativa torna-se mais evidente o papel da integração escolar como forma normalizante de atingir os valores, padrões e competências sociais correntes. Para Wolfensberger ‘a integração é o oposto da segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em actividades comuns (mainstream) da sua cultura’.

Para a NAIRC (National Association of Retarded Citizens, USA) a integração consiste na ‘oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e social entre alunos deficientes e não-deficientes durante a jornada escolar normal’.”

Nós tínhamos isto em vista com a integração! – concluiu Isabel.

⁷Mais do que a ideia de normalização, ou os princípios técnico-pedagógicos para a concepção de programas educativos adequados a crianças com deficiências, ou com limitações (OS progressos que continuaram a registar-se nessa área, relacionados por exemplo com o papel dos pares na aprendizagem, a aprendizagem social, as zonas de desenvolvimento proximal e outros conceitos relacionados com o relevo que a teoria vigotzkiana da aprendizagem dá à actividade, aos contextos sociais e à construção de sentido, são perfeitamente compatíveis com os princípios e a prática de educação integrada que vinha sendo desenvolvida, e foram aí sendo adoptados – o modelo da escola inclusiva, tal como Ainscow reconhece quando elenca as medidas pedagógicas que promovem a inclusão não faz mais que retomá-las) foram as concepções relativas à instituição escolar que mudaram e arrastaram a “novidade” da escola inclusiva como um salto em relação à ideia de integração na área das concepções da resposta às necessidades educativas de crianças com deficiência – não de natureza diferente, mas mais exigentes e de organização mais complexa. Só que, os que arvoraram a bandeira da “escola inclusiva” como sendo um avanço em relação à “integração” não evidenciaram essa dinâmica e, pelo menos em Portugal, optaram por apresentá-la na lógica da retórica de mais um avanço no movimento social de integração social (normalização) dos deficientes. De Ainscow ouvi, numa conferência na FMH que, a dada altura da discussão do conceito da Escola para Todos, os que em encontros internacionais representavam de certo modo a educação especial terão posto a questão de qual o sentido de reclamar uma especificidade para os deficientes no contexto de uma concepção de escola para todos – podia implicar a perda de uma oportunidade de normalização. Só que, ao fazer isso, ou não compreenderam a natureza da crise da escola e da crise social que estava subjacente ao movimento da EPT ou se esqueceram que ela surgia como uma resposta de certo modo remediativa a problemáticas de exclusão social e era de certo modo um recuo em relação ao programa educativo-social de igualdade de oportunidades, quer nas suas formulações mais radicais quer mesmo nas suas formulações de mera legitimação social.

Mais tarde, viriam a admitir que existem graus de deficiência a que o princípio da escola inclusiva não se aplicaria do mesmo modo. Foi quando se deram conta, ou quando passaram a reconhecer publicamente, a associação da educação inclusiva para deficientes à problemática da exclusão social e de mobilização da escola por políticas de combate à exclusão. Mas Gordon Porter falava mesmo de uma escola inclusiva onde teriam que ter lugar todas as crianças independentemente do tipo e grau da sua deficiência – só que no seu distrito relativamente pouco habitado do Canadá as problemáticas da exclusão não são as de Portugal, nem as de Portugal são as do Quênia (Cf última secção deste 7º Encontro).

--Íamos mesmo mais além no prosseguimento desse objectivo que era a “integração social” nas actividades da escola tendo em vista a “integração societal”, na medida em que procurávamos, através da diferenciação pedagógica no interior de cada classe ou de cada turma, restringir o mais possível a diferenciação por classes, e, bem ou mal, procurávamos compatibilizar desenvolvimentos curriculares individuais com os desenvolvimentos curriculares de turma. Ou seja no quadro dos PEI concebíamos programas que incluíssem actividades que podiam ser desenvolvidas conjuntamente com as turmas em que esses alunos estavam incluídos⁸.

Mas na concepção da “escola inclusiva” o PEI deixa de fazer sentido e as adaptações seriam feitas no desenvolvimento curricular a nível de turma, o que implicaria, pelo menos nalguns casos, não tão pouco frequentes, transformações muito profundas no currículo comum – a que as definições mais gerais em outros níveis de concepção, com um mínimo de rigor de leitura, não deixam espaço – e pressupõe um grau de flexibilidade nesses níveis de definição que está longe de ser alcançado ou sequer visado.

--Isso só seria possível se a transformação curricular chegasse ao ponto de não haver anos, e a transição entre anos e mesmo entre ciclos, não dependesse de avaliações sumativas – disse Isabel. No primeiro ciclo ainda percebo que isso se possa fazer, até há turmas com vários níveis, mas no 2º e 3º ciclos, mantendo a organização por disciplinas...?

--Se não se conseguir um currículo geral flexível como é que se pode esperar dos professores isto que estou a ler aqui, estes “esforços normais de diferenciação pedagógica que a adopção de padrões de constituição heterogénea dos grupos impõe”?! – questionou Alda.

--Há umas semanas, no seminário de Antropologia da Educação no ISCTE, ouvi Ana Maria Benard da Costa admitir que em relação a casos de deficiência mental mais graves (mas penso que estavam incluídos o que em rigor se designam por moderados) não se podia levar muito longe, em termos de ciclos de ensino, a lógica da inclusão, com ideias do Gordon Porter como a de realização parcial do currículo, e que entre os 12 e os 14 anos tinham que ser encontradas alternativas ao currículo escolar comum – de novo José.

--Mas essas eram as idades a partir das quais vocês estavam a encontrar dificuldades – constatou Alda.

--Pois era. Como se viu no caso da *Clara*. Só que a ouvir o que eles então diziam sentíamo-nos um bocadinho burros por não conseguir encontrar solução para ir mais além. Podia resultar de uma diferença entre a lógica da “integração” e a lógica da “inclusão”, a que nós estivéssemos a resistir – continuou José.

Mas Ainscow e Porter mantêm as suas posições. Embora me pareça que tanto Mel Ainscow, tal como Ana Maria Benard, sempre admitiram excepções, mesmo em idades anteriores, para os casos de deficiência verdadeiramente grave. O problema é que o sentido coloquial de “grave” varia conforme o contexto: para uma escola regular no início da década de 90, casos graves já eram as crianças com trissomia 21 que nós começámos a integrar. É para casos desses, ou ainda menos “graves”⁹, que eles propugnam o currículo comum, pelo menos no 1º ciclo.(o uso do

⁸ Isto enquanto as turmas de currículos alternativos do DL 22/95 proliferavam

E essas sim enquadram-se nas medidas compensatórias concebidas no quadro da problemática do “*insucesso escolar dos alunos com dificuldades em acompanhar a escolaridade*”(Niza, 1996, p. 1) Essas práticas organizacionais é que configuram uma exclusão do currículo comum para os que já estão na escola, e por motivos que são inerentes à interacção escola/aluno, ou melhor escola/grupo social e não, inerentes a uma problemática de patologia do desenvolvimento que, sendo etiologicamente de ordem biológica, só secundariamente assume formas sociais e se manifesta na interacção com uma instituição tradicionalmente uniformizadora e hierarquizante.

⁹ Como os que Sérgio Niza (1996) considera ao associar a “integração” à “compensação” pelo menos naquilo em que são objecto de crítica da corrente “inclusivista”:

“Finalmente, as *formas supletivas de compensação* são já de alguma forma, no sistema português, dispositivos de exclusão. Trata-se de conceber programas alternativos (ao programa comum) que se destinam a alunos com severas dificuldades, em regime de ensino especial (uma das modalidades do regime educativo especial para alunos com necessidades especiais de educação) ou ainda para jovens que

termo ensino básico, confundido com a escolaridade obrigatória, é outra fonte de equívocos).

--Em relação a muitos casos de deficiência mental grave, e talvez até moderada, na prática, encontrar-nos-íamos possivelmente de acordo sobre a necessidade de *currículos alternativos*. E dar-se-iam por satisfeitos, tal como nós, se fosse conseguida uma “*integração*”, ou uma “*inclusão*” “*funcional*” – acrescentou Isabel

--O problema sempre esteve na gestão dessa fronteira ¹⁰. Mesmo com o DL 319/ME/91. Quantas discussões não tivemos sobre isso nas reuniões da equipa – lembrou José.

Mais ou menos em abstracto...

--Muitas vezes partia-se de casos concretos em que nos dávamos conta de que as professoras falavam em *medidas de adaptação do currículo* mas de facto estavam a ser desenvolvidos *currículos alternativos* – fez notar Isabel.

--E isso não por um desvio ou vício segregador dos professores mas para responder realmente às necessidades de desenvolvimento das crianças/alunos, e ao seu bem-estar na escola – acrescentou José.

--Já com o DL 319 tínhamos o problema de que havia muitos casos intermédios que não queríamos encaixar naquela divisão do ensino especial, quer fosse para os *encaminhar*, quer fosse para fazer um *PEI com currículo alternativo* – acrescentou Helena.

--Pois. Eu entendia a inclusão como o nível mais alto de integração – interveio Alda. Mas agora percebo porque está a haver um deslocação da focagem na criança para a focagem no currículo. Nas últimas directivas que ouvi, o Plano Curricular de Turma acaba com os Planos Educativos Individuais. Mas temos que compreender estas crianças na singularidade das suas características e necessidades. Não podemos ignorar as diferenças que elas têm.

--No modelo da escola inclusiva também não quererão ignorá-las, embora tendam a nivelá-las. Em rigor, eles não criticam a focagem na criança mas sim nos défices – esclareceu José. No artigo que vos dei., Sérgio Niza diz que a “*centração na criança*” foi confundida com a “*polarização nas deficiências da criança*” ¹¹. Mas, por outro lado, para evidenciar o “*princípio fundamental das escolas inclusivas*”, cita a declaração produzida na Conferência Mundial de Salamanca embora esta tenha sido convocada ainda sob a bandeira das NEE e contenha formulações que não focam tanto o currículo comum quanto as necessidades educativas especiais e a adaptação da escola a elas: “*as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades*”. E faz notar que já o “*Relatório Warnock (1978) desloca de forma clara o enfoque médico nas deficiências de um educando para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou programa*”. Só que o currículo não tinha aqui o papel que vem a ter para Ainscow. Não era necessariamente o currículo comum. Quando muito este seria uma referência, na medida em que fizesse sentido para o desenvolvimento – e integração societal – da criança; e por isso havia um largo espaço para “*adaptações curriculares*”. E o DL 319/ME/91 previa “*currículos alternativos*”. ¹²

tendo ultrapassado a idade de frequência obrigatória (15 anos) podem frequentar cursos de aprendizagem profissional com equivalência ao regime geral ou outros programas pós-laborais de Educação Recorrente, em regime especial.

¹⁰ Cf. nota 13, que se refere a uma fronteira ou zona de transição que é um pouco diferente.

¹¹ NIZA, 1996, *op. cit.*, p. 144. Mas na declaração produzida na Conferência Mundial de Salamanca, convocada ainda sob a bandeira das NE, mas que Niza afirma conter o “*princípio fundamental das escolas inclusivas*”, há formulações que não focam tanto o currículo comum quanto as necessidades educativas especiais e a adaptação da escola a elas: “*as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades*”.

¹² O currículo era nomeadamente a referência para identificar NEE e as adaptações curriculares necessárias, levando à concepção de um PEI. Niza diz nomeadamente que “*Passou a fazer-se a avaliação destes alunos, através da identificação e caracterização das necessidades, em função do currículo,*

Ao ler o artigo do Niza, fiquei com a ideia que também ele teve alguma dificuldade em entender o tipo de novidade ou de ruptura que a “inclusão” faria em relação a anteriores formulações conotadas com a “integração”. Por um lado, associa a “integração” à “compensação” e, por outro, identifica algumas orientações do Relatório Warnock, de 1978, já com a orientação “inclusivista”. Já que a Isabel inaugurou a época de leituras, vou ler-vos o que está escrito aqui mais à frente, quase a concluir o artigo:

“A alternativa escolar mais recente é, de facto, a de uma escola inclusiva (Ainscow, 1990); Wang, 1990; Porter, 1994) orientada para o currículo por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades das crianças¹³. Nesta nova perspectiva, o conceito de dificuldade de aprendizagem e de necessidade especial é posto em causa dado

concebido como padrão de referência, de orientação ou de critério de juízo “, mas não é claro se se refere ao relatório Warnock ou à mais recente perspectiva da inclusão.

¹³ Já vimos que o Relatório Warnock critica o enfoque médico nas deficiências e, portanto, supera a eventual confusão que poderia existir anteriormente entre a “centração na criança” e a “polarização nas deficiências da criança”. Já a crítica ao conceito de NEE e á sua utilização parece fazer algum sentido e é retomada por autores como Bautista (1993). Mas a diferença principal está no papel do currículo comum e talvez no tipo de problemáticas sociais e de população a que os conceitos pretendem responder (Cf. tese de Teresa Lopes Vieira (1995), p. 800, sobre a população com deficiência que era integrada, enquanto alunos com dificuldades de aprendizagem ou insucesso educativo crónico eram excluídos – o “*insucesso escolar dos alunos com dificuldades em acompanhar a escolaridade a que se refere Niza (1996. p. 1)*”

Que tenha que haver uma articulação entre as respostas às duas populações era coisa de que estávamos bem cientes na EEE (e nas escolas: ver reacções dos professores em D. Fernando e acção de formação em Montelavar) desde finais de 80, mas isso não significa que se anule, ou nivele a diferença entre as duas problemáticas, ou que se subordine a lógica de aprovisionamento de educação a deficientes à lógica de combate a este insucesso ou a processos de exclusão exteriores à escola, como os relacionados com a emigração em massa

Tal como não se pode ignorar existir uma zona de transição entre as duas casuísticas ou uma problemática de cruzamento de processos de exclusão: os conceitos de dificuldades de aprendizagem e de NEE contribuem para essa confusão: mesmo que pretendam evitar etiquetas estigmatizantes, introduzem outras).

Tem que se reconhecer que são problemas completamente diferentes, que poderão quando muito confrontar-se, ambos, com certos aspectos inerentes à organização ou à forma escolar, ou à relação da sociedade com a escola.

São coisas bastante diferentes:

- evitar a estigmatização de crianças cegas ou com graves limitações motoras que seriam excluídas de um currículo comum por razões organizativas ou de recursos, ou por representações sociais das suas deficiências (conceito de desvantagem);
- contribuir para a inserção social de massas de emigrantes através de uma educação comum mais ou menos prolongada;
- assegurar uma escolaridade mais longa (eventualmente de qualidade) para a generalidade dos cidadãos, (evitando simplesmente o abandono escolar, ou promovendo a igualdade social (superando ou não o sentido legitimador de políticas educativas de igualdade de oportunidades no quadro de ideologia meritocrática);
- assegurar uma escolaridade básica com sucesso educativo para as crianças e jovens de todos os grupos sociais, evitando que a escola seja uma instância determinista de reprodução de profundas desigualdades sociais, em que a falta de educação é um factor de exclusão das dinâmicas sociais fundamentais (assegurar, por exemplo a igualdade entre géneros ou entre etnias, ou grupos localizados territorialmente);
- assegurar uma escolaridade mínima universal ou generalizada em países em que as taxas de analfabetismo são da ordem dos 30, 40 ou 60%);
- assegurar o aprovisionamento de educação a todas as pessoas, nomeadamente a pessoas com deficiência mental ou pessoas com outras deficiências graves para as quais se põem problemas de inserção social independentemente da forma e do sucesso da sua escolarização, e fazê-lo tendo em vista assegurar a sua dignidade como pessoas, com base, por exemplo, em princípios ético-sociais como o de normalização.

É interessante esclarecer, no quadro das teorias de Meyer e de Dale, como é que estes problemas foram amalgamados em fóruns internacionais.

que ‘a preocupação dominante em definir necessidades educativas especiais e a elas responder só vem prejudicar as crianças em causa’ como pretende mostrar Mel Ainscow num livro já clássico de que é organizador ‘Effective Schools for All’ (1990).

O princípio fundamental das escolas inclusivas, refere a Declaração de Salamanca (1994), consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (...)

E depois vem a referência à importância da pedagogia diferenciada:

“As escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação (Johnson, 1987; Visser, 1993). Entenda-se por *diferenciação* ‘o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)’ (Visser, 1993). Mas como refere Ana Benavente (1994) diferenciar não significa individualização no sentido do trabalho do professor face a cada aluno: as regulações e os percursos é que podem ser individualizados. Individualizados num contexto de forte cooperação educativa, indo desde o trabalho contratado ao ensino entre pares (*peer-teaching*).”

Mesmo estando de acordo em que a diferenciação pedagógica não passa essencialmente pela individualização das actividades

--Contra o que sempre alertámos na equipa – fez notar Isabel

-- ... não resultaria daqui a eliminação dos PEI – continuou José. Mas o problema é que, pelo menos em Portugal, e especialmente com o enfoque na sala de aula¹⁴ e a pressão sobre os professores – o recurso que existe em todo e qualquer escola do mundo, como fazem notar Ainscow e Benard da Costa, evidenciando que a escola inclusiva foi pensada a nível mundial, e portanto tendo em vista países com graus e tipos de desenvolvimento económico-social muito diferentes – passou-se ao lado de muitas das condições referidas na Declaração de Salamanca: as tais “adequações dos currículos, da organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades”. Para já não falar na criação de uma “sociedade inclusiva”, que não só não pode ser construída com base em políticas educativas meramente paleativas de males sociais, numa fase de crise de credibilidade da escola que estas políticas não enfrentam, quanto mais contra políticas na esfera socio-económica dominante cada vez mais geradoras de exclusão¹⁵.

¹⁴ Cf. nota 3

¹⁵ Ver citação na nota 11.

Eu até posso ser por uma sociedade inclusiva e duvidar que uma política educativa deste tipo sirva esse fim ou seja viável num dado contexto político-económico. Há o risco de ser um modo de gerir a exclusão societal e uma sociedade segmentada. Por outro lado, tenho que reconhecer que as adaptações que teriam que se fazer ao currículo comum tal como se configura actualmente na “cultura educacional mundial comum” (Meyer) destruiriam totalmente o seu carácter segregativo (cf Goodson in Construção Social do Currículo), ao que também poderia ser favorável. Mas também aí, na prática, os inclusivistas ficam a meio caminho e, aceitando o quadro curricular actual, contribuem para práticas de realização ritual desse currículo que lhe permitem não se confrontar com as diferenças das pessoas e dos grupos sociais, e para um modo segmentado de realização desse currículo, compatível com as estratégias de reprodução social das diferenças – a escolarização como estratificação que continua a ir de par com a escolarização como socialização (cf Dale, 2001, op. cit. e Stoer e Magalhães, 2002).

Ao valorizar o papel socializador da escola sobre o seu papel diferenciador/estratificador desenvolvendo uma retórica de normalização pela “participação”, pseudo-realização de um currículo comum que não

É que vai uma grande distância desde “propor estabelecer programas de resposta às necessidades educativas fundamentais garantindo uma educação básica para todos os cidadãos”, como se fez na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e do princípio de que “todos os alunos devem aprender juntos”, definido em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, até ao princípio da orientação para o currículo como o entendem Ainscow ou Porter. E essa distância fica ainda mais clara quando se lê na Declaração de Salamanca que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (pág. 5).”

Há poucos dias¹⁶, Mel Ainscow fez uma conferência na Faculdade de Motricidade Humana onde disse que “integração” e “inclusão” eram termos muito próximos, sendo a diferença de significados resultante dos momentos históricos e dos contextos em que foram utilizadas. Na Inglaterra, a *integração* estaria muito associada à ideia de necessidade de adaptação à escola pelos *miúdos* com deficiências¹⁷. Ora em Portugal, quando se começou a praticar a *integração*, nos anos 70, este cunho não era tão nítido e, no final dos anos 80, com as EEE, foi superado, até porque a integração de deficientes e crianças com grandes dificuldades de aprendizagem foi muito associada aos projectos de reforma educativa¹⁸. Então, que sentido faria em Portugal, meia dúzia de anos depois, fazer todo aquele *escarcel* com a “mudança” para a *inclusão*?! Quando aproveitei o espaço de perguntas do público para lhe fazer notar isso, limitou-se a responder-me que de facto se tinha que ter em conta a história da educação em cada país. Ora eles não tiveram isso em conta quando se puseram a divulgar em Portugal aquelas ideias, como receitas, sem ter em conta nem fazer uma avaliação do que estava a ser feito no quadro do D.L. 319/ME/91, isto é, num quadro teórico que em Portugal era dito de “integração”.

Mas, realmente, há outras diferenças que eu pude compreender melhor nessa conferência. Disse por exemplo uma coisa muito engraçada, que tem que ser tomada como uma *piada*, mas que vem ao encontro das questões que nós sempre pusemos. Aliás, disse duas coisas em tom de anedota. O documento que foi aprovado em Salamanca após três dias de sol esplêndido, num ambiente de muita animação nas ruas, e muito Rioja...

--Rioja?

--O vinho produzido nas cabeceiras do rio Ebro – esclareceu José.

--Ele disse que só se explica que certos aspectos mais ousados, ou optimistas, tenham aparecido numa declaração produzida num fórum internacional com gente de tantos países e com ideias tão diferentes, porque ao fim de três dias naquele ambiente aprovavam tudo – acrescentou Isabel.

--E olhem que ele terá sido um dos inspiradores ou proponentes de muitos pontos do texto, com

pode sofrer muitas alterações em relação ao currículo tradicional (Há que explicar melhor porquê com base em Dale e Bernstein), quem fica prejudicado são os deficientes e os grupos sociais mais desfavorecidos (cf. Tirail, Rogex, Lahire). Isto vale sobretudo para os deficientes e os grupos sociais que tiveram na escola “meritocrática” uma oportunidade de criação e reconhecimento de competências e portanto de promoção social (Relacionar com discussão sobre descriminação positiva; numa sociedade estratificada, sim, tal como esta, que o é ainda mais, só que já não numa relação tão directa com o capital cultural disponível (não igualmente para todos, é certo) na escola. Já para as pessoas com deficiência mental, esta “participação normalizante” na escola pode fazer algum sentido. Mas tem que se estar atentos para evitar a paródia, inevitável a partir de certo nível de escolaridade. Paródia que não iria contribuir para uma mais positiva representação social da deficiência, e que contribuiria, ainda mais, para a descredibilização da escola e, portanto, para a representação social que os alunos constroem do trabalho e das tarefas escolares, tornando a escola ainda mais invivível.

¹⁶ Abril de 2002.

¹⁷ E associada às práticas compensatórias, segundo Niza (1996).

¹⁸ Cf. nota 5 neste encontro.

base em ideias que ele teria bem pensadas – um dos livros dele é de 1990. O que me pareceu que ele procurou explicar com aquele relato anedótico foi que tivessem sido aceites por pessoas que não pensavam assim ou que, pelo menos, teriam muitas dúvidas.

Eu disse então, alinhando no tom de brincadeira, que não nos tinham falado na parte do Rioja e que talvez por isso nunca tenhamos percebido bem o que se pretendia com a “escola inclusiva”. Realmente não tenho nada contra as produções culturais e científicas que passem pelo consumo moderado de Rioja ou de outros bons vinhos, mas sempre me tinha parecido que aquela história do passo em frente que seria a “escola inclusiva” estava mal contada. Face à minha reacção, ele relatou outro episódio anedótico em que um australiano se afirmou convencido de que isto da escola inclusiva tem por trás uma conspiração trotskista internacional”¹⁹.

Um dos problemas das conspirações trotskistas é que costumam falhar. E se calhar é por isso que entretanto esta história da escola inclusiva está a acabar. Foi a ideia com que fiquei do relato que fez de um estudo do IIE que acompanhou quatro escolas portuguesas. Agora foi anunciado o encerramento do IIE, mas este estudo já resultou da constatação de que aquele projecto de “formação em cascata” denominado “NEE nas Salas de Aula” não levava muito longe. Em palavras que serão aproximadamente as dele: A reacção era muito favorável a nível da formação, havia um grande entusiasmo que nos criou grandes esperanças, mas depois não vimos grandes transformações nas escolas e tivemos que procurar outro caminho.

--A ideia que eu me fui fazendo, e que ao sair dali estava ainda mais nítida, foi a de que se meteu tudo no mesmo saco, insucesso escolar, dificuldades de aprendizagem de vários níveis, deficiências dos mais diferentes tipos e exclusões sociais resultantes de vários factores – de novo Isabel. Ele disse mesmo que a certa altura o raciocínio foi: Então se a escola é para todos, porque é que havemos de ter uma política especial para deficientes.

--Pois é. Mas a meu ver justifica-se uma política específica para a provisão de educação a crianças e jovens com diferentes tipos de deficiência (a opção por uma discriminação positiva que resulta de uma exigência ética, sobretudo numa sociedade que é contra quaisquer práticas eugénicas). Mesmo que a escola inclusiva esteja realizada, o que está longe de acontecer.

--É que nós estávamos a conseguir resultados em relação a esta problemática e agora com o recuo generalizado, estes *miúdos* vão ficar prejudicados – ainda Isabel.

--Não é só isso... – começou a dizer Teresa

--Já estavam a ficar prejudicados nos últimos anos, com o tal nivelamento das diferenças, como diz o Zé – insistiu Isabel.

--Há o tal processo natural da segregação da diferença, e as diferenças não são todas iguais – concluiu Teresa.

--Pode haver processos de segregação que se cruzam e acumulam – de novo José. Actualmente, em muitos países europeus, pode haver muito mais receptividade para se ter um deficiente numa sala de aula do que para ter um árabe. Para além do efeito de concentração, porque as populações emigrantes não se espalham pelo território e pela comunidade como a ocorrência de deficiências. Os problemas resultantes da presença dum emigrante ou dois numa turma não têm comparação com a presença de 50% de emigrantes.

Ligar a problemática da educação de deficientes (que não deixa de existir por decretares que eles estão na escola com os outros²⁰) a uma série de problemáticas de exclusão social, agravadas na actual conjuntura histórica de crise social e económica, ainda por cima numa fase

¹⁹ Citação de memória mas em que a expressão conspiração trotskista foi apontada no momento.

²⁰ Sobre a especificidade da educação dos deficientes, para além dos casos de deficiência mental grave, analisar o caso de C. aluno na B 2 3 do Lourel com síndrome de Asperger, as suas necessidades, o sentido das aprendizagens e das socializações. Relacionar com os casos da turma REI e a relação com a recuperação terapêutica da degradação da personalidade de L ou de J A.

de crise da escola por problemas próprios, comprometeram os avanços nessa área²¹. A única saída é a que associações que exprimem os interesses dos deficientes aprovam em muitos países europeus e algumas reclamam em Portugal, e passa por escolas especializadas de qualidade.

Eu cheguei a dizer que não me custava nada trabalhar com base nos pressupostos da “inclusão”, embora me parecessem contraditórios, porque eu estou contra esta escola, e levar às últimas consequências alguns daqueles pressupostos poderia ser uma maneira de a escola e a sociedade se confrontarem com as contradições que aí existem independentemente da problemática da provisão de educação a crianças com deficiências ou limitações mais graves. Mas à medida que me apercebi do papel que atribuíam ao currículo e à sala de aula e de como a escola inclusiva, mais do que o desenvolvimento e aprofundamento da lógica de integração de deficientes, resultava de uma política de mobilização da escola no combate a formas de exclusão que resultam de outras políticas, passei a ser muito mais crítico.

Hoje, depois da reflexão sobre a problemática curricular associada à diferenciação pedagógica a que as propostas da “escola inclusiva” me levaram, nem sequer incentivaria tanto os professores à diferenciação pedagógica como fiz então. Fio na perspectiva de alterações curriculares no sentido de uma muito maior flexibilidade, e na perspectiva de que nesse quadro se poderia responder melhor às necessidades educativas de cada um. Mas a articulação da escola como organizadora de uma socialização na uniformidade e simultaneamente como legitimadora da estratificação social não permite isso, mas somente o que eu designo por nivelamento da diferença.

Quando os que defendem a “escola inclusiva” são confrontados com situações em que as contradições entre certos princípios vêm à tona, o que eu os tenho visto fazer é apelar à criatividade dos professores. Ou dar aos princípios da “escola inclusiva” um valor prático tendencial, remetendo para um horizonte distante a aplicabilidade plena desses princípios. O que deixa espaço para tudo, e o resultado mais frequente é a paródia. Há outros que “vão com a tropa” e que lidam com estas ideias – que não se dão ao trabalho de criticar – tratando-as como utopias que só mobilizam a nível de um discurso justificador de algumas práticas ou normas que lhes compete preconizar²².

--Talvez concorde com vocês em que os deficientes perderam um bocado – interveio Helena. Em relação às escolas do 1º ciclo, esta ideia da integração passava muito por nós, um conjunto de pessoas que trabalhava no especial e que achava que aqueles meninos podiam estar em qualquer turma. Mas eles agora não querem fazer depender a integração da boa vontade dos professores das turmas ou da influência dos professores do especial. Querem fazer da presença desses *miúdos* na escola uma obrigatoriedade.

--O D.L. 319 já fornecia um quadro legal para isso. Só não houve foi logo um complemento de directivas administrativas – disse José.

--Mas já vimos que as educadoras e as professoras, se se sentem obrigadas, têm-nos lá mas não investem – lembrou Alda.

--Eu assumo que em 97 me entusiasmei com a perspectiva de se partir do princípio de os meninos, independentemente das suas deficiências, pertencerem à partida à escola da zona da sua residência e ser o sistema, essa escola em primeiro lugar, a ter que encontrar resposta adequada para eles – disse Isabel.

--Mas isso era a aplicação do princípio de que deviam ser educados todos juntos. A nova questão resulta de terem que ser enquadrados nas actividades curriculares comuns, tendo os professores que pensar e fazer um desenvolvimento curricular adequado – fez notar José.

--Eles mal, ou poucos, conseguiam assumir a responsabilidade de um PEI, poucos professores, e

²¹ Cf. nota 13.

²² Cf. Caria sobre usos profissionais do conhecimento abstracto mediados culturalmente.

mal, faziam desenvolvimento curricular para a turma que fosse além da rotina, agora vê lá! – comentou Teresa.

--Pois eles apostaram muito no recurso que são os professores²³. Já vimos que a lógica era que esse recurso está presente em todo o lado onde há uma coisa que se chame escola: mesmo com os alunos sentados no chão por baixo de uma frondosa árvore africana, há um professor – lembrou José.

--Na conferência do Ainscow na Motricidade Humana, David Rodrigues pôs essa questão de a “inclusão” pôr muita, demasiada, pressão nos professores – disse Isabel.

--Eu também tinha posto essa questão a Ana Maria Benard uns dias antes. E eles admitem que terá havido um excesso de expectativas. Agora, a questão é que essa pressão interessa ao jogo de poder da administração educacional. E o Professor David Rodrigues o que disse foi que esse papel atribuído aos professores, e que os coloca em défice, se insere numa corrente da política educacional, sustentada por sectores das ciências da educação que vão nesse sentido e que fazem uma leitura do desprestígio da escola que passa por aí, e que ele criticava – acrescentou José.

--Outra coisa que eu também não percebi logo, mas agora já me dei conta é de que os especialistas da educação especial eram para abater neste processo de “construção da escola inclusiva” – disse José.

--Era uma consequência inevitável – disse Teresa

--Não. Não era só uma consequência – insistiu José. Estava escrito desde o início que iriam ser um factor de resistência e portanto pensaram sobretudo como podiam recuperá-los, mas desvalorizando a sua intervenção. Mas é preciso ver que há diferenças de país para país: em Portugal a maior parte dos professores de educação especial foram formados numa perspectiva de integração, como vocês – desde os anos 80 que são formados nessa perspectiva.

É também a lógica dos recursos que existem em todo o lado que leva a uma valorização

²³ Outra diferença entre a “integração” e a “escola inclusiva” foi em Portugal, e talvez generalizadamente noutros países, que à escola inclusiva corresponde uma pressão da administração central sobre as escolas e os professores que toma a forma de decreto ou de imposição legal administrativa e de que resultariam os tais “esforços normais de diferenciação pedagógica que a adopção de padrões de constituição heterogénea dos grupos impõe. Só *excepcionalmente se conceberão programas e currículos alternativos por representarem uma estratégia de exclusão do currículo escolar normal.*”

Segundo Niza (1996):

Os estudos mais recentes apontam para alguns factores institucionais como comprometedores do êxito escolar de muitos alunos (Postic, 1991) tais como o ajustamento à situação escolar geral, o ajustamento específico à situação pedagógica e também o ajustamento à personalidade do professor. Apesar dos múltiplos estudos e das interpretações que dão prevalência a cada uma das dimensões enumeradas ou que consideram a presença acumulada das três perspectivas, o que é certo é que grande número de professores permanece numa atribuição das causas do insucesso a condições de personalidade ou de inteligência intrínsecas dos alunos com dificuldades. (...)

Em vez de se conceberem programas perspectivados para o tipo de deficiência ou para os alunos com deficiência, concebem-se apoios adequados para que os alunos tenham acesso aos programas da escola na perspectiva mais normalizante e socializadora, isto é, em vez de os programas serem concebidos por especialistas, são, quando necessário, apoiados por eles. (...) Contestou-se igualmente o facto de não se poder contar com a acção formativa dos especialistas (professores especializados e terapeutas) por permanecerem isolados em espaços próprios em vez de colaborarem directa e sistematicamente com os professores do ensino regular. (...)

Esta linha de orientação pressupõe a organização cooperada das aprendizagens escolares como o provam os trabalhos de investigação de Johnson e Johnson (1987) e a adopção por parte dos professores de uma pedagogia diferenciada (Visser, 1993). As escolas que queiram corresponder a este novo desafio contra a exclusão e a compensação terão de implementar novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação (Johnson, 1987; Visser, 1993). Entenda-se por diferenciação “o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir, no currículo, uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem (e de estudo)” (Visser, 1993).

dos recursos da comunidade e do papel dos pares na aprendizagem. Claro que há estudos e teorias socio-educativas que suportam essa opção mas, em geral, a política da “escola inclusiva” foi pensada para sociedades sub-desenvolvidas.

--Eu lembro-me de quando fiz a tal formação com Mel Ainscow ele dizer que em África era mais fácil avançar neste sentido – disse Helena

--Pois, aí o objectivo é assegurar a alfabetização de massas de miúdos em risco de ficarem excluídos de mais esse bem. Assegurar igualdade de acesso a raparigas, a grupos sociais, muitas vezes identificados etnicamente, ou marginalizados geograficamente. O problema aí não é o deficiente profundo ou moderado – esses raramente sobrevivem. E nós vemo-los, em péssimas condições, mas cheios de vontade de aprender. Agora vai aplicar isso aos *putos* dos nossos subúrbios, matraqueados pela televisão com modelos de consumo de bens que eles consideram ao alcance de um golpe de mão.

Ana Benard, no seminário do ISCTE, chamou a atenção para o facto de na maior parte dos países europeus a expansão do sistema de ensino universal ter sido acompanhada pela construção de uma rede bastante densa de estabelecimentos especializados para os vários tipos de deficientes, e que por isso que a inclusão não estaria a avançar tão rapidamente – continuou José. Também diz que em Portugal se reconverteu mais facilmente o sistema de educação especial porque essa rede de centros especializados foi lançada mais tardiamente e era incipiente a nível nacional. Mas eu duvido que os países que têm essa rede de centros especializados e qualificados se desfaçam deles ou, como é recomendado na Declaração de Salamanca, sejam transformados em centros de referência, mas mais para formar e fornecer recursos aos professores em geral do que para formar especialistas. Em Portugal, eram tão incipientes que saltaram como centros de referência,; basta ver o que aconteceu ao Keller ou ao Centro Calouste Gulbenkian para a Paralisia Cerebral. E dos professores de educação especial espera-se fundamentalmente a sensibilização, a ideologização, como é manifesto no modelo de formação das “NEE na Sala de Aula” e eventualmente alguma formação em contexto de trabalho, no sentido de incrementar práticas de diferenciação pedagógica e de ensino e aprendizagem cooperativa.

Carolina

Vamos então ver o caso de *Carolina*, que nós integrámos no 1º ciclo, em 1994, quando se começava a falar em escola inclusiva.

--Disseste há bocadinho que em meados dos anos 90 estavas muito entusiasmada com esta ideia, que para ti, como pelos vistos para todos nós, era o aprofundamento da lógica de integração – recomeçou José, dirigindo-se a Isabel.

Fala-nos lá da *Carolina*, que tu apoiaste no jardim de infância, e como é que então viveste essa problemática do vai ou não vai para a escola. Podias ter feito um *encaminhamento*, que ninguém levantava qualquer objecção, nem os pais, nem a DREL, e nessa época os encaminhamentos ainda não passavam pela escola; era tudo feito pela equipa em colaboração com os pais, com quem se procurava um colégio, e depois era proposto à DREL.

Depois a Helena pode falar sobre como ela estava na escola do 1º ciclo, embora no início tenha sido outra colega da nossa equipa a apoiá-la.

--A Carolina sempre teve dificuldades na linguagem e por isso frequentou terapia da fala – começou Isabel. Mas o principal problema era ser uma criança muito instável emocionalmente. Sempre que a contrariávamos fazia *birras*, atirava-se para o chão, batia, dava pontapés, mordida.

--Como aquele psicólogo dizia que se devia perguntar: Isso acontecia quantas vezes por semana?

--Por dia! – exclamaram em unísono Isabel e Helena.

--Quando estava na escola, fugia – acrescentou Helena.
--Fugia para o quintal!?
--Fugia da escola. Tinha que se ir à procura dela à rua – esclareceu Helena.
--Mas esse problema de comportamento era explicado por algum síndrome?
--Nunca houve um diagnóstico – respondeu Isabel. Fez vários testes, e foi acompanhada por vários neurologistas que punham a hipótese de uma patologia genética mas os testes nunca foram esclarecedores.
--Mas era considerado um caso de deficiência mental?
--Não me lembro se isso estava escrito nalgum lado. Mas não havia dúvida possível sobre isso. Mas era sobretudo um comportamento muito difícil de controlar – disse Isabel.
--Difícil de controlar com as técnicas behavioristas?
--Difícil de controlar fisicamente, também. Quando ela começava a bater e a morder, levava quem estivesse à volta. Eu ficava cheia de nódoas negras. Era com dificuldade que conseguia segurá-la – ainda Isabel.
--Quando a Isabel diz que segura, é preciso ver como ela faz isso – fez notar José. Vi esta miúda algumas vezes no recreio do infantário mas nunca vi a Isabel segurá-la, mas com outros miúdos. o que ela faz é segurar com firmeza mas de uma forma envolvente com um contacto físico que transmite alguma tranquilidade.
--Tipo abraço!?! – sugeriu Teresa.
--Depende, para abraço, à vezes é um bocado forte – esclareceu José
--Muitas vezes, quando trabalhava com ela, sentava-me numa cadeira em frente dela e apertava-a entre as minhas pernas.
--Penso que ela dá aos *miúdos* a noção de que é mais forte, mas sem agressividade. Bloqueia de facto os movimentos deles mas de uma forma emocionalmente neutra. Não sei se foi uma aprendizagem do Keller?! – sugeriu José.
--Qualquer professor de educação especial faz isso – disse Helena.
--Qualquer professor com experiência de educação especial sabe que tem que usar alguma força e que tem que fazê-lo sem agressividade. Se não for capaz não continua na educação especial. Mas nem todos têm a mesma capacidade de acalmar os *miúdos* – insistiu José.
--Depende dos *miúdos*. Há uns com quem conseguimos melhor do que com outros – disse Manuela.
--Há miúdos com quem é uma pessoa que consegue uma melhor relação, há outros com quem é outra pessoa que consegue. Mas de uma educadora ou professora de educação especial espera-se que consiga com quase todos, e às vezes não consegue corresponder a essa expectativa. É preciso estar, ou pôr-se, com uma disposição adequada, e há modos de fazer que funcionam melhor do que outros. A escolha é um bocado intuitiva – disse Helena
--Eu vi uma vez a Isabel chegar a uma sala onde estava um rapaz com 14 ou 15 anos que ela tinha *apoiado* durante toda a infância mas com quem não se encontrava há alguns anos – o *António José*, de quem fala num texto que escreveu para o encontro anterior – e o que ela fez foi abraçá-lo e rodar com ele no colchão em que ele estava. Segundo ela, era a única maneira de ele a pode reconhecer. Mas eu penso que são esquemas de comportamento que ela tem instalados e que são desencadeados no momento, sem reflexão. Todas vocês terão os vossos. Mas a minha questão era como é que se adquirem – ainda José.
--Penso que é uma coisa que é própria das educadoras – disse Teresa
--Eu procurei recorrer muito ao contacto físico com miúdos da *sala da Liga*, em situações em que era preciso de algum modo segurá-los para poder trabalhar. Um deles

recusava o contacto físico mais íntimo e outro tinha um grau tão grande de espasticidade que era muito difícil. De facto não tenho muita experiência – disse Alda, que, embora sendo a mais jovem das educadoras do grupo, mas tendo mais de dez anos de experiência na educação especial, só na *sala da Liga* trabalhou com *miúdos* um pouco mais velhos e com deficiências mais graves.

Bom, continua lá a contar-nos da *Carolina* – disse José, dirigindo-se a Isabel --Era uma *miúda* que apesar de tudo *fazia aprendizagens*. Foi aprendendo as coisas básicas que se ensinam na *pré*: ler imagens, contar histórias... Ela fazia isso tudo. Se nós conseguíssemos que ela desse um mínimo de atenção, aprendia e não se esquecia. Portanto, conseguia-se uma progressão e isso levou-me a pensar que ela poderia fazer mais algumas aprendizagens típicas da escola. O grande problema seria como controlar o comportamento dela. Mas depois, para tomar a decisão de a passar par o 1º ciclo, isso foi muito conversado com a Helena que era a professora da equipa que apoiava a coordenação no que diz respeito ao 1º ciclo. Falámos também com a Arlete que era a professora da *nostra equipa* que dava apoio na escola e, ainda antes de decidirmos, fizemos uma reunião com a escola.

--Portanto a escola sabia bem os problemas que iria ter com a *miúda* se a recebesse!? – procurou confirmar José

--E conheciam a *Carolina*, porque num ano de adiamento de entrada na escolaridade, já na perspectiva de ela poder ir para lá, ela passou um ano no jardim de infância da rede pública que fica ao lado do edifício da escola. Elas viam as *cejas* que a *miúda* fazia no recreio e nos almoços, que eram numa sala comum.

--E aceitaram-na na lógica de que já era obrigatório?

--Não sei se já era obrigatório. De qualquer modo, mesmo depois de ser obrigatório, muitas escolas rejeitavam os *miúdos*, sem quaisquer consequências. Penso que aceitaram porque queriam fazer qualquer coisa pela *miúda*.

--E depois de ela entrar para o 1º ciclo como é que as coisas se passaram?

--A Arlete continuou a ser a *professora de apoio* naquela escola e conseguiu lidar muito bem com ela. A Arlete é uma mulher muito calma, não lhe ligava muito quando ela fazia as *birras*, deixava fazer e controlava bem o comportamento desta *miúda* – disse ainda Isabel.

--Mas a Arlete estava com ela durante quanto tempo?

--Estava pouco tempo com ela – respondeu Helena. E, durante o primeiro ano, a *Carolina* estava pouco tempo na sala com o grupo. Pelo que me apercebi quando fui para lá dois anos depois, quando a Arlete não estava na escola a *Carolina* cirandava entre as empregadas, entrava nas outras salas. Ninguém a conseguia manter na sala da turma dela e isso não era bom nem para os outros nem para ela, instalar-se naquele comportamento.

--Isto era a antecipação que se fazia naquela escola da recomendação da escola inclusiva para mobilizar o pessoal auxiliar – disse José ironicamente.

--Mas ela iniciou a aprendizagem da escrita com a Arlete – disse Isabel.

--Não digo que ela não trabalhasse com a Arlete. Ela só fazia alguma coisa era quando estava com a professora de apoio – esclareceu Helena.

--Na expressão que tu usas quando falas do teu trabalho actual com o *Miguel*: a *professora de apoio* é que lhe dava a escolaridade toda.

--Não sei se lhe dava a escolaridade toda.

--Nessa altura eu era professora do regular no Ral mas ia àquela escola reunir no Conselho Escolar, e ia também lá almoçar, e a Arlete mostrou-me um caderno, daqueles editados, em que a *Carolina* fazia trabalhos. Aquilo era trabalho feito só com a professora de apoio!? – sugeriu Manuela.

--Isso foi já no segundo ano, quando a *Carolina* passou para a turma da directora e começou a trabalhar também na sala, mesmo sem a Arlete – esclareceu Helena.

--Desculpa, mas a mim parece-me que ela trabalhava sobretudo com a Arlete – disse Manuela.

--Eu não discordo de que a Arlete trabalhasse com a *miúda*, mas ela só lá ia duas vezes por semana – mais uma vez Helena.

--Mas era a Arlete quem orientava e preparava o trabalho para a *miúda* fazer quando ela não estava – insistiu Manuela.

--Ah! Isso acho que sim. A professora de apoio ia duas vezes por semana e nesses períodos dava-lhe apoio e orientava o trabalho. Mas a professora da sala em que a *Carolina* estava no segundo ano já conseguia mantê-la lá a fazer o trabalho previsto – continuou Helena.

Mas não é com a ida da Arlete à escola duas vezes por semana que se consegue. Uma *miúda* como aquela, não consegues integrá-la se não tiveres lá um professor especializado todas as manhãs. Nem sequer consegues que esteja sentada, quanto mais a trabalhar: nem cinco minutos

--Ou seja – interveio José – se tomarmos como referência os níveis de integração do sistema em cascata de Reynolds, de 1967, nesse segundo ano a *Carolina* estaria num nível de “frequência de classe regular com sala de apoio” – só que, como não havia *sala de apoio*, podia dar a ilusão de estar num nível acima, ou seja “classe regular com apoio de especialista itinerante”. Já em relação ao ano anterior, se poderia dizer que estava num nível de “participação na sala regular e frequência de classe especial na maior parte do horário escolar”, mas como não havia *classe especial* nem *sala de apoio*, nem *professor de apoio* para todo esse tempo, também não era visível o nível de segregação. Assim se faz “integração” em Portugal: queimando as etapas. O facto de sermos corresponsáveis por esta situação em particular não nos deve coibir de ver e dizer as coisas com clareza. Até porque o nosso mérito foi sempre o de termos estas situações com mais clareza do que era habitual. E, não tendo possibilidade de instalar ali uma sala de apoio, a alternativa era *encaminhamento* para um colégio de ensino especial e a ideia que tínhamos deles não nos deixava esperar nada de melhor.

A retórica da escola inclusiva o que fez foi queimar mais umas etapas. A lógica da inclusão, por exemplo neste caso, seria a de que a existência de um professor especializado com mais disponibilidade de tempo desresponsabilizaria a escola. Ora o que vemos é que a disponibilidade desta professora de apoio, que tal como a maioria das nossas colegas na equipa não era especializada, era insuficiente para garantir um mínimo de “integração funcional”.

De qualquer maneira deixem-me perguntar-vos: Não se poderia fazer funcionar aí a aprendizagem entre pares e outros dispositivos que são recomendados no quadro da escola inclusiva? – perguntou José, com uma ironia que as colegas não perceberam logo.

--Com uma *miúda* daquelas é muito difícil – respondeu Helena.

--De maneira nenhuma! – exclamou Isabel. Então se nós para conseguirmos um mínimo de atenção temos que a segurar. Nenhum colega dela conseguia com ela uma interacção suficientemente prolongada.

--Portanto, vocês estão convencidas de que, neste caso, esse tipo de recursos não funcionava e que era preciso investir num especialista, uma pessoa que estivesse lá mais tempo e qualificada, com algum jeito e experiência como a Arlete, mas melhor ainda se fosse qualificada – sugeriu José.

--Não, não! – reagiu Helena. Quando eu falei num professor especializado estava a pensar num professor da equipa que tivesse mais tempo para aquela escola, que não tivesse que ir a mais duas ou três escolas.

--Mas os defensores da “escola inclusiva” criticam o *co-teaching*

--A cooperação entre os professores?

--Não é a cooperação na escola, o falarem uns com os outros para procurarem soluções ou prepararem materiais. Nesse sentido, até insistem nas recomendações de cooperação. É a presença de dois professores na sala – esclareceu José.

--Mas com problemas graves no comportamento de uma criança não há outra maneira. Por exemplo, no terceiro ano que ela esteve na escola e em que fui eu a professora de apoio, estive quase sempre com ela na sala de aula – disse Helena.

--Com a lógica da escola inclusiva, o risco que se corre em relação a crianças como esta, que nem se pode dizer que tenha uma deficiência intelectual grave, é que, como a escola não tem recursos, ela acaba por sair.

--E foi o que aconteceu à Carolina – lembrou Isabel. No ano seguinte, a Helena entrou para a equipa de coordenação de apoios educativos, a Arlete concorreu a um lugar de professor de apoio numa escola mais próxima da residência dela²⁴ e como ninguém concorreu para o lugar naquela escola e só lá foi colocada mais tarde uma educadora contratada sem nenhuma experiência de educação especial, passadas umas semanas, as professoras e os pais da Carolina vieram pedir-me para procurar um colégio de educação especial.

--A mãe, no princípio, estava interessada em pô-la num colégio, mas depois houve uma altura em que estava entusiasmada por ela estar na escola. Depois, viu que o comportamento da miúda não melhorava – continuava a andar pot toda a escola, ou mesmo a fugir para fora da escola – e voltou a pensar no colégio.

--E como aconteceu com aquela *miúda* que vocês apoiaram na Sala de Intervenção Precoce e que em 2000/2001, na lógica da escola inclusiva, vocês disseram à mãe para a inscrever na escola da zona para depois se ver progressivamente as adaptações curriculares que tinham que ser introduzidas – lembrou José. Nós saímos da coordenação, a Alda e as professoras de apoio que estavam naquela escola também mudaram de escola e foram para lá outras professoras de apoio – aquelas de que a Alda falou há bocado que foram escrever em computador o Projecto da Escola – e passadas poucas semanas, essa *miúda* foi mandada para casa; sem sequer lhe fazerem *encaminhamento* para um colégio: ficou à espera.

--Mas aí, nem era bem falta de recursos – comentou Teresa. Aí, foi mesmo resistência da escola. O comportamento da miúda não punha problemas: se ali a pusessem sentada, ali ficava. Precisavam era de planear actividades para a estimular. Não tinha nada a ver com a *Carolina*.

--Rejeição! – Exclamou Alda, sobrepondo-se à fala de Teresa. Elas praticamente expulsaram a miúda. Os recursos bem ou mal estavam lá. Eles não a assumiram como aluna da escola. Mesmo com a redução que houve nesse ano no número de lugares, aquela escola ficou com dois professores de apoio. Nem procuraram fazê-los funcionar.

--Nós tínhamos tido uma luta com elas durante dois ou três anos para assumirem como alunos da escola os miúdos que frequentavam a *sala da Liga* e que elas entendiam que só estavam matriculados naquela escola e nas tumas para efeitos burocráticos – lembrou José. Elas sempre reivindicaram mais professores de apoio, 3 não lhes bastavam, eram necessários 4, ou 5, não sei quantos esgotariam as necessidades delas. Mas consideravam que esses professores deviam servir prioritariamente para responder às necessidades resultantes do insucesso escolar; que naquela escola até nem resultava do contexto social, pelo menos em comparação com outras escolas da zona onde era mais grave.

²⁴ A partir de 97, com a alteração da legislação sobre a educação especial, deixou de haver professores de educação especial destacados para equipas concelhias que geriam a distribuição do seu serviço de apoio pelas escolas e passou a fazer-se concurso para lugares em escolas ou grupos de escolas sem que as equipas coordenadoras de apoios educativos recêm criadas, com 2 ou 3 elementos cada uma, tivessem possibilidade de deslocar os professores que tinham concorrido a determinado lugar.

--Deixem-me dizer-vos ainda a propósito da *Carolina*, que a integração dela na sala de aula nunca foi totalmente conseguida. No terceiro ano que ela esteve na escola, eu estava lá todas as manhãs, porque só à tarde é que ia para a Terrugem. Se não estava todas as manhãs é porque, para aí de 15 em 15 dias, havia reuniões com a equipa de coordenação, e eu tive que a tirar da sala de aula para trabalhar com ela. Porque uma *miúda* como ela tem que construir uma relação com o adulto. Ela tinha algum respeito pela professora, que era a directora, com quem já tinha estado no ano anterior. Mas a mim não me conhecia. Quando eu chegava, à sala ela começava logo a jogar com isso. Tive que estar algum tempo a trabalhar com ela fora da sala até ela perceber que o que eu dizia ela tinha que fazer. É difícil gerir isto numa sala de aula com *miúdos* com problemas de comportamento.

--Então e não é possível usar a dinâmica de socialização na turma, com os colegas – de novo José – nem que seja por imitação, a participação no clima de construção “democrática” das regras na sala de aula...

--*Estás a gozar!?* – reagiu Helena. Com deficientes mentais? Construção de regras... Já trabalhaste com deficientes mentais! Para controlar o comportamento da *Carolina* o que é que tu tens que fazer? Quando tens uma série de *miúdos* que estão numa sala de aula e que querem sair para ir à casa de banho. A *Carolina* até pode aprender a levantar o braço e a esperar um bocadinho. Mas há ocasiões em que não está para isso, ou então vai e não volta. Portanto, quando estás a trabalhar com ela, tens que estar sempre a prever que ela se vai fartar e passado um bocadinho se vai embora. Tínhamos que ser nós a antecipar e, a seguir a conseguir alguma coisa dela, dizer-lhe, então,: agora vai um bocadinho à casa de banho e ao recreio. Ela, por exemplo, era capaz de passar horas com o computador, mas se tu te pusesse ao computador com ela a fazer um jogo didáctico era a mesma coisa: nunca sabias quando é que ela se queria ir embora.

--Tinham que variar mais – insistiu o José, assumindo o tipo de atitude habitual de quem tem destas coisas uma visão exterior (mas mais uma vez as colegas não se apercebiam da retórica destas questões)

--Qual variar mais?!

--Variar mais era deixá-la fazer o que queria, o que lhe dava na real gana! – exclamou Isabel. No jardim de infância, ela aguentava-se melhor porque eles têm muito espaço para fazerem o que lhes apetece, e muito tempo no recreio. E, enquanto os outros estavam em actividades organizadas, a *Carolina* ia para um *cantinho* e vestia e despia, e despia e vestia. E quando estava tudo desarrumado. Ela ia desarrumar para outro canto. Mas quando a educadora os queria sentar a todos para contar uma história, por exemplo, não conseguia que a *Carolina* ficasse uns segundos sentada. Nem dava para ela começar. E, se a educadora ou a auxiliar insistiam, ela começava a guinchar, a incomodar os colegas...

--Eu nem a ouvia, quando ela começava a guinchar – disse Helena. O controlo do comportamento dela era para mim o primeiro objectivo, não era só para poder fazer o trabalho escolar. Era importante no âmbito da socialização: para os pais a poderem levar com eles, ela não podia andar por aí, cafés ou outros sítios, a *espernear*.

--Mas, esses *miúdos* com deficiência mental moderada, não adquirem os esquemas comportamentais desejados num processo que se designa muitas vezes por “socialização”, isto é, por efeito de ir e estar com os outros. Aprendem por instruções específicas e treino!?! – mais uma vez José.

--Não, não! Aprendem vendo e imitando. Sobretudo os que têm trissomia 21 -- respondeu Teresa.

--Mas, no caso desta *miúda*, vocês parecem estar a dar pouco espaço para esse tipo de aprendizagem – de novo José.

--Há *miúdos* com deficiência mental que aprendem por imitação, como é o caso dos *mongolóides*, mas outros que não – esclareceu Isabel.

--Depende da capacidade de atenção – acrescentou Teresa.

--Pelo que vocês disseram, esta *miúda* era tão instável que nem sequer se punha a observar. Provavelmente era uma *miúda* muito virada para si própria. Não seguia o curso de uma acção do princípio ao fim – disse por sua vez Alda. E para imitar uma acção é preciso fazer isso, não é?! Há *miúdos* que nem sequer olham para o que se passa à volta...

--Ó Alda! Tu não me digas que há disso! Então *miúdos* que nem sequer conseguem observar o que os outros fazem. Então como é que podem ser envolvidos em actividades conjuntas? – perguntou José para evidenciar o sentido retórico das objecções que vinha pondo, suscitando o riso e na indignação das participantes no encontro. Mas aí já estamos num grau muito profundo de deficiência.

--Nem tanto, basta a instabilidade emocional como a da *Carolina*, que como vimos até seria capaz de fazer aprendizagens escolares relevantes – disse Isabel.

--Ou um autismo ligeiro – acrescentou Teresa.

--Quanto às actividades conjuntas, a aprendizagem cooperativa, os pares e outras coisas que a “escola inclusiva” propõe, temos que ver para quem é isso – disse ainda Isabel.

--Estes *miúdos* podem participar nessas actividades durante curtos períodos – insistiu Teresa.

--Mas esses curtos períodos nem 10 ou 20% do tempo representarão. A maior parte da aprendizagem tem que ser com instrução específica e treino pessoal – insistiu José.

--Está bem, mas esses 10 ou 20% também são necessários – insistiu ainda Teresa.

--De acordo, mas isso não elimina o problema da organização para a maior parte da actividade de ensino-aprendizagem com crianças deste tipo – ainda José. Na lógica da “integração” nós incluímos esses 10 ou 20% no que se costuma designar por “programa de socialização”, mas que pode incidir noutras áreas, em que, tendo em vista o desenvolvimento da criança, consideramos útil, nomeadamente, que desenvolva competências relacionais e de cooperação, e incluímos essas actividades em contexto de grupo no Plano Educativo Individual. Mas onde é que fica o espaço e quem é que faz com eles a instrução e o treino no quadro da “escola inclusiva”, com referência a um currículo comum. E se não é nestes *miúdos* que estão a pensar, então que sentido tem fazer aquelas propostas no âmbito da educação especial.

Quando pretendem estender a lógica da escola inclusiva a toda a deficiência mental, abrem umas excepções ao princípio da orientação pelo currículo comum, mas parece que estão a falar da minoria da minoria, que seria o que se define em rigor como deficiência mental grave²⁵. Mas quando são confrontados, na prática, com situações como as da *Carolina*, pode acontecer que esse caso seja considerado grave num sentido menos rigoroso. Ora os casos com a gravidade da *Carolina*, que como muitos destes *miúdos* são muito heterogéneos, digamos, no seu perfil de capacidades, são pouco frequentes se considerarmos a população escolar em geral, mas no âmbito da educação especial, numa população-alvo que correspondente a 3 ou 4% da totalidade da população infantil e juvenil, são um número não negligenciável quando se pensam estas coisas. Quando se fala, no âmbito da educação especial, de “escola inclusiva”, tem que se ser rigoroso no uso destes termos. Não se pode falar de um caso grave a professores de educação especial como se fala a professores ou à sociedade em geral. Se não corre-se o risco de gerar confusões, e foi o que aconteceu. Isto se a ambiguidade não foi propositada.

--Muitas vezes, os *miúdos* mais complicados em termos educativos, que não sabemos o que fazer com eles, são *miúdos* que não têm diagnóstico médico – interveio Teresa. *Miúdos* com grandes problemas de atenção – e não estou a falar de distração na sala de aula, mas sim de crianças com quatro ou cinco anos quando numa sala de intervenção

²⁵ Ver nota do 2º Encontro e F. Pereira.

nós não conseguimos prender-lhes a atenção a um brinquedo para iniciar a interação com eles. Fazem exames sobre exames e ninguém chega a uma conclusão.

--Trabalhar com uma miúda como a *Carolina*, manhã após manhã, era extenuante para um professor de educação especial. Imagina para um professor que a tenha a ela, ou mesmo a uma criança um pouco menos instável, numa turma, juntamente com mais vinte, muitos dos quais também exigem frequentemente uma atenção especial.

--Eu, no *núcleo* do Lourel – interveio Manuela – também tive dois *miúdos* desse estilo e nunca me entendi com eles. Davam muito mais trabalho do que os dois que lá tinha *com trissomia 21*. Com os *mongolóides*, que do ponto de vista intelectual até podem ser considerados como tendo uma deficiência mais grave – normalmente ficam na zona da deficiência moderada – até podes sentir satisfação em trabalhar, em ver os progressos deles; até te podes divertir na relação. Enquanto que com estes *miúdos* é um sacrifício diário. Um deles não chegou a aprender a ler e a escrever, mas fiz muitos esforços. Para trabalhar com ele, tinha de algum modo que o *entalar*. Não era com o contacto físico como faz a Isabel – não é muito o meu jeito, nem ele gostava – mas era com a carteira na barriga dele, para ele não ter a tentação de se levantar.

--Assim era natural que não te conseguisses entender com ele – disse José, suscitando o riso de Manuela.

--Eu e a Teresa, este ano, temos um *miúdo* na sala de intervenção precoce em que estamos as duas com ele e vemo-nos aflitas para conseguir trabalhar com ele: é uma a segurá-lo e a outra a tentar trabalhar com ele – disse por sua vez Isabel.

--A *Carolina* chegou a aprender a ler e a escrever?

--Aprendeu a ler e escrever o nome dela e sabia ler globalmente palavras e frases. Uma coisa de que ela gostava era de livros e ia aprendendo pelo método global a ler legendas. E às vezes conseguia-se envolvê-la numa conversa sobre as histórias, com alguma interpretação. Uma vez viemos à biblioteca de Sintra a uma sessão e ela claro que não participou no que se estava a fazer, mas, como havia uns livros numas prateleiras, passou toda a sessão sentada no chão a ver os livros.

José C.

Vamos passar ao outro caso? Queres dizer-nos agora o que sabes sobre o *José C*? – propos José, dirigindo-se a Teresa.

--O *José* é um *miúdo* que estava caracterizado como tendo... traços autistas. Tinha feito uma evolução mais ou menos normal até aos dois anos de idade. A partir daí, deixou de evoluir, ou tornou-se mais visível que não correspondia às expectativas: as pessoas começaram a notar que não estabelecia facilmente comunicação. Terá tido mesmo uma regressão com perda de competências que já tinha adquirido, nomeadamente na área da linguagem – pelo menos terá deixado de usar vocabulário que já teria adquirido. Houve um tempo em que se procurava a origem disto na relação materno-infantil, mas desde os anos noventa começaram a predominar as explicações biológicas por patologias genéticas. Aos três anos, veio para um infantário da rede pública onde começou a ser apoiado pela nossa colega Elizabete que tinha trabalhado com os deficientes auditivos e depois tinha feito um curso de especialização em comunicação. Penso que foi a educadora que insistiu com a mãe para que ele fosse a uma consulta.. Foi também a uma psicóloga que a aconselhou a ir a uma consulta de psicologia em Alcoitão. E solicitaram o apoio da nossa equipa. Entretanto começou a ser seguido por um neuropediatra que trabalhava naquele centro junto às Amoreiras e que depois passou a fazer parte do D. Estefânia. Foi ele que fez um diagnóstico na área do autismo.

Quando eu conheci *José*, em 1997, ele já estava aqui há quase dois anos e estava muito treinado. Eu tinha ouvido a Paula falar no caso e propus-me fazer o levantamento do caso no âmbito de uma cadeira do curso de especialização na ESE. Depois apresentei

uma proposta de trabalho e fiz com ele o estágio do último ano do curso.

--O que é que chamas levantamento do caso?

--Para além do que vos disse, a *anamnese* e o *diagnóstico*, fiz o levantamento do que as educadoras tinham feito com ele. Tinham começado por procurar trabalhar a linguagem dentro do grupo, nas situações de tapete, nas actividades de *cantinho*. Era uma criança que não estabelecia relação, não estabelecia contacto; procurava objectos e, quando se fixava num, andava com esse objecto na mão com um comportamento que é designado por *objecto-autista*; não olhava para as coisas, se lhe pusesse um jogo à frente, ele não o manipulava, ou, se iniciava, não acabava; se lhe dessem uns lápis e papel, ele pegava no lápis, mas sem olhar para o papel; se lhe dessem dois objectos e lhe pedisses que te desse um deles, nomeando-o, ele não correspondia. Em resumo, ele não estabelecia comunicação nem com pessoas nem com coisas. Depois, já não me lembro se foi por tentativas, se foi o médico que fez uma sugestão à Paula, que entretanto pegara no caso, procurou-se definir e organizar um espaço individualizado para ele, com actividades repetidas diariamente, a usar os mesmos jogos repetidamente. Quando eu fiz o estágio com ele já não era a Paula que o apoiava, já era a Joaquina, porque era a que tinha mais tempo disponível; estava ali quatro dias por semana, só para ele; não era o dia inteiro, mas era bastante tempo, dava-lhe o almoço, em que ele tinha problemas com o que mastigava, com o que engolia. Começámos a experimentar muitas das coisas que se fazem agora nas *salas Teach*. E entretanto, entrámos em contacto com a Associação dos Autistas, na Junqueira, onde tivemos uma ajuda preciosa do Edgar Pereira, que nos deu *uma dicas...*

--Mas que iam também no sentido das rotinas? – perguntou José.

--Sim. Estabelecer muito bem os tempos, as actividades; dar muitos padrões de segurança, repetindo esses padrões de casa para a escola, da escola para casa, catalogar as coisas, em casa, as prateleiras.

--Esse tipo de práticas, no entanto, coaduna-se com as práticas do jardim de infância, pelo menos nesse, pelo que eu tenho visto!?! – sugeriu José.

--Sim. Também. Por isso é que havia padrões que iam da sala do jardim para casa. O pai ia ao jardim filmar o que ele lá fazia. De maneira que, ao revermos algumas filmagens, podíamos dar-nos conta da evolução do miúdo. Fez-se um trabalho mesmo estruturado, organizado: planeava-se semanalmente as actividades; comunicava-se essas planificações aos pais; eles procuravam dar seguimento àquilo e também traziam soluções que estavam a dar resultado em casa. A Joaquina, que é uma pessoa muito metódica, fazia quadros de planificação e de registo em computador, que nós discutíamos à exaustão: há-de ser uma entrada dupla, mas o que é que pomos em cima, o que é que pomos de lado, e depois uma cruzinha...

--Mas os registos eram importantes porquê?

--Para os pais, para nós, eram um instrumento de avaliação e de comunicação entre nós. Para percebermos o que estávamos a fazer.

No segundo ano que eu trabalhei com ele, durante o estágio, porque entretanto fizemos um adiamento de entrada para a escola, o *José* progrediu muito: já estava com um comportamento mais estabilizado; já mantinha o contacto visual connosco; já ia à casa de banho e lava as mãos sozinho; já estava a emparelhar palavras com imagens; a associar palavras tipo mãe e pai ...

--Isso era em trabalho só com ele!?! – ainda José a perguntar.

--Sim. Havia muito trabalho individual. Mas nessa fase mais avançada, ele podia escolher actividades, tal como os outros, submetendo-se às mesmas regras de registo num quadro com um cartão para cada actividade²⁶, claro que com a nossa ajuda.

²⁶ Cf a descrição da organização deste jardim feita na comunicação Educadoras e Terapeutas (Porto, 2003)

--Conjuntamente com os outros? – perguntou Alda.

--Sim. Já não ficava à margem ou em actividade paralela, como antes quando ia para os cantinhos. Já era capaz de trocar alguns objectos: por exemplo se um lhe atirava uma bola, ele depois atirava a bola ao outro.

--Espontaneamente, ou incentivado por vocês? – de novo José a perguntar.

--Durante muito tempo, era um exercício que fazíamos com ele, envolvendo gradualmente outros miúdos. Mas no último ano ele já fazia isso sozinho, isto é, sem nós. Já era capaz de ir a correr atrás dos outros no recreio. As trocas de bola também eram no recreio. Mas tínhamos que ser nós a levá-lo para o recreio e tínhamos que ficar por ali, mais ou menos próximas dele. Ele tinha consciência de que estávamos ali e de que estávamos a ver. Tudo aquilo era muito controlado e muito treinado, amestrado, mas era uma evolução notável.

--Esse treino implica um trabalho muito específico, e individualizado com ele. A educadora de uma sala não pode fazer isso!? – fez notar José.

--Claro, não só porque implica muito tempo, mas também porque é um trabalho muitas vezes separado dos outros e que requer muita atenção. Essa tal filosofia da “inclusão” que estivemos a ver, é impensável num caso destes. E isso verificou-se quando ele foi para o primeiro ciclo.

No último período do ano lectivo em que nós propusemos que o *José C.* ficasse mais um ano no jardim de infância, e face à evolução que ele tinha tido, achámos que havia condições para ele ir frequentar a escola que funcionava no mesmo edifício e em que ia ter muitos dos mesmos colegas. Nós entendíamos que isso podia ser feito numa *lógica de integração*. Não era nos pressupostos da “escola inclusiva”: aqui está ele por direito próprio, têm aqui o PEI que fizemos na *pré*, agora desenvolvem-se.

--Em rigor, até deviam começar por ter o currículo comum como referência e só ir fazendo as adaptações necessárias progressivamente, à medida que se fosse revelando impossível fazer um desenvolvimento curricular mais próximo dos outros – fez notar José.

--Discutimos isso em reuniões com a equipa de coordenação dos apoios educativos – continuou Teresa. Eu estava muito optimista. A Paula punha algumas reticências – talvez porque conhecesse melhor a escola. Tu também punhas algumas. Mas eu era muito optimista porque achava que se aquele *miúdo* fosse para um colégio especial ia novamente cair no isolamento, e ia voltar a recorrer a objectos para se auto-estimular. Ele precisava que a gente o chamasse, o contactasse, lhe tocasse, o chamasse a atenção, e que fosse tendo o contacto físico para promover a comunicação. E portanto, se estivesse com outros miúdos, cada um para seu lado a fazer a *macacada* dele, ele iria regredir.

Nas reuniões com a coordenação, também estavam *professoras de apoio* que trabalhavam naquela escola, e a Isabel acabou por estar de acordo comigo em que se podia tentar a *integração*, com muito *apoio*, muita negociação prévia com a escola, e a escolha de pessoas adequadas.

Portanto aqui, a ideia não era ele ir fazer a escolaridade, mas poder estar numa sala com outras crianças que já conhecia e que o conheciam e sabiam lidar com ele, e ele ir trabalhando naquelas áreas em que estava a fazer alguns progressos: aumentar o vocabulário pelo uso de cartões com palavras...

--Ele não falava!? – pediu a confirmação Helena.

--Não. Houve uma altura em que começou a fazer uns *gorjeios* em terapia de fala, Era uma terapeuta conhecida dos pais, onde ele ia a Lisboa. Mas depois pararam⁽²⁷⁾.

Os pais também punham reticências à entrada do *José* na escola. Mas nós achávamos que a escola ia ter *apoio* como sempre tinha tido e a equipa de coordenação

²⁷ Segue-se uma breve caracterização da família que se optou por não transcrever.

iria propor o reforço desse *apoio* na *rede de lugares de apoio educativo*, o que seria indispensável para dar continuidade ao tipo de trabalho que a Joaquina vinha fazendo. Tínhamos consciência que ele não poderia ser deixado entregue predominantemente aos cuidados da professora que tinha a turma toda.

--A Joaquina, entretanto, foi residir para a margem sul e não podíamos contar com ela, mas discutíamos se poderia ser a Paula, embora fosse educadora, a fazer um trabalho desse tipo mesmo na escola. Nós inclinávamos para que fosse uma professora do primeiro ciclo, por estar mais dentro da cultura organizacional da escola primária, e do estilo de funcionamento das professoras – lembrou José.

--E também não podíamos prever quem seria a professora que iria ficar com a turma – interveio Isabel – o que também era importante. Ainda procurámos falar com a escola – não me lembro se com a directora se em conselho escolar – mas sabíamos que isso estava para além da nossa capacidade de influência.

--Acabou por ser uma educadora daquelas contratadas, que entram em miniconcurso também para os lugares de apoio educativo que ficam vagos, ou para os lugares do artigo 35 – continuou Teresa.

--Foi, em 2000, o ano em que a DREL, ou o ME, reduziram muito o número de lugares da *rede de apoios* educativos, mesmo em relação aos lugares que nos autorizaram a propor na *rede*. E aquela foi uma das escolas em que eles fizeram reduções à nossa proposta, sem sequer nos consultarem. Foi nomeadamente por isso que decidimos sair da coordenação – disse José.

--Nessa altura, nós ficámos ainda mais preocupadas com o que isto ia dar – continuou Teresa. Porque quem ficou aqui foi S., como *professora de apoio* a tempo inteiro, A Celeste, que também não era especializada, mas tinha muitos anos de experiência de trabalho com os surdos e já estava há muitos anos nesta escola, ficou com o *apoio* na área da deficiência auditiva, mas com o tempo distribuído por várias escolas. Não ia, portanto, ser possível disponibilizar um *professor de apoio* para estar muitas horas na sala do José. E a própria professora que entretanto ficou decidido em conselho escolar que ia ter aquela turma, assim como S., a *professora de apoio* da escola, começaram a manifestar grande renitência.

--A nossa última esperança foi que escolhessem uma professora para a turma capaz de lidar com situação – lembrou José. Seria a lógica da “escola inclusiva” – embora nessa lógica qualquer professor devesse ser capaz. Ainda sugerimos que fosse G. ou a Manuela, que está aqui connosco e que entretanto tinha decidido deixar de concorrer aos apoios educativos e ficara como professora nesta escola.

--Vocês falaram comigo. Essa possibilidade ficou em aberto e eu encarei essa possibilidade. Só que aquilo era assim. Quando nós chegamos às escolas, há professores com prioridade na escolha das turmas. Para além das professoras que continuavam com as turmas do ano anterior, havia nesse ano três professoras: em primeiro lugar estava G., que tinha mais tempo na escola, depois B., que tinha mais anos como efectiva e depois eu, que portanto não escolhia. Tinha sido decidido que a turma com o José, que era por isso uma turma reduzida, não chegando a 15 alunos, ia ter horário normal, portanto distribuído pela manhã e tarde. G. que não dava aulas há muitos anos preferiu outra turma do 1º ano sem complicações e B., embora estivesse renitente em relação à integração de um *miúdo* como José, preferiu ficar com essa turma, penso que fundamentalmente porque lhe interessava aquele horário. Como não houve ninguém no conselho escolar que fizesse pesar a responsabilidade por um *miúdo* como aquele – Se vocês tivessem continuado na coordenação dos apoios provavelmente a Isabel teria ido lá, ou insistido com a directora e as coisas poderiam ter-se passado de outro modo...

--É suposto que um conselho escolar tenha antes de mais em conta as necessidades dos alunos – interveio José. Para mais, numa lógica de escola inclusiva, como a que se exigia na circunstância. Essa lógica não é compatível com critérios de prioridade como

esse, que salvo erro está escrito.

--Para além do que está escrito, existe nestas escolas com pessoas colocadas há muito tempo, um núcleo de poder que gere essas coisas – disse Manuela.

--Eu não acredito que a maioria das professoras do regular tenham querido compreender sequer o que fosse uma escola inclusiva – interveio Teresa. A expectativa delas era aguentarem a escola da maneira mais parecida possível com a que estava instalada até se reformarem. “Escola inclusiva” é uma coisa que podem considerar mais ou menos positiva mas que está a ser preparada para um horizonte longínquo, para que, quando muito, se está a avançar.

--Elas sabem que, segundo a lei, a escola é para todos– disse José.

--Eu percebo que tu estás a fazer de ingénuo – de novo Teresa – e então, para os ingénuos, vou contar o que aconteceu.

Depois desse conselho escolar, B encontrou-me na rua e disse-me: Ah Teresa! Preciso de falar contigo. Vou ficar com o José e vou precisar que vocês me dêem *umas dicas* e uma ajudinha. E eu disse-lhe que o *miúdo* não ia para lá para fazer as aprendizagens típicas do primeiro ano, mas que estava estabilizado, que já tinha bastantes autonomias, que não ia criar problemas de comportamento e que era uma questão de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo feito.

--Devias ter-lhe dito que tinha que mudar profundamente o tipo de desenvolvimento curricular e de organização da sala, para poder lá ter este miúdo, ainda por cima sem poder dispor de um *professor de apoio* durante muito tempo.

--Mas então eu ia dizer isso à B., que já estava assustada?!

--Assustada, mas não o suficiente para não ter escolhido a turma, com alguma leviandade – ainda José.

--Passado um dia ou dois – continuou Teresa – encontrei a *professora de apoio* que era a única professora disponível para apoiar o José. E ela também me veio dizer que precisava de falar comigo. “A Joaquina já cá não está e eu preciso de umas *dicazinhas* para o José”.

--É bom não nos esquecermos que ela tinha estado presente nas reuniões com a ECAE em que o caso tinha sido discutido – lembrou Isabel. Embora provavelmente não lhe tivesse passado pela cabeça que ia ter que ser a *professora de apoio* dele.

--Convenhamos em que só com S. a ter que dar apoio a toda a escola, não era possível. E nós tínhamos-lhes dito isso com clareza antes de sairmos da coordenação – fez notar José.

--Mas parecia que aquilo era só uma questão de *dicas* – continuou Teresa. E eu disse-lhe: Mas tu não tens o dossier do José, com o PEI e programas? A Joaquina não te entregou tudo e não te explicou o que lá estava? Eu sabia que havia ali muito material e que aquilo estava muito bem organizado. E estavam lá nomeadamente, muitas propostas para dar continuidade ao trabalho com ele. Havia o projecto de construir com ele um dicionário – trabalho a fazer na sala, e que até podia envolver outros miúdos, a recortar imagens, a escrever, a colar. Bastava desenvolver um programa de aprendizagem de leitura pelo método global. E havia também coisas na área do cálculo que ele também estava a iniciar. E ela reagia meio engasgada e dizia que não tinha lá tudo o que precisava. Disse-lhe que tinha que começar por estar com o miúdo, estabelecer a comunicação, fazer ela própria uma avaliação (risos das presentes), que B. tinha que fazer o mesmo que tinham que conversar uma com a outra, e que depois, se quisesse, podia ver-se de novo o que estava no dossier. Até hoje! Não voltaram a falar-me no assunto.

Passados uns tempos, soube que aquilo estava a *rebenatar por todos os lados*, que estavam à espera de uma professora colocada em miniconcurso, não sei se ao abrigo do Artigo 35.

--Na DREL tinham dito, quando fizeram as reduções na *rede*, que depois, se fosse

preciso, colocavam professores ou educadoras ao abrigo dessa legislação e não no quadro do DN 105/97, que era o dos apoios educativos. Mas, como já não havia professoras disponíveis, quem concorria eram educadoras que tinham estado no ano anterior em regime de contrato – esclareceu Isabel. Houve uma série delas que passou assim pelas escolas e que agora dizem que estiveram na *educação especial*.

--Entretanto a mãe já dizia que o ia tirar – retomou Teresa. Desde que soube que a escola não ia ter apoio adequado que a mãe dizia isso. Mas, entretanto, chegou a tal educadora...

--Quando essa educadora chegou, a Graça, que tinha sido a educadora da sala do João, foi ter com ela e disse-lhe que tinha uma cópia do processo do José e que se ela quisesse fazer uma reunião ela convocava a Teresa – lembrou Isabel. Não se mostrou interessada e, quando uma vez lhe disse “Olha! aquelas é que são as educadoras de educação especial!”, ela nem nos quis conhecer.

--E tu, o que sabes sobre o que ela fez com o *miúdo* – disse José, dirigindo-se a Manuela.

--O que ela fazia na sala não sei. Parece-me que, por exemplo, quem preparou a festa de Natal foi ela. Tinha sido ou era chefe dos escuteiros e achava que tinha jeito para aquilo. Eu nunca gostei daquelas festas e B. que leccionava o 1º ano assumiu grande parte dessa tarefa, mas penso que foi a educadora quem fez a maior parte do trabalho. Isso não tinha nada a ver com *José*. Mas em situações de refeitório havia umas coisas de que eu não gostei.

--Mas que situações eram essas?

--Ainda a educadora não tinha sido colocada, eu via o *José* a comer sozinho, sem modelo, isto é, sem ter ninguém a comer com ele, ao contrário do que sempre tínhamos feito no *núcleo* do Lourel em que sempre comemos com os *miúdos*, para lhes dar um modelo. E o *miúdo* estava para ali a comer com as mãos, a lambuzar-se todo, aquilo devia dar-lhe um gozo danado. No meu entender não é a empregada do refeitório, que, quando a maior parte dos outros *miúdos* já acabaram, está ali a levantar pratos, deve estar ali a controlar e ajudar um *miúdo* como o *José*, e, por isso, fiz uma chamada de atenção num conselho escolar, mas elas *não ataram nem desataram*. Mas, aí, ainda comia no meio dos outros. Depois da educadora ser colocada, deixei de ver *José* a comer com os outros no refeitório. Vim a perceber que o que acontecia era que na hora de almoço, essa educadora comia, depois ia tomar café e só depois ia com o *miúdo* para o refeitório.

Não sei o que se passava dentro da sala, mas isto não era bom sinal. Eu até podia compreender que ela considerasse que era mais calmo depois dos outros saírem, mas então devia comer com ele. Eu ia ao refeitório quando os meus *miúdos* comiam ao meio dia, e ela não estava lá, e depois voltava à uma hora da tarde, que era quando comiam os *miúdos* da uma e ela ainda não estava lá. Só depois desses saírem é que o *José* ia comer.

--Isso nem é muito de educadora! – comentou José

--Tu idealizas muito as educadoras! – reagiu Isabel

--Há de tudo – acrescentou Teresa

--Ela também era muito nova – disse Manuela.

--O *José* ficou até ao fim do ano?

--Acho que sim. Pelo menos a educadora ficou – respondeu Manuela.

--Pois, a educadora foi contratada para um ano lectivo. Mas o *miúdo* acho que saiu – disse Teresa.

--Mas pelo menos o *miúdo*, a partir de certa altura, deixou de ir ao refeitório – ainda Manuela.

--Vinha a avó buscá-lo – esclareceu Teresa. eu lembro-me de a encontrar e ela me dizer: “Ele está tão fraquinho”. Mas acho que acabou por sair antes do fim do ano.

--A mãe deve ter-se apercebido dessa história do miúdo ficar à espera para almoçar. E entretanto andava por ali com as empregadas. – acrescentou Manuela

--Eu insisto que elas sabem que, segundo a lei, a escola é para todos. Só que já é assim há muito tempo e elas vêem que este tipo de *miúdos* não fica lá e não fazem nada para eles lá ficarem. Para que isso continue a acontecer basta que num caso como este continuem a funcionar como sempre, e não façam nada para eles lá ficarem.

É por isso que eu digo que falta liderança nas escolas, mas faltam sobretudo orientações e prescrições, ou normas coerentes, que definam um quadro para novas lideranças. E coerência entre todos os níveis da administração escolar. Não basta decretar a “escola inclusiva” e fazer umas acções de sensibilização ou ideologização.

Porque tínhamos consciência deste tipo de obstáculos é que propusemos as acções de formação centradas sobre a construção do papel social do professor de apoio, em alternativa ao modelo de formação do tipo “NEE na sala de aula”.

Não se avança nem para a escola inclusiva nem na integração enquanto se for tolerando situações como a da *miúda* que vocês *apoiaram* na *sala de intervenção precoce* e que noutra escola ali próxima eles mandaram para casa nesse mesmo ano de 2000/2001. Qual o papel que a administração escolar atribui a instâncias como as CAE ou as ECAE, e que resposta dão em concreto a propostas de *encaminhamento*. Eles fazem grandes recomendações de princípio, mas depois podem aceitar com toda a facilidade *encaminhamentos* em relação aos quais uma ECAE põe reservas, como já tinha acontecido conosco no ano anterior.

--Eu fiquei muito incomodada com o desfecho que aquilo teve – interveio Teresa. Os pais tinham tantas dúvidas em que ele fosse para a escola e fomos nós que os convencemos. E depois, ver aquilo falhar, embora sem ser por culpa nossa, fez-me sentir mal.

--Independentemente da redução dos apoios pela DREL e da responsabilidade da escola, não teremos exagerado no nosso entusiasmo pela “integração”? – questionou José. Nós não teremos tido expectativas desadequadas em relação ao que conhecíamos do 1º ciclo?

--Eu penso que não – interveio Isabel, depois de uma pausa de reflexão. Continuo a acreditar que é possível desde que as coisas sejam programadas, preparadas com as pessoas certas. Se, como tínhamos pensado que era possível, a Manuela tivesse ficado como professora da turma, a Paula ou outra professora especializada ficasse como *professora de apoio*, se isto se tivesse conjugado, provavelmente a esta hora o miúdo estava lá.

--Neste caso em concreto, o *miúdo* beneficiaria das vantagens que a “inclusão”, mas também a “integração” consideram inerentes a uma educação conjunta – disse José

--Neste caso em concreto. Estava perto de casa. Vinham buscá-lo e trazê-lo a pé. A irmã andava na mesma escola. Estava no mesmo espaço desde a *pré*. Já cá estava para aí há quatro anos. Conhecia os cantos à casa, as pessoas, muitos dos colegas. Eles conheciam-no a ele. Conhecia o funcionamento disto, do refeitório. A quem se dirigir se tinha um problema – fez notar Teresa.

--No ano passado, houve poucas matrículas e, portanto, as turmas até eram pequeninas – acrescentou Manuela. A dele ainda mais pequenina era. Nem sequer eram os vinte que a lei estabelece como máximo para estes casos – limite que as escolas às vezes não conseguem respeitar sem sacrificar muito outras turmas.

--Neste ano, havia dois *miúdos* com características semelhantes que eram o *José* e o *Miguel* – interveio Helena.

--O *Miguel* punha menos problemas!? – sugeriu José.

--Não, não! – exclamaram Isabel e Helena, em unísono. O *Miguel* também tem traços de autismo, também não fala e tem um comportamento que cria muito mais dificuldades – continuou Helena.

--Mas o *Miguel* progride mais nas aprendizagens – insistiu José.
--Porque está a colher os benefícios de estar bem integrado – retorquiu Helena.
Tem o mesmo grupo desde a *pré*. Tem uma relação óptima com o grupo. Muitas vezes eles até dizem: Podem ir-se embora que a gente trabalha com o *Miguel*! Outras vezes estou na sala e, às tantas, dou-me conta que eles lhe estão a dar coisas, materiais e assim. Eles não estão a fazer as mesmas coisas em termos de escolaridade. O Miguel ainda está a trabalhar a nível do 1º ano e eles já estão no segundo, mas estão atentos ao que ele está a fazer.
--Mas isso, porque as coisas que o *Miguel* faz ainda fazem sentido para os outros. Se há uma grande disparidade, isso é menos provável – disse José.
--Mas o que vocês dizem que o José devia fazer como, por exemplo, copiar palavras de cartões ou para cartões, é o que o *Miguel* faz – ainda Helena.
--Sim, e elas propunham o envolvimento dos outros colegas na elaboração do dicionário. Mas o que eu estou a querer fazer notar é que isso é numa fase em que ainda há proximidade entre as aprendizagens, só o domínio das competências é que é diferente. Mas com o avançar na aprendizagem, a distância é tanta que as actividades de uns deixam de fazer sentido para os outros – insistiu José.

A “Escola Inclusiva” e o Fim de Uma Identidade de Educação Especial

Para concluir, vamos voltar então à questão de como é que vocês viram o levantar desta bandeira da “escola inclusiva” em 94/95. Que diferenças em relação à integração? E como é que a vêem hoje face aos aspectos que, tal como eu, só estão a descobrir agora? Já falámos nisso hoje mas, tirando a Alda, não fiquei certo de como é que tinham percebido esta questão.

--Pensei sempre que a escola levasse uma volta – interveio Teresa – porque, ou pela *inclusão* ou por outras razões sociais, de mudança social, a escola tem que se repensar, não é?! Mas, pela maneira como ela estava e, pelos vistos, ainda está, não vejo grandes possibilidades para este tipo de *miúdos*.

--Mas achas que a “inclusão” introduzia diferenças, ou no fundo era o que nós já vínhamos fazendo? – insistiu José

--Não te sei dizer. A coisa para mim não é muito clara – respondeu Teresa. A maior expectativa que eu tive não foi agora com a filosofia da “escola inclusiva” – disse Teresa.

--Mesmo na ESE, onde estavas nesta altura a fazer o curso de especialização, não exploraram estas questões? – perguntou José.

--Falaram nisso, mas a ideia com que fiquei, e por isso lhe chamo filosofia, foi a de que isto é uma utopia. As pessoas achavam que com os avanços da integração, se tenderia para a “escola inclusiva” e um dia lá viria a tal “inclusão plena”.

--Mas depois, segundo disseste num dos nossos primeiros encontros, foste surpreendida quando saíste da ESE e vieste encontrar uma situação diferente da das equipas de educação especial – lembrou José. Aí a “escola inclusiva” já não te surgiu como um horizonte distante mas como uma referência para mudanças em curso, pelo menos administrativas! – questionou José.

--Fui surpreendida, no último ano que estive na ESE, pelo facto de deixarmos de ser colocados numa equipa e passarmos a ser colocadas numa escola, ou num jardim – respondeu Teresa. Deu-me a ideia de que se tinha perdido a referência que a equipa dava e estávamos com uma porta aberta para o escuro. Na ESE, quando discutíamos isto, mesmo entre alunos, havia uns que diziam que era pior e outros que diziam que com as equipas também era péssimo. Mas propriamente da *inclusão* e das diferenças em relação à *integração* como hoje estivemos aqui a fazer, não era uma coisa de que se

falasse.

--Até que ponto tu, e vocês, se aperceberam que o papel do “especialista” de educação especial era posto em causa por essas mudanças e pelo modelo da “escola inclusiva”? – questionou José.

--Não me apercebi – respondeu Helena. Para nós professoras do 1º ciclo, como as minhas amigas que estavam noutras equipas, isto era a salvação. Porque aquilo que nós durante tantos anos tínhamos pensado que era possível, que era ter os meninos no ensino regular e conseguir funcionar aí com eles, havia pela primeira vez de forma clara uma indicação de nível superior de que era isto que se pretendia fazer.

--Mas, ao dizer isso estás a pensar na concretização da integração generalizada, não estás a ter em conta as especificidades que o conceito de “inclusão” implicaria – fez notar José.

--Eu acho que a “escola inclusiva” criou outras expectativas, para as escolas – continuou Helena. Achei que pela primeira vez as escolas começavam a perceber que estes meninos tinham que estar lá e eles tinham que se organizar para os atender. Mas com este exemplo do *José C.* e com outros que conheço, chego à conclusão de que tem que haver uma estrutura de retaguarda como era o caso das equipas, ou seja, tem que haver um elemento na escola que faça valer as necessidades e os interesses destas crianças, alguém que seja melhor ou pior, mas que tenha por detrás uma equipa que reforce as suas posições. Se tivesse havido um elemento desses, melhor ou pior, mas com uma ligação estreita a uma equipa onde as coisas se discutem e fundamentam, esta situação não teria chegado ao ponto a que chegou.

--Equipa que também tem que ter autoridade pela ligação a uma administração escolar com as ideias claras²⁸, determinada e que saiba usar as estruturas como as equipas não meramente como braços, como eles gostavam de dizer – embora mais parecêssemos braços amputados a agir desgovernadamente – mas também como olhos: que lhes devolvêssemos informação sobre a realidade e que eles discutissem essa informação connosco, mesmo que depois quem decidisse fossem eles. Mas que das decisões resultassem orientações mais claras e coerentes – acrescentou José.

--Isso até podia estar no papel. Mas iam mudar, dum momento para o outro, a escola e as mentalidades?! – questionou Teresa

--A questão não era estar no papel. O conceito tinha implicações que se reflectiram de imediato em mudanças administrativas, nomeadamente nas equipas e nos professores de educação especial, que passaram a ser designados “professores de apoio”, com um conjunto de tarefas em que o que se poderia considerar educação especial representava só uma componente, e mal definida.

Foi mal e insuficientemente aplicado. Mas não é só o estar mal aplicado. As aplicações que teve têm o seu significado e tiveram consequências, que se agravaram a seguir a 2000, quando o que “inclusão” tinha de ideal foi remetido para um horizonte ainda mais distante mas as mudanças administrativas ficaram e as ECAE se burocratizaram e afastaram ainda mais dos professores de apoio. Nem lhes deram um quadro claro para a articulação com as escolas e com os outros serviços do Estado e outras instituições locais. Lembram-se de termos feito um esforço para participar na rede de apoio social e em fóruns que a câmara municipal estava a promover, e nunca termos conseguido da DREL uma clarificação do quadro para a nossa intervenção.

Foi porque não perceberam os problemas da construção do papel do professor de apoio e a função que as equipas e ECAE tinham desempenhado e podiam desempenhar que nós decidimos sair da equipa de coordenação. Depois de lhes termos dito isto com toda a clareza numa reunião com aquele chefe de divisão que depois passou a director de serviço, e de eles terem feito o “grande favor” de nos proporcionar uma reunião com

²⁸ Cf. Gordon Porter.

a Senhora Subdirectora Regional. Lembram-se do que então nos disseram: que queriam deixar às equipas uma margem grande para cada uma fazer como entendia, e que se nós tínhamos um entendimento diferente que podíamos experimentar que depois a experiência seria avaliada. Era a política da reforma por experiências pontuais e marginais, que já vinha desde meados dos anos 90, ainda antes do governo PS. Não percebiam que o problema que estávamos a pôr, mais do que falta de inovação, era falta de autoridade e coerência. A experimentar já nós estávamos há uma série de anos e não avaliavam nada. Tinha que ser uma coisa intitulada “experiência inovadora”!

Gostava de vos dar uma ideia mais clara sobre como evoluiu a minha posição em relação ao discurso da “escola inclusiva” e compreender melhor a vossa, nomeadamente a da Helena que há pouco me pareceu que não concluiu.

--Eu ainda tenho uma certa dificuldade em colocar-me perante isto – disse Helena após uma longa pausa.

--Quando estiveste com o Ainscow no princípio daquela cascata de formação, tu não vieste muito satisfeita – lembrou José, referindo-se a uma conversa com Helena nessa época.

--O que não me agradou ali foi o lado de festa da coisa, e de facilidade. Não porque eu não goste da festa. Mas porque não via ali a facilidade que eles *pintavam*. Eu sei perfeitamente que fazer gestão de uma turma com um *menino deficiente integrado* dá muito trabalho. E, como vimos, não é para qualquer um. Não se prepara pessoas para isso com *bonecada* e com *festas* – disse Helena.

--Era o lado do Rioja que não nos tinham explicado bem, mas era também, pareceu-me do que experimentei e li na “formação para as NEE na Sala de Aula”, um modelo norte-americano de formação que passa pela adesão pouco crítica e reflectida e pelo incremento da auto-eficácia apercebida mesmo que não haja um real incremento de competência. Este tipo de formação visa convencer os professores do regular de que são capazes, que é uma questão de atitude, de boa vontade. Enquanto que um professor de educação especial quer que eles tenham boa vontade mas pode preferir que vingue a ideia de que os professores precisam de um especialista. Não creio que seja o teu caso, mas é um dos pressupostos daquele modelo de formação. Só que, porque a questão não é simples não podes resolvê-la com adesões irreflectidas e muito menos quando estás precisamente com professores de educação especial.

A ideia com que fiquei é que poderia ser um bom modelo de formação ao nível da sensibilização. Mas eles estavam a usá-lo com quem já estava sensibilizado e tinha era que se preparar para organizar acções com professores de apoio e professores de algumas turmas que precisavam de desenvolver competências na área do desenvolvimento curricular e da identificação de necessidades educativas e avaliação de desenvolvimento individual, nomeadamente de crianças e jovens com desenvolvimentos que não correspondem ao padrão. Gente que precisava antes de mais de ser capaz de identificar as suas necessidades de informação e de formação nessas áreas. Para já não falar nas práticas pedagógicas que permitem a diferenciação. Se a auto-eficácia apercebida aumentasse em relação às capacidades de identificação das próprias necessidades já seria qualquer coisa.

Só o princípio do isomorfismo na formação não explica esta simplificação. Pelo menos, ao programa de formação tinham que se acrescentar momentos de reflexão muito crítica - pareceu-me que o dossier publicado pela UNESCO até prevê essa possibilidade, mas foi precisamente isso que eles negaram quando os questioneei.

A única área em que me pareceu que aquele programa de formação tinha uma incidência que poderia desenvolver competências era a da cooperação. Mas também a ideia de cooperação teria que ser problematizada, porque só a cooperação de muitas pessoas a quem falta o mesmo não permite avançar muito. Eles partem do princípio que

qualquer professor, ou pelo menos qualquer grupo de professores pode gerar os recursos, e nomeadamente as competências para responder às necessidades educativas de crianças deficientes. Isso é válido só até um certo ponto: para começar tem que ser um grupo que saiba produzir e avaliar boas práticas pedagógicas; ora nós sabemos que isso não se encontra em todo o lado. E não seria essa a ideia chave para um público de coordenadores de apoios educativos, ou mesmo de professores de apoio educativo. Quando muito seria uma ideia a explorar na formação no contexto de uma escola. E aí, a ideia teria que se confrontar com os seus limites na prática.

Já vos disse que, a certa altura, segundo Mel Ainscow na conferência na FMH, se aperceberam dos limites desta formação e escolheram quatro escolas no país para ver como é que a questão podia ser enfrentada a nível de escola. É também uma mudança em relação à focagem na sala de aula, porque se alarga a abordagem da flexibilização curricular e organizacional a outros níveis. Mas a julgar pela antecipação de resultados que ele fez de um estudo, que entretanto o encerramento do IIE fez terminar, houve uma escola, creio que a E.B. Stau Monteiro em Loures, em que obtiveram resultados entusiasmantes, mas verificaram depois que a dinâmica de uma escola não se podia estender nem repetir noutras escolas. Disse-lhe então que isso era assim em geral com os processos de inovação, mas particularmente em Portugal porque há desde o 25 de Abril uma grande autonomia das escolas a esse nível, que dá os resultados mais díspares, com grande diferenças na cultura de estabelecimento que resulta da história de cada um. Compreendeu, ou já tinha essa ideia, mas não me pareceu que tirasse todas as consequências em relação ao desenvolvimento da “inclusão” no nosso país.

--E tu, Manuela, como é que pensas estas coisas? Ainda bem que eu saí da educação especial e não tenho nada a ver com isto!? – disse José, desafiando Manuela a posicionar-se.

--Ter a ver, tenho. Em relação aos professores de educação especial já não pertencerem às equipas, nunca me agradou.

--Não é uma questão de resistência à mudança?!

--Não é, não, Zé! Eu agora estou do outro lado e vejo como elas *andam ali a nadar*.

--As que estão na tua escola não servem muito de exemplo, porque não são especializadas nem fizeram um percurso passando por experiências como as tuas. Nunca tiveram verdadeiramente uma identidade de educação especial. A não ser a Celeste, pelos anos que estive no NACDA.

--Não são típicas professoras de educação especial, mas como elas haverá centenas nos apoios educativos. São mais bem aceites as do Artigo 35, como pertencendo à escola, do que elas.

--Antes pertenciam à equipa e era isso que lhes dava identidade na escola. Agora, nem pertencem à equipa nem pertencem à escola. Nem são professoras do regular, nem uma espécie de professoras do regular de segunda, como os do 35, nem são reconhecidas como professoras diferentes que trazem uma mais valia – disse Isabel.

--Só lá estão *para papéis*, ou para funcionar como ajuda, como os do 35, mas mal – ainda Manuela.

--A ideia era que a colocação na escola com a manutenção das ECAE como uma referência identitária lhes permitisse uma dupla pertença, que os professores de apoio articulariam na criação de um papel inovador dentro de cada escola – de novo José.

--Mas as escolas não querem essa diferenciação de papéis e a administração escolar não ajudou – disse Isabel.

--Mas se o professor estiver mais tempo durante a semana e ficar de ano para ano, e tiver uma experiência por trás, pode conseguir isso – contrapôs Helena. Eu estou a *ter um peso* nas escolas onde vou, que nunca tive antes.

--Mas estás numa escola pequena – retorquiu Manuela. Tem quatro turmas.

--Mas, antes, eu também dava apoio a escolas pequenas. Só que repartia-me por mais escolas. E agora sou muito ouvida nas tomadas de decisão, mesmo que não digam directamente à educação especial.

--Mas aí também há uma questão de formação – interveio Isabel – e de experiência que te dá muita segurança ...

--E porque tem provas dadas na zona e lhe reconhecem competência, e bom senso – fez notar José.

--Tu és respeitada em qualquer escola da zona porque tens um currículo e uma imagem de competência. Mas pessoas que não têm por detrás essa formação e essa experiência – continuou Isabel – que não têm, nem podem ter segurança, não conseguem impor a sua especificidade e fazer-se ouvir por um grupo de professores de uma escola, com as suas cumplicidades muitas vezes de longa data.

--E a Helena mantém as ligações como nós ou as amigas que estão na ECAE do Cacém que continuam a constituir a tal referência identitária de educação especial – ainda José.

--Quando um professor de apoio chegava a um conselho escolar e tomava uma posição dizendo que tinha sido discutido na equipa, tinha um peso diferente – disse Manuela.

--É o problema da liderança. Para suprimir as equipas tinha que ter uma liderança para a inclusão a nível de escola, e na administração escolar em todos os níveis.

--Eu concordo com isso – de novo Helena. O que eu queria dizer é que o problema não está em os professores estarem mais ligados a uma escola ou duas, mas sim em ter-se acabado com o núcleo que eram as equipas. Mas continuo a defender que o professor de educação especial não deve estar só numa escola.

--E porquê? – perguntou José.

--Porque se estou só numa escola elas passam a ver-me como um recurso para tudo, sem especificidade, como pau para toda a colher, como se costumava dizer. Tem que se manter uma certa distância: e estar em duas escolas ajuda.

--E esse é um problema quando um professor de apoio é colocado numa escola grande. Aí fica mesmo só numa escola – disse Manuela.

--Mas há outro aspecto que se perdeu com a equipa e que se agrava quando ficas só numa escola: é a ligação à rede de escolas, e uma perspectiva mais alargada dos recursos locais – fez notar Isabel.

--Mas nós estamos a falar numa zona em que as equipas estavam bem estruturadas. Não sei se era assim em todo o lado – questionou Helena.

--Nesse aspecto, nas áreas metropolitanas, acho que sim – disse José.

--Em termos de presença no terreno e modo de organização dos recursos, penso que sim. – confirmou Isabel. A ligação aos serviços e aos recursos locais, a passagem de informação nas equipas e alguma discussão, a maior parte das equipas tinha isso. A possibilidade de redistribuir os professores em função das necessidades e do conhecimento das características das escolas, bem ou mal todas procuravam fazer isso. Isso tudo deixou de acontecer. Eu agora não faço ideia do que se passa no 1º ciclo a não ser pelas conversas que temos aqui. Mesmo passar processos, é entre o jardim e a escola.

Eu acho que estávamos bem iludidos, bem enganados. Estou com alguma dificuldade porque agora eu vejo as coisas muito por fora. Esta história da “escola inclusiva” acabou por ter mais implicações no 1º ciclo e nos outros do que na pré. Eu entusiasmei-me um bocado na mesma onda que a Helena: finalmente os meus meninos vão deixar de ter que ir para os colégios – que era um dos nossos anseios e o que me tinha levado a assumir a coordenação da equipa em 1992: conseguir que os meninos que eu apoiava na *pré* não tivessem que ir depois para colégios de educação especial. Na segunda metade dos anos noventa parecia que a administração escolar se ia empenhar mais em criar as condições para isso e que as escolas iam estar mais disponíveis, porque o princípio de que todos eram educados nas mesmas escolas parecia que se tinha

imposto. Depois as coisas foram-se revelando mais complicadas do que parecia. Hoje, quando já não estou tão empenhada nos outros ciclos, e a ouvir ou ler explicações a que na altura não tive acesso, começo a perceber que havia ali aspectos para que nunca nos chamaram a atenção, ou ideias essenciais que nunca nos foram claramente transmitidas, e eu como coordenadora dum equipa participei em inúmeras reuniões. Nós sonhámos, e cada um entendeu, à medida dos seus anseios, o que poderia ser a “escola inclusiva”. E por isso é que embarcámos sem grandes dúvidas, sem pormos questões de fundo.

Mas que o papel do professor de educação especial começasse a ficar diluído, isso senti quando desapareceram as equipas, e não me agradou. Tanto que, se não fosse o Zé ter-me incentivado, não teria concorrido à ECAE. O facto dos professores ficarem colocados nas escolas não foi uma vantagem, antes pelo contrário: perderam a ligação às equipas e não iam ser mais reconhecidos dentro das escolas. E nem era na *pré* que isso se fazia mais sentir. Nós num primeiro momento interpretámos isso como uma questão organizativa.

--Mas rapidamente nos apercebemos de que tinha outras implicações – interveio José – e por isso é que apresentámos ao centro de formação contínua, logo em finais de 1997, aquelas duas propostas de formação.

--Exactamente. E depois ainda embarcámos naquela lógica que alguns tinham na DREL de que os professores de educação especial, pela sua formação e pela sua experiência com outros modelos pedagógicos, podiam ser agentes de mudança na organização escolar e na prática pedagógica, ajudando os outros professores. E aí também rapidamente me desiludiu.

--Esse papel dos professores de apoio, eu entendia-o porque achava que tinha que haver uma mudança na forma como se dá aulas na maior parte das escolas. E que essa mudança podia ajudar a integração dos *nostros meninos* – interveio Helena.

--Eles até diziam que seria a inclusão desses miúdos a provocar a mudança, e em 91 eu também *vendia essa* ²⁹ – lembrou José.

--Mas não fazia sentido que para isso eles tivessem alargado o recrutamento e começassem a colocar como *professores de apoio educativo* qualquer tipo de professor e educador, sem qualquer tipo de formação ou experiência, dizendo que bastava que tivesse boa vontade e alguma experiência pode inovação pedagógica. E ainda por cima, depois, na prática, qualquer um servia, mesmo colocados em miniconcurso, sem qualquer experiência pedagógica. Aí eu percebi que eles estavam a desqualificar o professor especializado.

--Entretanto começam a aparecer os professores que davam apoio nas escolas do 1º ciclo ao abrigo do Artigo 35 – acrescentou Manuela.

--Esses já existiam antes – disse Helena.

--Os «professores do 35» eram como umas “sopeiras” ao serviço dos professores do regular, mas com os novos que entravam, nitidamente com menos experiência do que muitos professores do regular, começou a esbater-se a diferença e alguns do 35 até começaram a concorrer aos lugares de apoio educativo. Até que agora a DREL parece que fez um concurso conjunto. Não se percebe muito bem – disse Isabel.

--Eu falava na mudança na maneira de dar aulas e que os professores de educação especial podiam ajudar – de novo Helena – mas a verdade é que muitos desses professores se ainda podem ver que para aquele menino são precisas respostas diferentes e que há outros, que não são deficientes, para quem é preciso ensinar doutra maneira e para isso organizar a sala de uma maneira diferente, não têm modelos para outra organização da sala de aula. Era preciso que estivessem à vontade em relação à organização e flexibilidade curricular a nível de escola. E isso nós não temos.

--Não é nisso que incide a formação no curso de especialização da ESE – disse José. O

²⁹ Cf. Niza 1996 em notas anteriores.

que deu a algumas de vocês competências nessa área foi o modelo do Movimento da Escola Moderna. Mas ao lançarem a “Formação para as NEE na Sala de Aula”, eles não foram muito por aí, quase parecia que a ignoravam, de tal modo apresentavam certas práticas como novidade. E eu pergunto se isso não será porque a escola moderna sempre pressupôs professores qualificados. No fundo aquela escola do Porto, no Cerco, ou lá onde é, em que eles se organizam há décadas segundo esse modelo é o que eu conheço mais próximo da escola inclusiva. Só que parece que, na prática, não queriam ir tão longe nas mudanças. Ou não acreditavam poder ir. É que mais uma vez é preciso ter presente que este modelo da “escola inclusiva” foi pensado para servir à escala mundial. A questão dos professores, ou de uma pessoa ilustrada, ser o recurso fundamental de onde se devia partir tem a ver com isso. Nós víamos a lista de países com o Quênia, a Índia e a Jordânia, mas como também lá estava a Inglaterra e a Espanha não nos apercebíamos quanto este modelo foi pensado para países subdesenvolvidos. Em países desenvolvidos não se pode ignorar aquisições da cultura profissional dos professores como o Movimento da Escola Moderna e outras...

--Mas, por exemplo, Gordon Porter atribui uma grande importância aos especialistas – fez notar Helena. Podem não estar com funções directas junto dos alunos, mas são eles que estão como consultores.

--Mas Porter atribui a alguns professores de educação especial um poder associado ao lugar que ocupam na administração escolar. Lembra-se de eu vos ter chamado a atenção para isso e de aqui não mostrarem mínima intenção de o fazerem? – perguntou José.

--Salvo erro eram os professores consultores que tinham esse estatuto – disse Isabel, com a confirmação de Helena.

--Mas professores consultores à maneira anglo-saxónica, não é à portuguesa, para lhes pedir umas opiniões, descarregar a responsabilidade e *mandá-los à fava* se não agradar o que dizem – comentou José. Com o professor consultor do Porter estava fora de questão o que a Manuela nos disse sobre a atribuição de turmas. Não é por acaso que Porter é de um dos países mais desenvolvidos, embora de uma zona relativamente periférica e pouco povoada.

--No relato do Gordon Porter sobre esse distrito do Canadá, era nítida a lógica de que se os deficientes não ficavam na escola da localidade de residência teriam que ser internados em colégios a grande distância de casa. – disse Helena

--Eles têm um tipo de povoamento que não tem nada a ver com a Europa, nomeadamente com a área metropolitana de Lisboa. Quando muito é um raciocínio que se aplica ao Alentejo – disse José. Mas as propostas de Gordon Porter têm um fundamento ético muito preciso, que vai para além dos condicionalismos geográficos e que não pode ser ignorado. Do que eu discordo é que ele leve certos princípios a pontos que me parecem radicalismo ideológico, como a ideia da realização parcial do currículo que me parece ignorar o essencial da teoria curricular e fechar os olhos à realidade do que pode ser considerado, a partir de certos níveis de escolaridade, participação numa actividade curricular.

Eu comecei por perceber o discurso da “inclusão” basicamente, como vocês dizem, como uma exigência de avançar generalizadamente para fases mais avançadas da integração. A tal integração plena ou social na escola, tendo em vista a integração societal. Só que, desde o princípio, havia ali umas coisas de que, não é que eu tivesse discordância, mas não percebia muito bem as condições para avançar para isso: se era por decreto, se era por uma mudança nos pressupostos, se era um acelerar programático em relação a um horizonte que até aí surgia como relativamente longínquo. E quando eu perguntava isto com a clareza de que era capaz, não me respondiam.

Entretanto eu estava muito ocupado mentalmente com a escrita da dissertação de mestrado. Em 98, comecei a perceber melhor algumas diferenças, mas continuei a

entendê-las como uma diferença de acento: uma maior focagem técnica nalgumas implicações das teorias da aprendizagem activa e social; a premência da necessidade de diferenciação pedagógica, de bulir com a organização escolar, nomeadamente através de maior flexibilidade curricular. Mas tudo isso, no meu entender e na orientação da nossa prática, já era o que fazíamos ou queríamos fazer no quadro de referência da “integração”: coisas que eu tinha minimamente formalizado desde uma acção de formação que tinha organizado em 91 na E.B.2.3. de Montelavar, no âmbito da preparação para a reforma que naquela escola era antecipada a título experimental e para avaliação.

A novidade estaria em que a reforma tinha perdido dinâmica e agora certos desafios eram relançados às escolas. Mas continuava a ser mais o resultado de exigências da administração, e de alguns centros de produção de discurso pedagógico a ela associados, do que propriamente um resultado da evolução do pensamento e das atitudes dos professores colocados perante algumas contradições do sistema e solicitações contraditórias da sociedade.

Ao longo dos anos 90, o que eu tinha procurado era acelerar, provocar, a tomada de consciência dessas contradições pelos professores com quem trabalhava na equipa e nas escolas que os levasse a colocarem-se perante elas nas suas práticas pedagógicas e organizativas, desde o nível da sala de aula até ao da escola, ou mesmo acima. A educação especial proporcionava, foi proporcionando, condições para isso, mas os avanços eram lentos e pontuais.

Claro que uma estratégia deste tipo só teria efeito se fosse realizada por muita gente, com mais ou menos consciência e coerência. Embora me considerasse relativamente na vanguarda de um movimento desse tipo, achava que muitos outros iam por aí, mas que levaria tempo.

De repente, com o discurso da “escola inclusiva” senti-me completamente superado. Ontem, eram declarações internacionais incorporadas em directivas técnico-legais nacionais. Hoje, eram “formações em cascata”. No dia seguinte pela manhã, eu entraria na escola e já seria a “escola inclusiva”. Em algumas das escolas em que na véspera lutava por a *inclusão*, professores e directores falavam da escola inclusiva como se fosse já uma realidade: a todos os níveis, desde a concepção curricular, à organização escolar e às soluções de desenvolvimento curricular a nível de conselho de grupo, de turma e de sala de aula – embora, passados uns anos, em 2002, os mesmos professores ainda não fizessem ideia do que poderia ser um “projecto curricular de turma”, e os “projectos educativos e curriculares de escola” fossem para rir. Quem não estava já por dentro da “escola inclusiva” é porque era retrógrado.

Só quando acabei a dissertação em 1999 é que me dediquei a esclarecer este mistério. Foi então que participei numa das tais “formações em cascata” e que reli com atenção os artigos de Mel Ainscow e de Gordon Porter e me deparei com o papel que davam ao currículo, e compreendi o significado da focagem na formação para o contexto de sala de aula. Descobri recentemente que, por essa altura, já alguns porta-bandeira da “escola inclusiva” estavam a rever concepções e estratégias de investimento para manter ou melhorar a sua posição no campo da produção do discurso legitimador e no mercado da formação.

--Isso, em linguagem mais prosaica, significa que só serviu para alguns ganharem uns dinheiritos da União Europeia para a formação – disse Isabel

--Não foi só ganharem o dinheirito com a orientação de umas formações. Foi a autoridade que ganharam à custa de reivindicarem uma posição de vanguarda na produção do discurso legitimador relativo ao processo de integração social dos deficientes ou de avanço para a “sociedade inclusiva”. Uma autoridade que resultava de se ter desenvolvido, no campo da educação – para usar uma terminologia de Bourdieu – um subcampo que podemos designar por educação especial. Nesse subcampo, as

posições académicas e de investigação nunca estiveram muito bem demarcadas das administrativas e das políticas, e das sindicais, e isso permitiu que nalgumas dessas posições se tivesse desenvolvido um discurso equívoco, com pouco rigor intelectual, e que, as inflexões se façam agora sem auto-crítica, ou mesmo sem uma crítica clara dos pressupostos e dos desenvolvimentos; sem uma explicação de porque se mudou de opinião, eventualmente em resultado de uma avaliação de práticas. Não! É outra vez a atitude retórica de que “isso está superado”. Estão sempre a ir em frente, ou para cima, um andar assente no anterior, mesmo que se tenha revelado frágil e inseguro. Isso é condição para manterem a posição que ocupam no campo.