

5º ENCONTRO

27/02/02

ANOS 90 – UMA NOVA EQUIPA

Primeiros Tempos da Nova Equipa Demarcação da Antiga Equipa

Projectos Iniciais e Novos Critérios na Organização dos Apoios

Como de costume, no seu duplo papel de investigador e membro do grupo que se encontra para narrar a sua acção e reflexão no âmbito da educação especial, José propôs uma focagem: desta vez, nos primeiros 2 anos da equipa de educação especial (EEE) que tendo resultado da divisão da EEE de Sintra com sede em Rio de Mouro é referida como a *nova equipa*. E tendo tido a sua sede na Escola B 2 3 D. Carlos I, localizada na saída de Sintra para o Lourel, também era designada por Equipa do Lourel. A focalização proposta para este encontro incidiria, portanto, sobre os anos lectivos de 1991/92 e 92/93. Estiveram presentes na reunião todos os participantes na narrativa, incluindo Paula, que, por ter passado a residir e trabalhar no distrito de Setúbal, não esteve presente em todos os encontros.

--Qual a expectativa com que entraram para a *nova equipa*? – começou José por perguntar, depois de um período de conversas dispersas entre todos acerca da vida de cada um, com algumas referências a situações vividas nos respectivos contextos de trabalho.

--Quando entrei na *nova equipa*, foi uma alteração muito grande – começou Manuela. Nas *equipas* onde tinha estado, tínhamos os *miúdos* para *apoiar* mas não havia *trabalho de equipa*. Agora, era *definição de objectivos*, era *lançamento de projectos*... Acho que até ficámos assustadas. Daí aquela nossa resistência. Assim, de repente, que me lembre, é isso: coisas novas a que não estávamos habituadas. Foi tipo “tratamento de choque”. Lembro-me do “diário de bordo”, que me ia “matando”. Na altura, o que eu percebi foi que nós não estávamos habituadas a registar as nossas experiências sobre o trabalho e que nos propunhas que, além de falarmos sobre elas, passássemos a registá-las.

--Havia um *registo* que se fazia, das observações para *caracterização*, da *progressão das crianças* – interveio Paula.

--Mas eram mais as *educadoras* quem fazia isso, e só no contexto estrito do trabalho com as crianças. Também para as *educadoras das salas* e os pais, mas directamente em função do trabalho com as crianças – esclareceu José. Os registos nos *diários de bordo* deviam servir para promover a reflexão e a comunicação.

--Lembro-me também do Programa de Formação – continuou Manuela. Tinham que se oferecer duas ou três pessoas para esse *programa*. Já não me lembro se os temas eram propostos por nós.

--Ainda andámos às voltas com esse *programa*, antes de desistirmos, ou quase. Lembram-se de quais eram os outros *programas*? – perguntou José.

--O quadro estava cheio. Havia vários – respondeu Manuela. O *estudo de casos*... Eu penso que os *estudos de caso* e o facto de termos de nos preparar para os apresentar às colegas...

--Pois, o Programa de Formação ficou reduzido ao *estudo de casos*, algumas visitas a *instituições*¹, e pouco mais – interveio Isabel.

--Era para haver uns *seminários* com convidados, todos concordaram e até sugeriram nomes de pessoas a convidar – lembrou José. Quanto ao *Diário de Bordo* fui eu quem insistiu, mas vocês aceitaram, ou não recusaram.

--Interiormente recusávamos, porque não fazíamos – retomou Manuela. Mas andávamos ali às voltas com toda aquela *gigajoga* da *planificação*. No outro dia, eu e a Celeste², lemos, já não me lembro o quê, sobre o *diário de bordo*, e a Celeste comentou: Aquele homem anda adiantado uma década. O homem eras tu!

--Não era assim tanto. A Lena já nos disse que no curso de Educação pela Arte também faziam um *diário de bordo*. Eu tinha visto aquilo nas publicações do António Nóvoa sobre o método autobiográfico em formação, e pensei que a equipa era um bom contexto para desenvolver um tipo de *formação* parecido com o que o Nóvoa preconizava³. É um instrumento muito usado pelos antropólogos e a leitura que então comecei a fazer de sociólogos e filósofos fenomenologistas (Schütz) faziam-me valorizar esse género de instrumento de reflexão e de reflexão conjunta⁴. Vocês não recusaram. Se tivessem recusado, talvez eu tivesse insistido mais (entre risos). Mas vocês já me conheciam, e devem ter pensado: “Se recusamos, o *gajo* ainda nos *chateia* com uma série de explicações e argumentações...”

--Por isso deixámos andar – concluiu Manuela.

--Não terá sido tão claramente assim. Julgo que ainda houve quem pensasse seriamente em fazer aquilo. Mas era difícil. Não se conseguiu introduzir o “diário de bordo” como uma *prática*, digamos, colectiva. Ao fim de um mês ou dois, já tinha chegado à conclusão que não avançava. Quanto à *formação* em geral, era um objectivo mais nítido. Não estavam formalmente atribuídas às *equipas competências nessa área*, mas nas reuniões da DREL falava-se nisso: esperava-se que as equipas desenvolvessem alguma *formação contínua, em contexto de trabalho* e em sessões ou *acções* sobre *temas específicos*. Além de que havia cada vez mais professores a entrar para as *equipas*, e eles (na DREL) já nem conseguiam organizar aqueles cursos de formação iniciais. Pelo que, esperavam que nas equipas se fizesse para esses professores alguma *formação inicial* na área da educação especial. No ano em que entrámos eu e a Paula, foi o último ano em que organizaram uma *formação* com um mínimo de jeito, e penso que foi porque tinham o dinheiro do PRODEP para o PIPSE. Na nossa equipa, só havia nesse ano uma *especializada*, que era a Isabel, e muitos professores nem tinham tido qualquer *acçãozinha* ao nível de *iniciação*. Lembras-te de qual o projecto por que ficaste responsável? – perguntou José, dirigindo-se a Paula.

--Tinha os *processos* e os *ficheiros*⁵. Ainda comecei a organizá-los mas era preciso que os professores trouxessem as *fichas* e as actualizassem. Eles estavam no início. Estavam sempre a aparecer meninos novos, e era difícil. Nem todos os meninos que lhes eram propostos ficavam depois a ter *apoio de educação especial*. Além disso, estava grávida e comecei a ter problemas.

1

² Outra professora da equipa que continua a trabalhar como professora de apoio educativo na escola onde Manuela é agora professora do *regular*

³ E que se inspira num dos autores que constituiu uma referência na investigação com que José concluiu o mestrado: Gaston Pineau.

⁴ Cf. notas 34 e 77 do 4º Encontro, sobre a escrita como mediação da intersubjectividade

⁵ Fazer nota sobre fichas e processos e comparar com ficha de admissão nos últimos anos de EEE e listas ECAE – comparar também com listas de Rio de Mouro, incluindo listas de espera, juntando com outra nota sobre isso).

--Houve uma altura em que o *núcleo* do Lourel recebia uns dinheiros para materiais, depois passou para a equipa. Já não me lembro quem geria aquilo – disse Manuela.

--Era eu – lembrou Teresa. Era o Programa de Recursos Materiais.

--Havia outro programa que era o de Recursos Institucionais, ou Organizacionais⁶. A responsável era a Olívia – acrescentou José.

--Devia ser. Era ela quem ia às reuniões no Centro de Saúde – lembrou Manuela.

--O Diário de Bordo, que foi aquilo que abortou mais depressa, é do que vocês melhor se lembram. Mas os *programas de recursos* funcionaram bem, estavam bem organizados. Em quase todas as actas das reuniões de equipa há referências aos *recursos institucionais*.

E tu, Paula, que mais te lembras de ter encontrado na equipa, nesse primeiro ano? Quais foram as tuas primeiras impressões? – continuou José a perguntar no seu papel de dinamizador dos encontros.

--Lembro-me de ter encontrado uma equipa com muitas coisas. Eu tinha dois anos de *experiência na educação especial*. Como sempre tive muita dificuldade em organizar-me, sempre precisei de pontos de referência, de saber o que estava a fazer, no início da equipa aquilo foi complicado porque me sentia responsável por muita coisa. Mas isso já se afundou na minha memória. Se não estivéssemos agora a falar disso já não me lembrava. Passado pouco tempo meti baixa e acabei por perder o bebé. Lembro-me de muitos projectos, de ter muitas coisas para fazer. Senti-me responsável por muita coisa e não fui capaz de responder àquelas expectativas todas.

--Eu tinha consciência de que vos estava a propor muita coisa, e mais ainda quando me apercebi da vossa reacção, quase de pânico. Mas, mesmo assim, achava que era preciso fundamentar a equipa numa organização e em modos de fazer que rompessem completamente com a *bagunça* em que tínhamos vivido em Rio de Mouro, que me exasperava.

--Foi importante para lançar uma *equipa nova* – interveio Isabel. Queríamos começar a trabalhar e havia pouco tempo. Houve *equipas* que levaram um ano a *instalar-se*. Nos anos seguintes, em que eu fui coordenadora, a equipa viveu muito dessas bases com que foi lançada.

--Retrospectivamente, acho que foi de mais e que podia ter conseguido alcançar o mesmo objectivo com mais calma – admitiu José. Mas na época era concerteza muito mais feroso. E muito mais inseguro.

--Muita coisa não funcionou – retomou Paula Mas acho que houve *espírito de equipa*. Havia uma grande preocupação em fazer com que as pessoas soubessem o que andavam a fazer e de construir referências comuns. E uma preocupação de acompanhamento nas escolas. De *cobertura* de todas as escolas⁷. Podia ser em *apoio directo*, individual a um aluno com mais necessidades, ou aquilo que nós dizíamos “dar umas dicas”, falar com os professores da escola sobre os problemas que iam encontrando, mas havia sempre algum contacto com as escolas.⁸

--Mas procurávamos distinguir claramente quando estávamos a “dar umas dicas” ou quando estávamos, em conjunto com os professores, a responsabilizar-nos pela “*condução de um caso*” – fez notar José. E não fazíamos “listas de meninos *apoiados*”, *à toa*, listas com os meninos que nos tinham sido propostos para avaliação e com os meninos sobre os quais se “dava umas dicas”. Não fazíamos listas para fazer volume nem para dizer que eram necessários mais professores. Tínhamos uma grande preocupação em discutir, entre todos, os critérios de classificação, as categorias e as

6

⁷ Ver nota 73 do 4º Encontro.

⁸ Sobre o *apoio* e as suas *modalidades* pode ver-se a nota 12 do 1º Encontro

tipificações que o ministério mandava para fazer estatísticas dos meninos, ou a DREL, com as tipificações das modalidades de atendimento. As *listas*, a *classificação* dos alunos *apoiados* em tipos de problemáticas para fazer as estatísticas, eram para nós instrumentos de trabalho: depois de os discutir e de nos apropriarmos dos conceitos subjacentes, procurávamos que esses conceitos fossem utilizados pelos professores no modo de organizarem o seu trabalho nas escolas e na coordenação da nossa acção a nível da equipa.

Serviam para compararmos os critérios de cada professor, para que cada professor definisse em termos comparativos cada situação. Serviam para termos uma visão de conjunto do que estávamos a fazer. E podiam servir para comparações com outras *equipas*. Mas nunca recebemos de volta informações sobre isso. No fim da década de 90, com a ECAE, tínhamos mais escolas para comparar e usámos essas listagens e essas estatísticas para esclarecer os critérios de sinalização e as lógicas de atendimento, a lógica na organização da resposta às necessidades educativas especiais, nas várias escolas.

Funcionamento das reuniões

--Havia outro aspecto em que a *nova equipa* era completamente diferente – interveio Isabel. Era no modo como as reuniões eram dirigidas⁹.

--Eu sei que algumas pessoas me julgam demasiado autoritário, mas se em relação às propostas de organização admito alguma ansiedade, em relação ao modo de dirigir as reuniões, não faria hoje de maneira diferente. Embora tivesse havido episódios com professoras do NACDA em que tive que ser mais duro do que teria gostado.

--Eu penso que tu não eras autoritário – continuou Isabel. A diferença em relação aos outros coordenadores era que tu tinhas uma liderança forte da equipa, na organização e no modo de fazer funcionar as reuniões. Há *equipas* em que as coordenadoras não conseguem organizar uma reunião. As reuniões desorganizadas faziam mesmo parte do estilo da *educação especial*¹⁰. Eu lembro-me de reuniões em que a coordenadora falava para uma ou duas pessoas e as outras estavam na *galhofa*, e se lhes perguntassem no fim da reunião o que tinha sido tratado, não faziam a menor ideia.

--Havia uma *ordem de trabalho* que era dita no princípio da reunião, e às vezes nem isso – disse José.

--Não me lembro de haver *ordens de trabalho* – disse ainda Isabel. Talvez tivesse havido mas eu não me lembro nada de *ordens de trabalho*. Diziam “Vamos tratar disto e disto...”, mas *ordens de trabalho* formais como começou a haver em Sintra, reuniões em que só falava um de cada vez... Mesmo que não houvesse uma lista de inscrições, tu regulavas a vez de cada um falar. E a maioria das pessoas estavam atentas, porque tu punhas as pessoas em situação de terem de se pronunciar, de dar resposta a questões que colocavas. Isso nunca tinha acontecido em reuniões de outras *equipas*. Se alguém não abrisse a boca, também ninguém lhe perguntava nada. Tu exigias a opinião das pessoas, que era uma coisa que as *chateava* muito, porque isso as obrigava a pensar. Solicitavas as pessoas a que esclarecessem as suas posições. Obrigavas as pessoas a explicarem o que estavam a fazer. E, muitas vezes, isso era complicado porque elas não estavam habituadas e não sabiam explicar-se. Elas tentavam explicar, mas tu exigias mais explicações e elas não conseguiam. Querias perceber com que pressupostos tinham funcionado e quais os problemas que tinham. Só pouco a pouco é que as pessoas se foram adaptando e começaram a explicar-se e mesmo a exprimir-se, a tomar a iniciativa.

--Às vezes, já tinha percebido a situação mas queria que a pessoa a percebesse melhor, ou que todo o grupo avançasse na compreensão de uma situação que considerava exemplar. Claro que as pessoas não tinham paciência para aquilo, e quem *estava na berlinda* muito menos. Eu tinha uma atitude excessivamente intelectual perante os problemas e quando encontrava resistências reagia obsessivamente.

--Quem *estava na berlinda* – continuou Isabel – sentia-se exposta, julgada, avaliada, e posta em causa, e as outras pessoas também ficavam afectadas por isso. E se havia pessoas que alinhavam mais porque percebiam como tu funcionavas e onde é que aquilo levava, havia outras que ficavam incomodadas. Algumas não se sentiam capazes de corresponder à tua exigência. Lembro-me de uma que acabou a chorar.

⁹ Sobre a estrutura e o modo de funcionamento das equipas de educação especial (EEE) pode ver-se O 4º Encontro: Funcionamento da 1ª EEE de Sintra, em particular O Papel do Coordenador – Um Coordenador *sui generis*. E no capítulo seguinte: Funcionamento da EEE -- De Novo a Questão da Liderança. Pode ver-se também o Despacho Normativo 36788 (em Anexo?).

¹⁰ Comparar com cultura profissional e sobretudo com cultura organizacional nos liceus e a socialização em reuniões políticas.

--Se é quem estou a pensar, até merecia – disse José. Eu até a “protegia” muito, propus-lhe que desse apoio também no 2º ciclo, porque naquele primeiro ano na equipa era só eu do *secundário* e tinha que acumular o atendimento a quatro escolas com a coordenação. Ela aceitou e eu sentia-me na obrigação de a apoiar. Mas, passados uns anos, achou que podia *pisar*, que só fazia o que queria. Havia outras pessoas de cuja fragilidade eu tinha consciência, só que mesmo assim talvez lhes exigisse demasiado.

--Tu tinhas umas “protegidas”! – disse Manuela, retomando um comentário que já fazia desde aquela época.

--Eram pessoas a quem eu procurava exigir na medida das suas capacidades e a quem apoiava na medida em que as via fazer um esforço. Mas nunca atribuí privilégios. Os critérios para distribuir tarefas eram sempre apresentados e discutidos na equipa. Já na altura tu dizias isso. Meio a brincar, mas nunca contestaste, na prática, nenhuma decisão. A não ser naquele caso da avaliação de alguns alunos que foste “obrigada a fazer” na escola das Lameiras, já no tempo em que a Isabel era a coordenadora. Mas, se estão de acordo, só falamos disso no próximo encontro.

Mesmo quando vejo as dificuldades de certas pessoas, sobretudo se são pessoas com quem simpatizo, se elas dizem que não conseguem fazer uma coisa, eu tenho tendência, tanto mais quanto simpatizo com elas, a não assumir as limitações que elas se auto-atribuem e a *puxar por elas*. Vejam as actas ou o registo de interacções a partir da releitura que fiz recentemente e que consta dos quadros que vos dei, e digam-me se vos parece, ou se se lembram, de muitas imposições ou conflitos¹¹.

--Eu não estive na equipa nesse primeiro ano, mas vendo esses registos não me parece que haja muitas setas a indicar isso – disse Helena.

--Há muitas situações em que o processo de decisão não está claramente descrito na acta – continuou José. Escrevia-se que tinham surgido duas ou três alternativas e depois consta que “se decidiu” por esta ou aquela, ou que se adiou a decisão. Não é claro quem decidiu. Muitas vezes, um problema era discutido por todos, ou por alguns mais activamente, mas quem tomava a decisão era o professor da equipa protagonista da situação. Havia várias pessoas a pronunciar-se, podiam surgir alternativas, e eu fazia um esforço para que fossem definidas pelo menos duas, mas quem decidia era a pessoa que tinha apresentado o problema. Mas também há muitas coisas que eu proponho e para as quais não apresento alternativas. Se ninguém as apresentava, só vos restava aprovar ou não. Às vezes, depois de aprovar, decidiam entre vocês ou cada um consigo próprio, se faziam ou não – disse José entre risos. Talvez por isso raramente não aprovassem. Mas, frequentemente, iam surgindo alternativas durante a discussão. Raramente havia resistências activas. Algumas das questões discutidas podem ser motivos para as nossas conversas aqui. Alguns são o que eu designo por episódios críticos. No fim do último encontro referiste um deles – disse José dirigindo-se a Manuela. Não queres lembrar melhor o que se passou.

¹¹ Ver quadro em Anexo II e a explicação que consta do 6º Encontro sobre os tipos de actividades e de interacções na equipa.

Um Pseudo-NACDA (Núcleo de Apoio a Crianças com Deficiência Auditiva)

--Havia uma história com o NACDA (Núcleo de Apoio a Crianças com Deficiência Auditiva) – lembrou Manuela. Um problema de incumprimento de horários. Nós no *núcleo* do Lourel tínhamos horários com trabalho de manhã e de tarde, até para trabalharmos com os meninos ao almoço... Elas não queriam fazer as horas todas, nem preenchiam as *folhas*¹² – disse Manuela.

--Posso mostrar-vos o que consta das actas. Foi uma enorme fonte de *chateamento*, e no entanto já não me lembrava bem do que se tinha passado. No outro dia, estive a reler e irritei-me outra vez. Não era só, nem começou por ser, um problema de *horários*. Havia também um problema com as deslocações às escolas onde os meninos estavam inscritos e que deviam frequentar uma parte do tempo¹³. Elas não queriam ir lá.

Qual era o problema quando estiveste no NACDA, já depois disto? – perguntou José, dirigindo-se a Paula, que, enquanto educadora do especial na escola onde estava o NACDA, tinha estado muito próxima e colaborado com este *núcleo*.

--Não havia *integração* nenhuma.

--Mas porque é que elas não os *integravam*? – perguntou Manuela.

--Para começar, nenhum estava inscrito na escola onde estava localizado o *núcleo* – respondeu José. Estavam inscritos noutras escolas onde estavam durante pouco tempo, ou nenhum. E, por isso, essas escolas não se sentiam responsáveis pedagogicamente por eles. Nem os *miúdos* se sentiriam muito bem lá. Alguns daqueles *miúdos* passavam todo o tempo no *núcleo* e num ATL ali próximo¹⁴, onde eu via um deles, sempre agarrado às grades, quando ia buscar a minha filha. Ninguém percebia quem era responsável pedagogicamente por eles, nem por que *programas* ou *planos educativos* eram responsáveis as professoras do NACDA. Os problemas surgiram quando eu comecei a exigir que me apresentassem os *planos educativos individuais* (PEI) que elas diziam que existiam, mas que só foram aparecendo, alguns, ao longo do ano, já no segundo período. Nas actas vai-se encontrando referências às minhas insistências para que apresentassem alguns PEI e discutissem os casos com a equipa. Até todos os que frequentavam o NACDA estarem inscritos na escola da Portela, foram necessários anos, e as maiores resistências nem eram da escola.

--Quem fazia as *avaliações*¹⁵, eram as professoras do NACDA? – perguntou Manuela.

¹² *Folhas de presença* eram impressos tipo fornecidos pela DREL onde dia a dia os professores inscreviam a sua assinatura como testemunho do cumprimento do horário. No caso dos professores em itinerância essa assinatura era confirmada por uma rubrica do professor ou da educadora com quem se tinha trabalhado. Nos colégios particulares essa confirmação não era feita, sendo a confirmação da responsabilidade da coordenação da equipa. Nos núcleos, a questão estava em aberto. Se havia um responsável pelo núcleo, nomeado pelo coordenador, a responsabilidade pela confirmação do cumprimento do horário era delegada nele. No caso destes núcleos (na escola do Lourel e o que era designado NACDA) foi decidido em equipa transformá-los em salas de apoio e reduzir a sua autonomia informal face à equipa e formal face às escolas onde deviam integrar-se cada vez mais. Por isso, não foram nomeados responsáveis pelos núcleos e foram dadas indicações para que os professores de educação especial que aí trabalhavam passassem a participar nos conselhos pedagógicos das escolas, e iniciou-se a negociação com as directoras dessas escolas para que assumissem responsabilidades de enquadramento administrativo e de controlo de cumprimento de horários daqueles professores de educação especial.

¹³ Ver nota 66 no 3º Encontro.

¹⁴ Neste caso, um colégio com valência de Actividades de Tempos Livres (ATL), sem nenhuma preparação específica para qualquer área da deficiência.

¹⁵ Para além das *caracterizações iniciais* das crianças sinalizadas para apoio e das *avaliações* do desenvolvimento do PEI e dos *programas*, ao longo do ano e, mais formalmente, no final do ano, estes alunos deviam ser avaliados como quaisquer outros, no final de cada período e no final do ano, com decisões formais quanto à transição. Embora no caso destes alunos essas avaliações e decisões devessem

--Um dos problemas era que a transição entre anos escolares não estava clara. Alguns daqueles miúdos estavam formalmente na 1ª fase do 1º ciclo, havia quatro ou cinco anos. Mas alguns deles, estando na 1ª fase, eram considerados como estando no 1º ano. Com mais de 10 anos de idade! Elas nem os *retinham* nem deixavam de *reter*. Outros estavam na 2ª fase, mas não se percebia se estavam no 3º ou no 4º ano. Se estavam ou não com perspectivas de terminar o 1º ciclo em um ou dois anos. A minha convicção é que realmente muitos daqueles alunos não tinham *planos educativos individuais*, nem havia participação e responsabilização nas *avaliações* pelos professores das escolas onde eles estavam inscritos, nem sequer no final do ano lectivo para efeitos de transição ou não.

Os problemas eram desta natureza. Não era só, nem começou por ser “o Zé Filipe a chatear com os horários”. O problema dos horários só surgiu porque elas não queriam ir às escolas onde os meninos estavam inscritos e *apoiá-los* também aí, desenvolvendo um trabalho com os professores deles. Pareceu-me que teria havido um período em que, com o pretexto de que os meninos só lá estavam de manhã, elas não cumpriam a totalidade das 22 horas lectivas semanais e terá sido por isso que a minha “exigência” de que fossem às escolas onde os meninos estavam inscritos lhes desagradou tanto¹⁶. Mas também não sabiam o que fazer lá.

Os outros professores da equipa não tinham, em princípio, conhecimento desta situação, mas nós fizemos um grande esforço para, na presença de todos, discutir e clarificar isto nas reuniões da equipa, e não só em conversas informais com as professoras do NACDA, como era habitual. Era a ideia que tínhamos, eu e a Isabel, de que devia haver uma responsabilização em grupo, uma supervisão em grupo e não só do coordenador sobre cada um dos professores de apoio¹⁷. Por um lado, era evidente que não havia naquele “NACDA” professores suficientemente qualificados para a educação especial, nomeadamente naquela *área de deficiência* com exigências tão específicas. Na *nova equipa*, a maioria também não era *especializada* nem tinha mais de um ou dois

ter em conta as caracterizações e objectivos dos seus planos e programas, essas decisões deviam ser claras e implicavam a participação dos professores em cujas turmas estavam inscritos. Uma participação que era mesmo uma responsabilidade primordial, embora muitas vezes se verificasse existir somente a um nível formal e sem grande consciência por parte desses professores. É essa avaliação formal prevista para todos os alunos que aqui é referida por esta participante. O que consta desta nota parecia ser consensual e indiscutível na ordem técnico-administrativa das escolas (independentemente do modo mais ou menos forma, mais ou menos responsável com que era cumprido pelos professores). No entanto as professoras do NACDA puseram em causa esse consenso, embora de modo fundamentalmente implícito. E quando a DREL teve conhecimento do conflito, como se verá, não houve uma reafirmação desses princípios ou regras “consensuais”, nem a verificação do seu cumprimento. Embora também não tenha havido um esclarecimento da sua falta de fundamento ou a afirmação de outras regras, princípios ou fundamentos.

¹⁶ Segundo o estatuto da carreira docente as educadoras de infância e os docentes do ensino básico e secundário têm que trabalhar 35 horas semanalmente. No 2º e 3º ciclo do ensino básico, 22 dessas 35 horas são em trabalho lectivo directo com os alunos ou em funções equiparadas. No ensino secundário, o número de horas lectivas é de 20 horas. Os professores do 1º ciclo e as educadoras têm um horário semanal de trabalho com as turmas que é de 25 horas. Este maior número de horas lectivas é “compensado” por menos 4 ou 6 anos no tempo de serviço a perfazer para poderem reformar-se. Os professores destacados nas equipas começaram por ter todos um horário com 22 horas lectivas, embora a diferença no tempo de serviço para a reforma continuasse a existir. Com a revisão do estatuto, os professores e educadoras que destacados na educação especial trabalhassem com crianças deficientes, teriam redução do tempo lectivo semanal a 20 horas, passando a um regime de contagem de tempo para a reforma igual ao dos professores do ensino secundário. Actualmente estão a ser introduzidas diferenças no calendário lectivo das educadoras que levantam de novo a questão sempre controversa do que é a componente lectivas do horário dos professores. Além de controversa esta questão é essencial na imagem da profissão para os próprios professores e educadoras e para a representação que os outros têm desta profissão. Porque ela é importante para a caracterização de culturas e identidades será discutida na Parte.

¹⁷ Cf. conversa sobre supervisão em grupo na p 26.

anos de *experiência*. Mas no NACDA, não havia ninguém, nem *especializado*, nem sequer com suficiente conhecimento e *experiência*. Ainda por cima, era visível, embora tivessem procurado esconder, que não estavam a fazer um bom trabalho. Há gente que procura dar uma aparência de ser empenhada. Elas nem isso. Mesmo quando confrontadas com uma pontinha dos problemas que eram bem visíveis, o primeiro esforço que fizeram foi para esconder. Por isso, não podiam reivindicar aquela *autonomia* ou *independência* que diziam que gozavam quando o NACDA fazia parte da *antiga equipa*. Se alguma vez essa ideia de *autonomia* se tinha justificado era no tempo em que estavam lá F. N., que era uma professora do 1º ciclo *especializada em deficiência auditiva*, já com uma boa experiência, e M. M., que era uma *educadora* também *especializada* e que entretanto fizera um curso de psicologia. Mas, por isso, o Manel tinha preferido pô-la a fazer trabalho de psicóloga¹⁸. E quando a equipa se dividiu e eu passei a ser coordenador, F. tinha saído porque fora viver para Aveiro, ou não sei onde lá para o Norte. A Maria Manuel, no último ano em que o NACDA estava ligado a Rio de Mouro, ainda deu algum apoio, orientação. Porque nenhuma das que lá ficaram era *especializada* nem tinha grande experiência: duas delas teriam um oi dois anos!/? Tinham passado esses dois anos à sombra da Fátima Negrão. A Celeste só entrou naquele primeiro ano com a nova equipa¹⁹. E não havia terapeuta da fala nem intérprete de linguagem gestual²⁰. Em anos anteriores tinha lá estado um *intérprete*, com quem algumas de vocês até fizeram cursos de linguagem gestual, mas há uns dois ou três anos que não tinham ninguém. Estava prometida uma terapeuta, mas nunca mais chegava. E tinham muitíssimos *miúdos*, que vinham desde Queluz e Belas, do Sabugo e de Anços, no norte do Concelho de Sintra, e de Colares ou do Mucifal.

– O NACDA tinha sido criado pelo Ramos Leitão para servir todo o concelho de Sintra – esclareceu Isabel. Estava localizado próximo da estação da CP na Portela, mas sempre se pôs a questão de não ser um sítio muito central. Foi o mais central em que encontrou salas disponíveis.

--Depois ficaram menos alunos, porque a primeira coisa que eu fiz foi contactar o *centro de A-da-Beja*²¹ para serem transferidos para lá os que moravam ali próximo – disse José, retomando o fio da história, e passando a uma reflexão que depois expandiu dando origem ao *excurso* que se segue.

¹⁸ Como já foi referido no 4º Encontro. Ver nomeadamente a nota 83 do 4º Encontro.

¹⁹ Esta professora não tomou posição num conflito, que em relação às situações herdadas não lhe dizia respeito; procurando uma posição de mediação, colocou-se a meio caminho e respeitou no essencial as orientações da EEE, nomeadamente em relação às relações com a escola onde o NACDA estava implantado e em relação à participação no conselho pedagógico dessa escola, mas sem capacidade para influenciar as outras professoras nem para alterar significativamente a situação.

²⁰ Terapeuta da fala e intérprete de linguagem gestual são considerados recursos essenciais na educação de crianças surdas e estão entre aqueles que pela sua escassez, justificavam a concentração dessas crianças em núcleos. Numa fase posterior (segunda metade dos anos 90) a concentração de crianças surdas em núcleos passou a ser justificada também pela necessidade de lhes proporcionar uma comunidade que utilizasse a linguagem gestual. Nesse contexto aumentava a importância de intérpretes ou de professores que dominassem a linguagem gestual e concebeu-se mesmo a necessidade de professores de linguagem gestual que a tivessem como “língua materna”. Algumas destas opções são controversas, mas põem em evidência quanto aquela situação estava longe do se concebia como um núcleo para crianças com deficiência auditiva. No ano seguinte, já com este NACDA autonomizado da equipa de educação especial, viriam a ser colocadas a terapeuta e a interprete em falta há vários anos.

²¹ Esse *centro*, especializado em deficiência auditiva fazia parte do COOMP (Centro de Observação e Orientação de Medicina Pedagógica do Centro Regional de Segurança Social), já referido nas notas 15 do 1º Encontro e 18 do 2º Encontro

Um Pseudo-NACDA, a DREL e um Coordenador Fora de Jogo

Foi o meu primeiro “erro” na relação com a DREL. Rapidamente me dei conta de que na política interna na área dos surdos era um “erro crasso” estabelecer aquele contacto com outro serviço, (que já fora dominante naquela área de atendimento e continuava a ter bons técnicos, mas que era da Segurança Social) expondo, mesmo que implicitamente, a debilidade do serviço de atendimento da DREL. Quem, na DREL, tinha a responsabilidade pelo *apoio à deficiência auditiva* não poria em dúvida a qualidade desses técnicos (algumas até eram professoras do 1º ciclo e conheciam-nas há muito tempo), mas teria outros projectos que passavam por uma resposta controlada pelo ME.

A *política da educação dos surdos* é das coisas mais complexas na *educação especial*. Passou por várias fases e oscilações entre soluções que assentavam, ora na *integração*, ora numa *educação segregada* mas que promovesse a *comunidade surda*. A surdez é a “deficiência” que mais suscita um sentimento e uma prática de comunidade, até por terem uma linguagem própria.

Naquela época, a *palavra de ordem* era “*integração*” e, aparentemente, eu estava a tomar uma iniciativa em sentido contrário. Mas eu julgava evidente que aqueles *miúdos* estavam muito longe de estar num *processo de integração* e além disso, onde estavam, não tinham pessoal com qualificações minimamente ao nível de A-da-Beja. Pensava que, pelo menos isso, eles tinham que reconhecer. E não tenho dúvidas, nem sequer hoje, que reconheciam ambas as coisas, embora lhes custasse, lhes tivesse custado, admitir que as coisas estivessem tão mal no NACDA. Por isso, hoje, penso que a questão não era, realmente, a da “*integração ou não*”, mas tinha a ver com aspectos da política entre sectores da administração, ou melhor entre pessoal desses diferentes sectores e que, como acontece geralmente, só aparentemente se movem em função de ideias como as de *educação integrada* ou a de respeito pelas *comunidades*, como as de surdos. Mas naquela época, aquela iniciativa foi a confirmação de que, como coordenador, não estava entrosado no “*especial*”, na *cultura do especial*. Em princípio, naquela época, era muito raro que fosse para coordenador alguém que não estivesse há muitos anos no *meio*²². Penso que me tinham nomeado na DREL porque viram o meu empenhamento no *curso de formação* que tinham organizado no 1º ano em que fui destacado para a *educação especial* e, talvez, porque fui para *subcoordenador* logo no ano a seguir. Mas penso que a nomeação se ficou a dever, sobretudo, ao Manuel Rodas me ter proposto, talvez mesmo perante alguma reserva de outros na DREL. Se bem me lembro, deu-me a entender isso, quando se terá sentido *posto em cheque* pela minha relação com a DREL. Com o episódio do NACDA confirmavam-se essas reservas e não tive qualquer apoio deles nessa luta²³. Pelo contrário, quando tive oportunidade para falar com a *chefe da equipa de projecto*, foi para me defender da acusação implícita de “*estar a fazer uma perseguição*” às professoras desse *núcleo*. E no entanto, não podia haver dúvidas *em relação á evidência de alguns factos*, que não me pareceu que tenham procurado verificar.

Levei tempo a compreender a opção da DREL, e ainda hoje não a entendo totalmente. Foi em boa medida este tipo de situações que despoletou a minha reflexão sobre o que haveria de especial neste “*meio*” que é o “*especial*”, e que começara por me ser apresentado associado à ideia de qualificação dos professores.

Para mim, começou por ser evidente que havia no NACDA problemas que resultavam da falta de recursos humanos qualificados, de excesso de alunos, de uma localização errada, de uma integração duvidosa, e que, portanto, como coordenador, eu devia intervir. E a DREL, poderia arranjar o pessoal em falta e querer repensar a localização. Ou não, por falta de recursos. Mas eu não podia deixar de ter por certo que a DREL me apoiaria na procura de alternativas que até favoreciam as crianças e passavam pelo acordo com os pais. Se não, não teria aceite ser coordenador. Nem, para mim, faria sentido terem-me nomeado. A realidade revelou-se muito mais complexa. E este episódio pode ter-me feito interessar mais pela sociologia. Pela qual

²² Sobre os *perfis de coordenador* pode ver-se no 4º Encontro: O Papel do Coordenador – Um Coordenador *sui generis*; e Eleição de um Novo Coordenador – A Liderança nas Equipas

²³ Sobre isso pode ver-se a nota 13 deste encontro.

me interessava já mas a um nível *macro*. A sociologia das profissões e das organizações, foi aí que começou a ter a minha atenção.

Foi só depois das diligências iniciais para enfrentar os problemas mais evidentes, e face às resistências que comecei a encontrar, que comecei a procurar conhecer e compreender melhor o que ali se passava. Rapidamente comecei a formar a ideia de que o NACDA não poderia, nem deveria, a bem das crianças, continuar a existir sem um reforço substancial dos recursos humanos e que, se isso não era possível, era melhor acabar com ele. Essa intenção, que evidentemente não poderia realizar sem o acordo da DREL, terá suscitado resistências, não só de parte dos professores que aí trabalhavam, como dos coordenadores de outras equipas para quem o “encaminhamento” de crianças surdas para o NACDA, sem grandes formalidades nem exigências, era uma solução muito cómoda²⁴. Só depois, me deparei com a qualidade do trabalho que aquelas professoras estavam a fazer e com a falta de cumprimento de deveres básicos como o de assiduidade, a falta de *planos educativos individuais* ou tão somente de *programas*, a falta de clareza na *avaliação* e nas decisões relativas à *transição de ano*, a falta de problematização da integração do NACDA na escola onde estava sediado e dos alunos nas escolas em que estavam inscritos, a falta de clareza nos *processos de encaminhamento para* o NACDA e de *admissão no* NACDA que fazia com que os alunos estivessem inscritos em escolas mais ou menos distantes com que tinham pouco ou nada a ver. Só depois, comecei a pensar que o facto de as professoras que lá estavam serem pouco qualificadas até podia ser vantajoso na perspectiva de quem lá quisesse fazer admitir crianças. Quando lá estavam *professoras especializadas* elas faziam uma *avaliação* aos alunos que lhes eram propostos e decidiam autonomamente, mesmo que em diálogo com os coordenadores, quem é que devia ser *admitido*. Estas professoras que lá ficaram não estavam em condições de fazer isso, o que, conjugadamente com as *retenções*, fazia correr o risco de um aumento sem critério do número de alunos a frequentar o *núcleo*. Elas até tinham uma atitude contraditória, porque de facto queixavam-se de ter um número excessivo de alunos, mas, por outro lado, sabiam que podiam beneficiar do apoio dos outros coordenadores contra “a minha intromissão” e contra “a minha intenção” de encerrar o núcleo. Mas sabiam que não teriam condições para recusar sozinhas os “encaminhamentos” para o NACDA feitos pelo Doutor Ramos Leitão, pela senhora coordenadora da EEE de Rio de Mouro ou pela Dr^a Maria Manuel que era a responsável pelo “gabinete de psicologia” da EEE de Rio de Mouro e, nessa “qualidade”, geria, na prática, muitos processos de avaliação inicial e *encaminhamento*. Como especialista em deficiência auditiva, Maria Manuel tinha um *estatuto*, e um conhecimento, descomunal quando comparado com o delas. Como poderiam oferecer qualquer resistência?! Por outro lado, essas pessoas, após o “encaminhamento”, podiam derresponsabilizar-se. É esse um dos sentidos que “encaminhamento” pode ter no âmbito da educação especial, se não é acompanhado de exigências de formalização e de uma *triagem* competente. E, à excepção de fases de transição como aquela com que nos deparávamos na altura, era isso que acontecia, e que acontece com muita frequência no *especial*: “encaminhamentos” sem adequada formalização e clareza, isto é, a partir da publicação do DL 319/91, sem um Plano Educativo Individual devidamente elaborado e assinado pelos pais e por vários técnicos, e evidentemente com a declaração de que a instituição destinatária do *encaminhamento* tem condições para aceitar a criança. Neste ano de transição, até poderia haver uma promessa mais ou menos implícita de apoio ao NACDA por parte da Maria Manuel, dada a sua ligação a este *núcleo* em anos anteriores, mesmo depois de ter passado a funcionar como psicóloga. Mas pertencendo essa *educadora/psicóloga* a outra equipa em relação à qual estavam a ficar evidentes critérios e orientações diferentes, seria muito pouco correcto, em termos de deontologia, que esse apoio se desenvolvesse. Ainda por cima à revelia da EEE de Sintra, como as professoras do NACDA terão chegado a esperar.

Neste contexto pode bem falar-se de uma “questão de poder”, entendido como *liderança* e poder de efectivação de orientações discutidas e decididas em grupo. Numa reunião entre os coordenadores da linha de Sintra com Manuel Rodas, o

²⁴ Sobre os encaminhamentos, pode ver-se no 6º Encontro: Encaminhamentos de Crianças para *Centros de Educação Especial* Pode ver-se também as notas 18 no 2º Encontro e 52, no 4º Encontro.

membro da equipa da DREL responsável pelo acompanhamento dessas equipas, a questão foi colocada por mim, por considerar que o NACDA a continuar a existir seria para servir toda o concelho. Eu coloquei, portanto, a possibilidade de o NACDA ser da responsabilidade de outro coordenador, ou coordenadores, que considerassem haver condições para que ele funcionasse como estava, mas ninguém manifestou aceitação dessa solução. Tendo-lhe o elemento da DREL perguntado o que pensava da situação do NACDA, o coordenador da EEE do Cacém-Queluz, respondeu que era “uma questão de poder”. Na altura manifestei o meu acordo com isso. Mas, enquanto eu entendia “poder” no sentido de *liderança* tendo em vista a acção coordenada segundo critérios e a capacidade de realização, dei-me depois conta de que os outros participantes poderão ter entendido “poder” no sentido restrito de “poder do coordenador sobre professoras”, eventualmente “vítimas do seu autoritarismo”. Foi de acordo com esta interpretação que as coisas se passaram depois na relação da DREL comigo. É também pelo entendimento que fazem das situações e das palavras que se definem as pessoas, e foi assim que as fui conhecendo. Mas mesmo em função de um entendimento da situação como um mero conflito pessoal, face aos factos já evidentes e face ao que se seguiria, não deixa de ser significativa a opção do pessoal da DREL e o poder que dava a professores em manifesta e reiterada violação de deveres profissionais, face a coordenadores que denunciavam situações irregulares em contextos em que o mau funcionamento de serviços prejudicava crianças.

--Mas não houve uma altura em que a EEE de Rio de Mouro teve a coordenação do NACDA? – perguntou Manuela.

--Formalmente, só antes de 91 – esclareceu Isabel. No fim do ano, veio aquela terapeuta da fala que tinha estado no NACDA de Alapraia (Estoril), e no ano seguinte, finalmente, a DREL decidiu-se a separá-las da equipa, atribuindo a coordenação do NACDA à tal terapeuta. Então também se aproximaram da Fátima e da Manuel.

--Como já teriam feito no período em que estavam em conflito comigo – acrescentou José. Mas agora com toda a legitimidade. Quando eu era o coordenador é que isso terá sido mais um acto de contestação.

--Passados uns anos, a DREL voltou a mudar de ideias – continuou Isabel – e eu tive que aturar aquela gente na equipa.

Outro Rasto da Anterior Equipa (Paulo J.)

--Mas há outro episódio crítico, que se seguiu à divisão da equipa e de que tu falaste no último encontro, mas de que agora te estás a esquecer: aquele *miúdo* que foi da escola de O. para o Lourel. – disse José, dirigindo-se a Manuela.

--Sim, o *Paulo J.* Ele também não estava matriculado na escola do Lourel. Estava matriculado em O., mas ia ao *núcleo* do Lourel. Não sei porque não o puseram na “sala” da “escola piloto”. Ele só estava na sala do *núcleo*. Para aquele *miúdo* não havia nenhum projecto de *integração* na escola do Lourel. Até porque ele não era dessa escola. As professoras do *regular* do Lourel não tinham nada a ver com ele. Ao fim da manhã ia para O., onde almoçava, e à tarde frequentava uma *sala do regular* nessa escola a que pertencia. Só que aquilo não era *integração* nenhuma. Os outros *miúdos* não estavam habituados a ele, e a professora não estaria disposta a fazer um *trabalho diferente*. Havia lá uma professora que tinha sido nossa colega na equipa durante muito tempo e que, quando saiu do *especial*, passou a ser *professora do regular* precisamente nessa escola de O. onde tinha sido *professora de apoio* no ano anterior. Mas ao contrário do que a coordenadora da EEE de Rio de Mouro esperaria e dizia que tinha combinado com essa ex-colega, que ela continuaria de algum modo a assegurar uma orientação da educação especial naquela escola, que por isso podia ficar sem “professor de apoio”, ela não terá sido de grande ajuda na integração deste *miúdo*. Lembras-te que, quando fomos àquela reunião, vergonhosa! com os pais, me pareceu que elas não queriam ter lá o *miúdo*. Alegavam que não sabia comer. E nós dizíamos que quando ele comia no Lourel se portava bem. E outras coisas que o *miúdo* sabia fazer.

--Mas também não diziam claramente que não o queriam lá – contrapôs José.

--Elas diziam que não o podiam *controlar* – *continuou Manuela*. Que no refeitório ele fazia assim e assado. Quem as refreou um bocado foi o director, dizendo que a professora tinha que *programar actividades* em que o *miúdo* pudesse *participar*. O *miúdo* chegava lá e encontrava os outros em tarefas com que ele não tinha nada a ver. *Destabilizava a sala*, e era natural. Ainda perguntei porque é que o *Paulo* não ia para a sala da tal nossa ex-colega que tinha os meninos do primeiro ano, mas ela disse que não convinha porque tinha lá a irmã dele. Era um bom pretexto, mas a verdade é que a irmã podia ir para outra turma. Eu até me disponibilizei para lá ir à tarde dar algum apoio à professora, mas não podia ser muitas vezes, porque eu já cumpria o meu horário no Lourel.

--Mas parecia que elas entendiam que o *Paulo* era do Lourel e que por qualquer interesse estranho e obscuro vocês os faziam ir para ali – disse José. Quando a situação era a inversa: ele estava *matriculado* em O. e, por considerar não haver certos recursos nessa escola, a coordenadora da EEE tinha decidido que ele ia frequentar o núcleo do Lourel durante certos períodos²⁵.

²⁵ É de certo modo a questão da frequência dos NACDA por alunos que estando matriculados numa escola ou num jardim de infância. Conforme se pode ver na nota 66 do 3º Encontro é, ou seria, nas “suas” escolas, desenvolvido com eles um *programa de socialização*, enquanto nos NACDA seriam desenvolvidos *programas* mais específicos. Neste caso, há uma indefinição nesses *programas* (que visam eles também objectivos na área da socialização) mas num quadro que apontaria à partida para uma situação *menos segregativa* do que as de frequência dos NACDA: no quadro das pirâmides de recursos a que se faz referência na nota 18 do 1º Encontro, seria correspondente à frequência de uma *sala de apoio* e não de um *núcleo*. Isso devia corresponder nomeadamente a uma inversão na proporção do tempo passado no “núcleo” e no grau de responsabilização das professoras de *educação especial* em comparação com os do *regular*. Para além da indefinição a nível do *plano educativo individual*, o facto de o “núcleo” ou a *sala de apoio* não se localizar na escola do aluno, e de os *professores de educação especial* do “núcleo” não pertencerem à mesma equipa de educação especial que os *professores de educação especial*

--Mas isso não era assumido pela escola – comentou Manuela.

--Na acta, há informações contraditórias. Quando na acta está registada a história como tu a contaste na nossa reunião de equipa, consta que a certa altura a escola de O. e a EEE de Rio de Mouro queriam assumir que ele ficava lá.

--Isso era em relação a ir lá à tarde – precisou Manuela. Porque chegou a um ponto na reunião em que já se punha a hipótese de ele não ir mais lá. Estava de manhã connosco no “núcleo” e à tarde ia para casa.

--Mesmo assumindo que o *miúdo* era deles? – perguntou José.

--Sim.

--Nesta história toda, qual era a posição da Equipa de Educação Especial (EEE) de Rio de Mouro, a cuja área pertencia a escola de O.? – perguntou José. A coordenadora estava lá mas eu não percebi que tivesse um critério claro a transmitir à escola.

--Foi na sequência disso que a coordenadora da EEE de Rio de Mouro um dia me apareceu no Lourel para fazer a tal “observação naturalista” – disse Manuela, entre risos.

--No último encontro, falaste nisso, mas eu tomei isso como uma anedota. Eu não me lembrava, mas encontrei referência a esse facto na acta, e naquele contexto pareceu-me que tinha um significado mais grave²⁶. Conta lá bem essa história. A coordenadora da *outra equipa* chegou lá sem aviso? – perguntou José.

--Acho que ela disse que ia lá – retomou Manuela. Não sei se foi na tal reunião em que diziam que o menino não tinha maneiras. Deve ter ficado no ar que ela ia lá ver como era.

--Mas nós da coordenação da EEE de Sintra não tivemos conhecimento disso. Tu achas que se ela dissesse “Então eu vou lá ver!”, nós teríamos concordado com isso? – perguntou José, dirigindo-se a Isabel, também presente na tal reunião enquanto *subcoordenadora*.

--Não. Até porque ela não tinha nada a ver com o *núcleo* do Lourel, que tinha ficado na área da nossa equipa.

--Embora o *miúdo* fosse da responsabilidade da equipa de Rio e Mouro, teríamos dito que ela podia ir connosco se quisesse lá ir ver como é que ele funcionava no *núcleo* – acrescentou José. Bom! chegou lá e disse: Cá estou eu para ver como o menino funciona aqui.

da escola do aluno só podia aumentar a indefinição e ser fonte de derresponsabilização ou/e de conflito. Este exemplo põe em evidência a importância operativa de conceitos como o de *pirâmide* ou *hierarquia de recursos* e o modo como poderiam operacionalizar uma política *de integração*.

O facto desses conceitos não serem utilizados na *prática* põe em causa o seu papel na *formação* (neste caso a nível dos cursos de especialização), onde parecem ser percebidos como *teoria*. Mas também nos leva a reflectir sobre as *políticas de integração* e o modo como esses princípios tendem a ser percebidos como utópicos ou, na melhor das hipóteses, como vagamente orientadores de *políticas*, de *formações* e de *práticas*. Fica em aberto se o que está em causa na falta de utilização de conceitos como o de *plano educativo individual* que articula *programas educativos* ou o conceito de *hierarquia de recursos*, na falta de articulação entre conceitos deste nível com os de *integração* na definição e implementação de políticas educativas, é o peso de uma *cultura profissional dos professores* a nível da *prática* no “tipo de utilização” que fazem do “conhecimento abstracto” (como CARIA coloca a questão), ou o peso de uma *cultura organizacional da educação especial* inserida na *cultura administrativa e política da administração escolar*, ou ainda as *culturas de formação e investigação* na área da educação

²⁶ Comentar em Vós esta questão da territorialidade e da necessidade de afirmação da *nova equipa* e os conflitos resultantes da diferença de critérios e de orientações em relação à *outra equipa* que permaneceram até ao tempo em que havia duas ECAE. Relacionar com notas sobre listas e sobre gabinete de psicologia e estilo de supervisão e negociação com as escolas (4º Encontro, notas 73 e 83, 5º Encontro, notas 6 e 7) e relacionar com discussão sobre integração no 5º encontro gravado)

--Lembro-me de a ver vir de papel e caneta na mão e dizer: Venho fazer uma observação naturalista! – disse Manuela entre risos – e lembro-me que nesse dia estivemos a *trabalhar com digitinta*. Ela não mandou grandes palpites, não sei o que escreveu porque não me disse, mas ainda lá esteve uma hora, uma hora a tal. Em O. diziam que o menino era um “bichinho”, mas não sei que avaliação ela fez.

--Mas não era isso que estava em questão. Fosse como fosse, era preciso arranjar uma solução para o enquadramento educativo da criança – fez notar José.

--Tenho a ideia de que, dessa reunião, os pais saíram decididos a transferi-lo para o Lourel – disse Manuela.

--Também fiquei com essa ideia – concordou José – mas como o director da escola insistiu em que ele “era da escola” e portanto a escola o recebia à tarde se fosse essa a decisão da coordenadora da equipa de educação especial, as coisas não ficaram logo definitivamente decididas. O que ficou claro foi a posição da nossa equipa. Enquanto ele estivesse inscrito na escola de O., a responsabilidade pela orientação do *plano educativo* era da EEE de Rio de Mouro; no *núcleo*, só desenvolveria um *programa* que teria que estar definido no *plano*. Isto não nos agradava muito, mas o problema que a coordenadora da outra equipa sentia não era esse, mas sim que não tinha ninguém para ser *professor de apoio* em O.. Se fosse transferido para a Escola do 1º ciclo do Lourel, a responsabilidade passava a ser nossa e seriam os professores de educação especial do *núcleo* do Lourel em conjunto com os professores dessa escola que decidiriam quando estaria na sala de aula e quando estaria no *núcleo*, tendencialmente *integrado na turma* tanto quanto possível. Porque o nosso projecto para o Lourel era esse: o “núcleo” transformar-se em sala de apoio. Eles não tinham nenhum professor de apoio responsável pela criança e também foi por isso que a coordenadora teve que assumir a avaliação. Nós não propusemos uma solução. Embora nos desagradasse a primeira alternativa, porque era uma “pastrunhice” herdada, dissemos aos pais que estávamos disponíveis para as duas soluções, sendo que, no primeiro caso, tinha que ficar claro que a responsabilidade não era nossa. Declarámo-nos disponíveis para assumir a responsabilidade, mas só se ele fosse transferido para o Lourel. Dissemos que isso poderia ser quando os pais quisessem, mesmo dali a um mês, ou dois, ou três, quando eles quisessem. Entretanto, tínhamos ficado a saber que eles residiam numa freguesia da nossa área, e nós tínhamos como projecto organizar uma resposta plena a todos os casos da nossa área de responsabilidade. Era uma responsabilidade que queríamos assumir em diálogo com as escolas e o que poderíamos designar como *comunidade territorial*²⁷. Até ali tinha havido muitas escolas “sem cobertura”²⁸. Com a divisão da equipa, queríamos acabar com essa maneira de organizar o atendimento. Também é certo que a nossa zona tinha mais estabilidade demográfica – Era também por isso que os levantamentos de dados demográficos, que eu vos pedi no início do ano, eram importantes. Mas por causa do critério de organização do atendimento que previa “listas de espera” e “zonas a descoberto”, muitas pequenas comunidades de aldeias rurais da parte ocidental do concelho, que estavam agora na nossa zona, tinham ficado prejudicadas.

²⁷ Relacionar com nota sobre territorialidade, a propósito do caso NACDA Fazer discussão do conceito de comunidade com base nas ref de Filipe Reis (“comunidade imaginária”) e de Graça Índias Cordeiro. Cf. tb. artigo de Formosinho Sanches sobre comunidade educativa e o conceito de território educativo (especial ou não) Pôr a questão do carácter local da educação.

²⁸ Pode ver-se a nota 73 do 4º Encontro.

--Os pais ainda fizeram a experiência de o deixar lá estar umas semanas e depois decidiram-se pela transferência, e assim acabou o episódio, mas não a história desse *miúdo* de que nos lembramos de muitas coisas divertidas – disse Manuela.

Evolução dos Modelos de Atendimento e Orientações Contidas na Legislação (DL 319/91)

Modalidades de Atendimento: *Núcleos, Salas de Apoio e Apoio Itinerante*

Outra questão em relação ao *núcleo* do Lourel de que há registo nas actas das reuniões da *equipa*, tem a ver com a falta de uma *auxiliar de acção educativa*, de que as professoras do *núcleo* se queixavam. Já tinha havido uma *auxiliar* no *núcleo*, mas agora nem sequer havia alguém *a meio tempo*, e as *auxiliares* da escola não davam quase nenhuma ajuda.

--Na segunda reunião da *equipa* vocês disseram: “Até já estamos nós a limpar”. Contactámos o chefe da Divisão de Educação da Câmara que foi à escola e procurou fazer ver à directora que as *auxiliares* da escola deviam prestar serviço também no “*núcleo*”. Mas ficámos com a ideia de que haveria ali uma “resistência” da escola ao “*núcleo*” – disse José, sugerindo o enfoque nesse episódio. .

--Achavam que o “*núcleo*” era uma coisa à parte e que não tinha nada a ver com a escola – disse Manuela.

--Isso depois teve uma grande evolução!?! – continuou José a questionar.

--Teve. Eu não sei como foi a *negociação* para a abertura do *núcleo*, porque ainda não estava lá, mas penso que o “*núcleo*” foi sempre considerado à parte da escola – continuou Manuela. Até porque tinha meninos que “não eram da escola”. Aquilo abriu com meninos que não eram da escola, que tinham vindo transferidos, ou nem sequer tinham feito uma transferência formal.

--Eram meninos que estavam no CECD em Mira Sintra, mas que, para o CECD, não eram *casos muito graves* – esclareceu Isabel. Por isso o coordenador terá decidido, com a direcção do CECD, tirar de lá alguns desse meninos e uma professora, a Graça, e “fazer um *núcleo*” numa escola do primeiro ciclo, aproveitando salas que a Câmara disponibilizava.

--Já havia o “*núcleo de auditivos*” na escola da Portela em Sintra – continuou Manuela – e tinham lá uma *funcionária* da EB2.3 de Mira Sintra que passou a ir duas vezes por semana ao *núcleo* do Lourel para fazer limpezas. Logo de início, as empregadas da escola entenderam que as salas do “*núcleo*” não era para terem nada a ver com elas.

--Nós não tínhamos possibilidade de voltar a deslocar para lá a *auxiliar* do NACDA – lembrou José – porque já havia problemas *de sobra* com os horários desse “*núcleo*” e também com o horário dessa *auxiliar*. Havia ali de facto muitos alunos. Além disso, ela pertencia ao *quadro* de outra escola e podia dizer que queria voltar a essa escola e sair do NACDA, se não lhe agradasse. Só lá continuava porque tinha um *modus vivendi* muito especial com as professoras... Têm uma ideia de como as coisas se passavam noutros “*núcleos*” nesta fase?

--Lembro-me do *núcleo* da escola dos Missionários – disse Helena. Não havia *auxiliares* só para o *núcleo*.

--Mas não era só a limpeza – retomou Manuela. Era a ajuda na *guarda* dos meninos durante os intervalos. Eram as refeições, os almoços. Na altura ainda não participávamos nos passeios com a escola. Íamos com os meninos à rua, mas não junto com os outros da escola. Só quando na *equipa* de Sintra decidimos incrementar a *integração* dos meninos na escola e mesmo nas salas do *regular* é que começámos a sair com a escola. Até me parece que aproveitámos os passeios para começarmos a juntá-los às turmas, mas foi gradual.

--Porque é que haveria uma resistência da escola? – questionou José.

--A instalação do *núcleo* não foi bem negociada com a escola. Os *miúdos* “não serem da escola”. Por exemplo, em relação à limpeza, as professoras da escola “enrolavam” e nunca disseram às auxiliares que tinham que limpar ali ²⁹. Lembro-me que eu e a Graça tínhamos horários desencontrados para podermos assegurar a abertura do *núcleo* durante mais tempo e podermos fazer almoços com os *miúdos*. E quando algum dos *miúdos* tinha uma dor de barriga e se *borrava* até às costas e alguma de nós estava sozinha, não havia um empregada que ajudasse. Tinham o descaramento de me emprestar as luvas e não me ajudarem. Lavei muitos rabos sujos. Às vezes metia-os a todos na casa de banho e “lá vai de limpar”. Elas não ajudavam, nem sequer ficavam com os outros enquanto eu estava a lavar um na casa de banho. Assumiam que nada do que tivesse a ver com o *núcleo* era do trabalho delas.

--Mas isso ultrapassa o problema da falta de negociação. Mesmo uma atitude mais humana devia levá-las a alguma ajuda.

--Até porque aquela sala não tinha porta³⁰.

--E vocês entraram em conflito com elas alguma vez? – perguntou José.

--Não. Não faziam, não faziam.

--Mas, além das professoras do núcleo, não iam lá outros professores de *educação especial*? – perguntou Helena.

--Havia J., de educação física – respondeu Isabel.

--Pois, muitos professores de educação física e de trabalhos manuais tinham entrado para a educação especial sem serem *especializados*, para fazerem esse tipo de complemento – acrescentou José. Eram escolhidos pelos coordenadores especificamente em função dessas tarefas. Mais tarde, alguns passaram a fazer serviço de apoio educativo nas escolas, o que não me agradava muito. Esse, no ano em que fui subcoordenador em Rio de Mouro, chegou a meio do ano e pretendia ter uma dispensa

²⁹ Atitude de evitação generalizada na cultura portuguesa mas que é muito frequente nas escolas, sobretudo na relação de professoras com auxiliares, quando comparada com relações dos órgãos de gestão com o pessoal auxiliar nas escolas do 2º ciclo e secundárias. Isso pode ser relacionado com o pequeno número de pessoas nas escolas do 1º ciclo e a pouca diferenciação do papel de directora. Nos jardins de infância as formas que tomam essas relações são também relevantes para a sua cultura organizacional: aí existe mesmo uma colaboração quase permanente entre educadoras e auxiliares assentando a diferenciação no estatuto que resulta da formação e em tarefas específicas e modos de assumir o papel educativo na prática quotidiana com os alunos - a diferenciação refaz-se instante na prática educativa no mesmo grau em que há colaboração e é nesse movimento que se estabelecem relações pessoais que podem superar distâncias culturais e sociais trazidas de fora do espaço ou do contexto de trabalho. Nos jardins de infância de algumas IPSS e de alguns colégios (sobretudo os de carácter cooperativo) isso ainda é mais visível (VER Apontamentos de Campo) No 1º ciclo, as relações entre professoras e auxiliares são caracterizadas por uma oscilação ou uma tensão entre um movimento de acentuação de diferenças de estatuto profissional e outras diferenças sociais (por vezes tanto maior quanto mais próximas socio-económica e culturalmente estão umas das outras) e um movimento de aproximação com base em complicitades que, ao contrário dos jardins, não passam tanto pela colaboração em tarefas educativas, nas salas ou nos recreios, quanto pelas trocas de favores, muitas vezes feitas com sacrifício do serviço: observei isto sobretudo em escolas pequenas.

³⁰ Tipologias de escolas: Centenários, e P2, P3 e P4

para ir umas semanas treinar uma selecção de andebol. Os professores de educação física também eram um grupo muito especial dentro das EEE... (³¹)

Mas ia lá fazer ginástica com os *meninos do núcleo* ou também com os da escola? É que na escola da Portela, onde havia o NACDA, ele tinha actividades com vários alunos da escola que os professores sugeriam, assim como se fossem “D.A. em *mobilidade*”³².

--Ali tinha actividades com *os do núcleo* e depois ia à *escola* – disse Manuela.

Havia também uns *ateliers* onde ia o sogro de G., e também o Manel e I. B., e nessas actividades eram envolvidos outros *miúdos* da escola.

--Esses professores e *ateliers* eram concebidos como *recursos* numa *estratégia de integração* dos “*miúdos* da educação especial”, mas também eram apresentados como um acréscimo de *recursos* para as escolas, como uma *contrapartida* – lembrou José.

--Havia uma *lógica de contrapartidas*. Aliás aquele refeitório da escola do Lourel foi lá instalado, antes de muitas outras escolas, por haver ali os *meninos do núcleo* – disse Manuela

--Porque é que vocês acham que havia aquela resistência. Era por uma reacção à presença de “deficientes”, ou era porque as auxiliares não queriam mais trabalho? – insistiu José.

--Acho que foi por não ter havido uma *negociação* clara – respondeu Manuela.

--Também acho que houve falta de *negociação* – disse Isabel. Era com a Câmara que se negociava a instalação de um *núcleo* numa certa escola. Não se optava por uma escola em função dos problemas dessa escola ou das necessidades de atendimento a *crianças com deficiência* na área da proximidade dessa escola. Nem em função da disponibilidade dessa escola, verificada em contactos prévios. O que era determinante era a disponibilização de salas pela Câmara. Era a Câmara que cedia uma, duas ou três salas à equipa de educação especial. A *equipa* era autónoma na gestão daquele espaço mas este surgia e permanecia como um corpo estranho à escola. Para a escola aquilo era um *peso*.

--Por outro lado havia também as características das auxiliares – acrescentou Manuela. Uma delas tinha a *mania* que era secretária. E foi para secretária do tribunal!. A questão do pessoal acabou por ser resolvida pela Câmara, que contratou uma pessoa para trabalhar umas horas connosco e outras horas na escola. Primeiro veio uma rapariguinha e depois a *Dona Helena*, que acabou por entrar para o quadro da escola, por concurso, mas mantendo a distribuição de tarefas.

--E durante o ano que se seguiu, como é que evoluíram as relações com a escola? – perguntou José. *Paulo* que veio da escola de O., por exemplo, acabou por ser inscrito e ia frequentar a turma durante algumas horas.

--Foram sendo regularizadas as situações de todos os alunos – respondeu Manuela.

--Foi o vosso empenhamento pessoal – disse José – as vossas relações pessoais com as professoras da escola que permitiram isso. A vossa presença nos *conselhos escolares*. Isso foi discutido nas reuniões da *equipa*, já em 92: a necessidade de os professores de educação especial estarem presentes o mais possível nos *conselhos escolares*. Os professores da nossa *equipa* podiam não ter especialização ou muitos anos de educação

³¹ Pode ver-se um exemplo de um valoroso contributo específico de professores de educação física para a educação especial no que diz Isabel sobre o Keller no 3º Encontro: Referências Identitárias em Educação Especial.

³² “D.A.” é a designação corrente no meio para alunos com *dificuldades de aprendizagem*

especial, mas eram reconhecidos pelos professores do *regular* como bons profissionais e eram bem aceites³³.

--Se bem me lembro – acrescentou Manuela – a *equipa* estabeleceu a regra de que todos os alunos dos *núcleos* ou *salas* tinham que estar matriculados nas escolas onde funcionavam essas *salas de apoio*. Que os “núcleos” tinham que passar a ser “salas de apoio”. Tinham que passar a fazer parte das escolas. E por isso os meninos tinham que estar matriculados ali e nós tínhamos que ir aos *conselhos escolares*.

--Mas tu e a Teresa Correia assumiram isso. Não foi só porque a equipa definiu orientações gerais nesse sentido. Vocês compreenderam as vantagens que tinha os *miúdos* estarem matriculados na escola. E não só inscritos nas listas da turma de determinada professora, mas efectivamente sob a sua responsabilidade pedagógica, naturalmente em conjunto convosco.

--Nós, até aí, não tínhamos contactos com a professoras de alguns *miúdos* que frequentavam o *núcleo*. Era muito difícil. Durante esse ano, para estabelecer e manter a colaboração com a professora da *Sílvia*, uma rapariga que vinha de uma povoação no extremo norte do Concelho de Sintra, a mais de 20 km do Lourel, tive que lá ir várias vezes, inclusivamente a casa da aluna.

--Mais um *caso* em que a aluna residia numa área e estava inscrita numa escola que era da responsabilidade da EEE de Rio de Mouro. Lembro-me dessa escola, foi o meu pai, quando foi presidente da junta de Montelavar, que mandou fazer obras para terem sanitários minimamente decentes. Raramente houve professor de educação especial que fosse lá, mas não fazia sentido deslocar a aluna para um *núcleo* tão distante. Lembro-me que, em 1991, quando trabalhava na EB2.3 de Montelavar como professor de educação especial e desenvolvemos um projecto de mediateca com as escolas do 1º ciclo, falei com a professora dessa escola e ela estava muito empenhada em colaborar com a educação especial em relação a S.. Foi por isso que insisti tanto contigo para que fosses lá no ano seguinte.

--Ia-se fazendo uma ponte, mas não era a mesma coisa que com as professoras da escola do Lourel que tinham *miúdos* que iam à nossa sala. Não me lembro se lá ia mais de uma vez por semana..

--O que é que vocês pensam sobre esta questão? Deslocar os meninos para uma “sala” ou um “núcleo” longe da escola dele era uma prática que já vinha da EEE do Cacém? – questionou José.

--A ideia que eu tenho é que, quando foram criados, os “núcleos” eram um recurso... – respondeu Isabel. Como os *miúdos* não podiam estar todo o tempo *integrados*, iam algum tempo aos *núcleos* onde se desenvolviam os *programas educativos individuais* e depois iam às salas das turmas em que estavam inscritos e onde podiam ser envolvidos em algumas actividades mais adequadas para eles, depois da turma ter passado pelas actividades mais académicas³⁴.

--Esse era o modelo dos “núcleos” ou era o das “salas de apoio”? – continuou a questionar José.. Ou então devia ser o dos “núcleos” mas era realmente o que se aplicava nas “salas de apoio”!?. Em qualquer caso, penso que era suposto as “salas” serem na própria escola dos *miúdos* atendidos.

--Mas como não havia “salas de apoio” em todas as escolas, nem havia possibilidade de as criar, então o que se fazia era irem a uma “sala de apoio” noutra escola, ou a um

³³ Cf. Gordon PORTER sobre a importância deste factor na inclusão e o que são professores de educação especial. Ver também o que dizia A M B da Costa sobre o que são professores “especializados”.

³⁴ Cf. nota 24 deste encontro.

“núcleo” – esclareceu Isabel. Era o que devia acontecer também no NACDA: de manhã deviam estar no NACDA e à tarde ir para a escola “fazer integração”

--O que depois acabava por acontecer em alguns casos é que não iam nunca, ou poucas vezes às salas do *regular*, como esteve quase a acontecer no *caso do Paulo* – fez notar Manuela.

--Criavam-se situações pouco claras. E não era só do ponto de vista da legalidade. Eu sei que se dizia que “o Zé Filipe tem a mania das legalidades”, mas o que eu via era que, por razões legais, as crianças estavam inscritas como alunos na lista de uma professora, mas ela considerava que isso não tinha nenhuma implicação pedagógica. Vi isso ainda no fim da década de 90 em O. em relação aos “meninos da Liga”³⁵. De modo geral, a falta de clareza legal ou administrativa dava lugar também a uma derresponsabilização pedagógica. Pode ser que tivesse começado por me chocar com a ligeireza administrativa no cumprimento de normas legais. No Ensino Secundário não se passava nada de semelhante. Mas rapidamente me apercebi que aquilo tinha implicações pedagógicas. Não percebia, e ainda hoje não percebo, porque é que não faziam transferências formais desses alunos para escolas onde houvesse “salas” ou “núcleos”.

--Também não sei explicar-te – disse Isabel.

--Estou a ver se me lembro de como era no Cacém – disse Helena. Ainda antes de se formar o “núcleo” a escola já tinha uma “sala de apoio”. Quando eu estive no “núcleo” estava a Guida na “sala de apoio”. E a Mila também lá esteve um ano. Havia dois tipos de recursos com os dois modelos distintos. No “núcleo” havia *miúdos* que sempre tinham sido da escola e outros que tinham vindo do CECD³⁶, mas estavam todos matriculados no *regular*.

--E a *Filipa*, aquela *miúda* com Trissomia 21, ia à sala do regular? – perguntou Manuela.

--Os que estavam comigo de manhã estavam a tarde toda nas salas com as professoras do *regular*, os outros não sei – respondeu Helena. Eu não tinha *miúdos* vindos do CECD, só a Eunice e a Fernanda é que tinham, mas lembro-me perfeitamente de todos terem um professor de referência no *regular*.

--Todos os alunos estavam matriculados nessa escola? – perguntou Manuela.

--Penso que sim – confirmou Helena, que acrescentou: E também não tínhamos *auxiliares*. Havia uma auxiliar que ia só à tarde. Eu e Fe. estávamos de manhã.

E C., do CECD, também ia à tarde para ajudar E.³⁷.

³⁵ Quando me deparei com alguns “núcleos” criados pelo CECD (Centro de Educação de Crianças Deficientes) em escolas B2.3, e que continuavam a ser administrados e da responsabilidade daquela instituição, procurei compreender qual era a situação administrativa/legal desses alunos e as directoras do CECD explicaram-me que eles continuavam matriculados no CECD que funcionava para esse efeito como uma escola particular. No caso das unidades locais da Liga de Deficientes Motores (LDM), como a que tinham na EB1 de O., já não era assim. A Liga não tinha equiparação pedagógica para os ter matriculados e, por isso, eles estavam matriculados na escola. Mas para a maior parte das pessoas, nomeadamente para os professores, era indiferente. Sobre estas unidades locais da LDM, podem ver-se as notas 34 no 1º Encontro e 48 no 3º Encontro.

³⁶ CECD é a sigla de Centro de Educação de Crianças Deficientes. Sobre esta instituição cooperativa e os movimentos de alunos entre o CECD e o sistema educativo pode ver-se no 3º Encontro: Da Educação Segregada à Integração Escolar (e Social).

³⁷ Sobre as características demográficas desta zona que podem explicar a maior disponibilidade de recursos, pode ver-se a nota 63 do 4º Encontro.

--Havia uma maior ligação ao CECD. Mas quando estiveste na *sala de apoio* de O., iam lá *miúdos* de outras escolas? – perguntou José.

--Na *sala* de O., enquanto eu lá estive, o único que vinha de fora era o filho da nossa colega M. B.. Mas quando começou a ir à *sala* até estava em O. porque a escola dele estava fechada. Depois passámos a um sistema misto de “apoio em sala” e de “apoio itinerante” porque eu também ia à “sala do regular” em que ele estava, para “dar apoio”³⁸. Era uma excepção. Já não sei se o *miúdo* ia em horário extra-escolar. Era uma excepção porque, ou eu não tinha mais tempo no horário para lá ir, ou a escola não tinha condições.

--No Lourel, havia um pouco de tudo – disse Manuela. Começou por haver *miúdos* vindos do CECD...

--Depois, as educadoras – interveio Isabel – começaram a fazer inscrever lá alguns casos que *eram mais pesados* do que os que tinham ido do CECD para lá, mas a quem nós queríamos dar um seguimento na escola sem os “encaminhar” para colégios de educação especial, como acontecia até então³⁹.

--Mas, no núcleo do Lourel – retomou Manuela – ainda no tempo em que a equipa de Rio de Mouro não se tinha dividido, também começámos a atender *miúdos* que se tinham inscrito na escola sem qualquer indicação nossa e estavam a frequentar normalmente as salas das professoras do *regular*. Eram *miúdos* com algumas *dificuldades de aprendizagem*, e nunca houve a mínima dúvida de que a responsabilidade educativa continuava a ser das professoras do *regular*. Eu dei-lhes *apoio* como se fosse numa “sala de apoio”. Quando veio L., que era *educadora*, deixei de ter os meninos pesados⁴⁰. Passei a ter meninos com “dificuldades de aprendizagem” que eram alunos da escola do Lourel.

--Mas, no primeiro ano da nova EEE de Sintra, já não era assim!? – disse José, pedindo confirmação e procurando que Manuela se focasse neste período.

--Já estava outra vez com os “casos pesados”. L. já tinha sido colocada pela coordenadora a fazer itinerância e “avaliações”... (risos⁴¹)

--A minha ideia – disse José – era de que para o *núcleo* do Lourel só deviam ir crianças de localidades relativamente distantes que tivessem grandes condicionamentos na deslocação, ou por serem *deficientes motores* ou por terem uma *deficiência mental* associada a alguma *deficiência motora*, sendo muito dependentes.

--Mas *deficiência motora* só tinha a *Carolina*. O Lourel era para *deficientes mentais* – contrapôs Manuela.

³⁸ Ver notas sobre a pirâmide de recursos (1º Encontro, nota 18 e 3º Encontro, nota 26) e acrescentar que: as modalidades de apoio tinham mais a ver com a organização e escassez dos recursos do que com as necessidades educativas especiais inerentes ao aluno ou ao seu contexto

³⁹ Sobre estes *casos pesados* e o tipo de crianças que as educadoras fizeram entrar nos *núcleos* na segunda metade dos anos 80, pode ver-se no 3º Encontro, a nota 20 e a secção Da Educação Segregada à Integração Escolar (e Social).

⁴⁰ Sobre o episódio da vinda de uma educadora para um *núcleo* numa escola do 1º ciclo e o seu significado, pode ver-se Prioridades na Distribuição do Serviço no 4º Encontro e no 3º Encontro: Identidades na Educação Especial: Educadoras vs Professoras; e *Jeito, Arte, Saber e Reconhecimento*.

⁴¹ Risos motivados pela referência ao modo como era decidida a distribuição de serviço e às práticas organizativas da EEE de onde este grupo tinha saído e de que se demarcava. As “avaliações” aqui referidas são vistas por este grupo de narradores como estando ligadas a práticas como a das *listas de espera*, e intervenções de carácter pontual por nós tidas como pouco responsabilizantes, do tipo *das avaliações psicológicas* feitas por *estagiárias* no âmbito do “gabinete de psicologia” da equipa de Rio de Mouro, ou em complementaridade com estas. Sobre essas práticas organizativas pode ver-se as notas 73 e 83 do 4º Encontro e as notas 7 e 26 neste 5º Encontro.

--Os que nós inscrevemos lá – interveio Isabel – a *Clara*, o *José B*, a *Carolina*, penso que correspondiam a esse perfil. Quando nós perspectivávamos, ao negociar o *plano educativo individual* com os pais, que deviam ir para uma escola normal embora fossem *casos muito pesados*, nós preparávamos as coisas para eles serem inscritos lá logo no 1º ano de escolaridade. A nossa ideia até era criar mais um *núcleo*, ou melhor, mais uma “sala de apoio”, na EB1 de Colares e outra na EB1 da Abrunheira, para evitar que os *miúdos* se tivessem que deslocar para muito longe e as escolas os sentissem mais como seus por provirem de comunidades próximas. Inscrevê-los desde o primeiro ano na escola onde há recursos é muito importante e evita muitas resistências. As resistências à aceitação eram maiores quando havia *miúdos*, inscritos noutras escolas, cuja transferência se propunha por terem surgido problemas nessas escolas⁴². Ou porque não estavam bem integrados (bem acompanhados?) ou porque tinham problemas no seu desenvolvimento, a que os professores não conseguiam responder. E, então, havia aquelas soluções “à papo seco”, “a desenrascar” face à pressão da escola (ou da família), soluções de improviso. Porque não houve acompanhamento adequado ou por falta de planificação. E, então, surgia a solução, de “última hora”, de ir passar uma parte do dia num *núcleo*, ou numa *sala de apoio*, mesmo que fosse noutra escola relativamente distante.

--Mas onde já havia uma *estruturazinha segregativa* para o enquadrar – acrescentou José. Situação que entretanto se tornava irreversível: começavam a ir ao *núcleo*, depois deixavam de ir à escola deles e, portanto, a solução provisória passava a definitiva⁴³.

--Nas *salas de apoio* que eu conheci, não era assim – insistiu Helena. Só esporadicamente os alunos iam de uma escola a outra. E se iam, era porque a *sala* era vista como um recurso num projecto. Se se achava necessário que o *miúdo* tivesse *apoio* e não havia possibilidade na escola dele, ou o horário do professor não dava. Só então ele se deslocava a outra escola.

--Ainda só li com atenção as actas relativas aos primeiros três meses da *nova equipa* – disse José – e já lá encontrei referência ao caso da *Sílvia*, vários casos do NACDA, e ainda uma ou duas referências ao caso da *Sara*, que é um caso típico do que a Isabel disse. Segundo as actas, a *Sara* tinha sido deslocada, da escola dela na Abrunheira, para o *núcleo* do Lourel, sem se perceber muito bem como ou porquê, por decisão baseada numa avaliação de uma colaboradora do PIPSE⁴⁴ enquanto psicóloga – ou a

42

⁴³ Para além da tendência à exclusão, que faz com que os recursos de EE por vezes aumentem a segregação – comentou José – o que põe a planificação global perante um paradoxo, e para além dos problemas assinalados na nota 24 deste 5º Encontro, o erro técnico era por vezes nestes casos também a ausência de projectos educativos para essas crianças. Mesmo que houvesse um papel a que se chamava PEI ou PE.

⁴⁴ PIPSE é a sigla para Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar, que para além de medidas de apoio social como a distribuição de leite a todos os alunos tinha uma equipa de professores que visitavam as escolas procurando identificar com os colegas que lá estavam os factores de insucesso e os casos de risco e procurar a sua superação. Organizavam acções de formação (No caso de Sintra esses professores já estavam anteriormente ligados a *centros de animação pedagógica*) Um dos resultados visados era a diminuição da taxa de insucesso e de retenção no 1º ciclo. Em relação aos alunos com muitas retenções, já com 13 ou 14 anos, uma das iniciativas para promover a conclusão do 1º ciclo passava por programas de experiências em contexto de trabalho ou passagens de alguns períodos em escolas do 2º ciclo. As estatísticas registaram no final do período da sua aplicação uma redução da taxa de insucesso e o número de alunos com idade avançada nas escolas do 1º ciclo diminuiu sensivelmente, pelo menos em Sintra. A figura do matulão burro, quase desapareceu das escolas deste Concelho da Área Metropolitana de Lisboa a partir de então. Uma das consequências negativas deste programa terá sido a perda de critério dos professores na transição para o 2º ciclo. Isso remete para uma discussão mais aprofundada da problemática da relação entre ciclos, que não pode ser feita aqui, mas este programa devia contribuir para uma diferente percepção por parte dos professores do 1º ciclo do que devia ser a

qualquer outro título, porque na altura tomei-a por psicóloga mas mais recentemente disseram-me que era educadora de infância; mais um daqueles mistérios em que as sacristias da educação são férteis. Provavelmente a professora queixou-se e alguém reagiu procurando “aliviar” e fazendo com que ela fosse para o Lourel, distante quase 10 km. Mas, no ano seguinte, há informação de que está mal no Lourel e pensa-se nas vantagens do seu regresso à escola da zona de residência, a EB1 da Abrunheira. As colegas que têm a *miúda* dizem não ter conhecimento de nenhum documento com a avaliação ou a decisão, mas a directora da escola da Abrunheira, para que ela voltasse, já soube pôr como condição que a equipa fizesse um relatório justificativo. Relatório que nós fizemos.

escolaridade básica de 9 anos, com vários ciclos. Mas a percepção induzida terá sido incompleta e confusa.

Organizar uma EEE Para Responder Sistemáticamente às NEE num Território Educativo

Estava aqui mais uma vez em questão o papel dos psicólogos e das avaliações psicológicas⁴⁵. É que, fazer o atendimento de educação especial com base num serviço ou num “gabinete de psicologia” era, a nosso ver, passar ao lado da compreensão dos contextos educativos da criança, nomeadamente na escola, e dar uma resposta que não passava pelo acompanhamento permanente da criança e dos professores nesses contextos, com base em projectos educativos elaborados conjuntamente. Serve para dar respostas pontuais às escolas, mas dificulta uma condução de longo termo com responsabilização dos professores. Ao contrário da *equipa* de onde tínhamos vindo, tentámos definir, na *nova equipa*, critérios muito claros na relação com as escolas. Porque os recursos a mobilizar passavam inevitavelmente pelas escolas, ou consistiam na abertura dos professores a mudarem de atitude e de práticas, e porque queríamos organizar a resposta às necessidades educativas especiais de modo sistemático com base nas orientações do DL 319/91, que tinha subjacente uma política global, e não com base na resposta a solicitações avulsas.

--Isto sempre causou dificuldades de relação com a equipa vizinha, porque inevitavelmente circulavam professores, circulavam crianças e de modo geral havia expectativas baseadas no que se sabia acontecer em escolas próximas. Nunca reconheceram o nosso direito de clarificar com as escolas os critérios de atendimento dos alunos e de organização dos recursos. Mesmo no período das ECAE continuámos a ter problemas desse tipo e a ter conflitos por causa do que entendiam ser “encaminhamentos”⁴⁶. Sempre me interroguei porque é que continuam a fazer isso. Numa primeira fase pensei que podia ser pela lentidão habitual no sistema educativo em assimilar novas orientações. Por outro lado, tinha a minha ideia sobre as razões que as levavam a manter e desenvolver os “gabinetes de psicologia”. Sabia que isso estava relacionado com o facto de a Maria Manuel e outra educadora de infância que também tendo feito o curso de psicologia e lhe sucedeu na função de organizar esses “gabinetes” poderem assim ter, ano após ano, *núcleos de estágio para psicólogos*⁴⁷. Mas nunca

⁴⁵ Cf. nota 83 do 4º Encontro.

⁴⁶ Sobre os *encaminhamentos* e a problemática envolvente, pode ver-se no 2º Encontro a nota 18 e no 4º Encontro a nota 52. Pode também ver-se no 6º Encontro: Encaminhamentos de Crianças para *Centros de Educação Especial*.

⁴⁷ Nota 45 do 5º Enc. Pode desde já referir-se o surgimento de áreas profissionais para carreiras profissionais próximas como as psicólogo, e tb as terapeutas, os intérpretes de linguagem gestual, os professores de linguagem gestual (restrito a surdos). A este propósito é também importante fazer notar como alguns professores de educação especial com um sentido de pertença à *educação especial* se sentiram mais próximos e cúmplices desses profissionais do que dos professores em geral. Algo de semelhante pode ser observado em relação a uma identidade/cultura específica de professor de educação física.

Estes fenómenos podem ser pensados no âmbito de uma reflexão sobre a carreira única e o estatuto e de como a ideia de uma carreira única se foi articulando com reivindicações de uma carreira de educação especial, bem como carreiras de gestor escolar, de inspector ou a existência nas escolas de carreiras de psicólogo e orientador escolar. Neste âmbito, também pode ser tratada a questão do espaço profissional para os licenciados em ciências da educação que não são professores, ou o desenvolvimento profissional dos que, sendo-o, fazem cursos nessa área. Relacionar também com prof de educação especial que davam aulas e foram directores de colégios e com prof de ee que tinham ou perspectivavam carreiras no ensino sup. Cf BERNSTEIN e tb ml RODRIGUES, DUBAR e R GOMES sobre sociologia das profissões. Cf. notas 5 e 13 sobre estatuto da carreira docente no 4º Encontro, bem como a secção Técnicas de Educação Especial ou Educadoras? (duas culturas profissionais de “especialização”) no 3º Encontro, e Prioridades na Distribuição do Serviço (mais uma vez as duas culturas profissionais de “especialização”) no 4º Encontro.

percebi porque é que não articulavam isso com um serviço de acompanhamento coerente. Não percebi porque é que, em 2000, continuavam a fazer “encaminhamentos” daqueles. Porquê?

--Porque é muito mais fácil – respondeu Isabel ao que, mais do que uma pergunta, era um desabafo de José. Uma escola faz uma *sinalização*, que por vezes é uma mera *queixa*, ou chama a *educação especial* por qualquer razão. Vais lá, vês o *menino*. Conclues, geralmente com algum fundamento, que não está bem. Passas o *menino* para um sítio qualquer que é suposto ter *recursos* e a questão fica resolvida para ti e para a escola – se não exiges um *plano educativo individual*, com avaliação do efeito das medidas já tomadas, não dás trabalho nenhum à escola; não tens que definir o que a criança vai fazer para outro sítio, nem tem que haver uma declaração de quem a recebe a comprometer-se com o que é suposto a criança ir para lá fazer.

--Havia dois princípios que nós tínhamos muito claros na organização da nova equipa: 1º—Alcançar muito rapidamente uma “cobertura total” das escolas da nossa área de responsabilidade de maneira a não ter “listas de espera”. Tínhamos poucos professores naquele primeiro ano e por isso na freguesia de S. João das Lampas, onde não tinha havido nos últimos anos nenhum professor a fazer serviço de *educação especial*, nem sequer em *itinerância*, só podíamos assegurar o que se designava por primeiras observações, *caracterizações* ou *avaliações*⁴⁸, mas nunca houve *casos assinalados* por avaliar ou crianças que ficassem à espera de ter a resposta mínima que considerávamos necessária. Por outro lado havia dois professores fixos na EB1 do Lourel, por causa do *núcleo*, ou da *sala para o desenvolvimento de currículos alternativos*, como fazíamos questão de passar a chamar-lhe. Mas em todas as outras escolas, organizássemo-nos como nos organizássemos, transferindo de escola os alunos que fosse indispensável transferir, tínhamos que assegurar um acompanhamento constante.

2º—Quando assumíamos a responsabilidade pelo acompanhamento de uma criança era para fazer um acompanhamento de longo prazo⁴⁹: desde os 2 anos, ou dos 7/8 anos aos 14 ou mesmo até aos 17 anos de idade, conforme as saídas para formação profissional ou pré-profissional⁵⁰; ou, nos casos muito graves, fazer um “encaminhamento” para um colégio ou um centro educativo, mas bem negociado com a família e com a instituição que os recebia e com acompanhamento da primeira fase nessa instituição.

--Ao contrário da *outra equipa* que teve sempre uma lógica de “tapa-buracos” – disse Isabel

⁴⁸ Cf. nota 40

⁴⁹ Havia acompanhamentos de carácter mais ou menos transitório: por exemplo, para recuperar de dificuldades numa aprendizagem fundamental; para promover a transição para outro ciclo, ou para ajudar a criança a adaptar-se numa fase inicial num novo ciclo ou numa nova escola.

⁵⁰ São poucas as instituições, escolas e serviços que organizam formação a níveis compatíveis com a s capacidades destes jovens. Para além dos cursos de formação pré-profissional no CECD, havia alguma formação organizada ou apoiada pelos centros de emprego, quase sempre em Lisboa ou Amadora e ao nível 2 ou 3 do padrão internacional, ou seja implicando como condição de inscrição ou como nível escolar a adquirir durante o curso o 9º ano do ensino básico. O Instituto da Formação e Emprego tem também um Centro de Formação re Reabilitação Profissional sediado em Alcoitão e com uma secção em Ranholas, já no Concelho de Sintra. Não obstante esse centro estar destinado à formação profissional de populações especiais, o número de alunos apoiados pela educação especial que frequentaram esses cursos foi sempre diminuto em relação à necessidades ...

A Stª Casa da Misericórdia de Sintra também começou a organizar, a partir de meados dos anos 90, cursos ao nível 1, que não implicam um nível de escolaridade equivalente ao 9º ano. Frequentaram esses cursos muitos dos alunos por nós apoiados, mas o carácter ocasionada organização desses cursos não permitia uma articulação com os planos educativos.

No final da década de 90 foram as próprias escolas básicas dos 2º e 3º ciclos que começaram a organizar alguns desses cursos, mas também aí se visava a conclusão da escolaridade num nível equivalente ao 9º ano. ...

--E mesmo assim houve sempre *lista de espera* – acrescentou Paula.

--Era sobretudo em escolas do 1º ciclo do norte do Concelho de Sintra, para onde a lógica de boas relações com as professoras da equipa fazia que a coordenação não deslocasse ninguém – disse José. No 2º ano em que trabalhei em Montelavar, fiz muita pressão nesse sentido e foi para lá a tal educadora que residia em Maфра dar apoio a algumas escolas do 1º ciclo. A coordenadora tirou-a assim do núcleo do Lourel, onde vocês a tinha “enfiado”⁵¹. Mas gostaria de saber se esta maneira de fazer não vinha já da *equipa* do Cacém – questionou ainda José.

--Não – disse peremptoriamente Helena. Pelo menos até eu sair de lá nunca vi *empurrar* meninos de escola para escola. Nós íamos às escolas onde nos *sinalizavam casos* para apoiar. A *equipa* podia não assegurar *cobertura total* porque tinha que responder a uma área enorme, mas procurava sempre dar alguma resposta aos *casos mais graves*.

--Quando foi criado o NACDA, andámos a fazer um levantamento das crianças surdas que havia na nossa área e eram muitos, que estavam nas escolas locais, ou não estavam em escola nenhuma – disse Isabel.

--Mas naquela época, até a zona de S. João tinha um professor *em itinerância*, era o Manel. Mas desde que ele foi para coordenação aquelas escolas ficaram *a descoberto* – lembrou José o que as suas parceiras já lhe haviam contado noutras ocasiões. O problema ter-se-á agravado quando começou a haver mais professores do 1º ciclo *fixos*, ou seja, que deixaram de estar disponíveis para a itinerância por estarem colocados em *salas e núcleos*; contexto de trabalho que a maioria dos professores preferia e por isso havia uma pressão sobre a coordenação nesse sentido.

--Quando saí do especial, estive um ano numa escola da área da EEE de Rio de Mouro, foi em 87/98 – disse Manuela. Tinha na minha *sala do regular* uma menina com problemas. Pertencia à Escola nº 5 da Rinchoa e devia ter *apoio* na *sala de apoio* da “escola piloto” em Mem Martins.

--Uma menina muito bonita, já alta, que tinha grandes problemas psicológicos?! Disse José, pedindo confirmação. Conheci-a quando se formou a ECAE, em 1997/98, e eu fiquei encarregado do acompanhamento das escolas de Mem Martins, que até aí eram da *outra equipa*. Havia um problema de residência. Oficialmente era próximo da EB 2.3 do Algueirão, mas parece que realmente estava com a avó nas Mercês, e nesse caso seria melhor estar nas EB2.3 Visconde de Juremenha. Mas tinha sido precisamente dessa escola que ela tinha vindo transferida num lote de alunos, sem qualquer indicação das suas características muito peculiares. Só depois é que *saltou o processo* dela, onde estava registada uma longa história de *apoios pela educação especial*.

--Comigo já era a mesma história. Não havia quem a levasse ao núcleo e por isso ela estava todo o tempo comigo na Rinchoa.

--Pois, é sempre a mesma história. O que eu não percebo é porque é que a DREL não se dava conta desta e doutras diferenças – comentou José. Havia *equipas* que trabalhavam com critérios semelhantes aos nossos, mas havia outras que era como se acaba de ver, ou pior. E na DREL parecia que não davam pela diferença. Era como se não houvesse orientações contidas na legislação e como se para o funcionamento do sistema educativo e o atendimento aos *alunos com NEE* nada disto fosse importante⁵². Nunca quiseram

⁵¹ O episódio a que aqui se faz alusão é descrito em Prioridades na Distribuição do Serviço no 4º Encontro. Pode ver-se também a nota 41 deste 5º Encontro

⁵² *Alunos com NEE (necessidades educativas especiais)* é uma expressão que muitas vezes se limita a substituir “alunos com deficiências”, com um efeito de eufemismo deminutivo, evitando o termo *deficiência* mas não evitando o efeito semântico de diferenciação segregativa. Do ponto de vista prático, correspondia à superação da exigência de *confirmação médica da deficiência* na *confirmação da*

discutir esta ou outras questões parecidas e depois faziam a valorização daqueles casos exemplares, ou que apresentavam como exemplares, e que realmente eram muito discutíveis, nomeadamente em relação aos pressupostos. Mas não eram discutidos. Ainda tentei numas ou noutra ocasião, como uma vez num encontro salvo erro na Câmara da Amadora, mas não era para isso que eles faziam esses encontros entre professores de educação especial. Era para *mentalização*. E para dar visibilidade e cultivar a imagem de certas escolas ou de certos professores. Era a gestão do seu *poderzinho* no campo profissional⁵³.

Havia duas questões que para mim eram importantes e em relação às quais tínhamos uma posição e uma prática totalmente diferente da EEE de Rio de Mouro. Uma era a clareza do modelo de atendimento, que tínhamos concebido em resultado de uma leitura que fazíamos do DL 319 e da situação nas escolas. Outras equipas, ou na DREL, podiam ter outras leituras, mas nós nunca percebemos quais fossem, nem nunca foram discutidas, nem sequer explicitadas. À medida que a DREL e o Ministério foram dando orientações, pareceu-nos que confirmavam a nossa leitura, mas simultaneamente, parecia que não tinham que ser levadas muito a sério. A outra era a questão das psicólogas, e da importância que acabavam por ter no modo de organização do atendimento na *outra equipa*. Mas gostaria de ter uma ideia mais nítida de como as coisas se passavam noutras equipas.

Tu, por exemplo – disse José, dirigindo-se a Paula – estás agora na margem sul, na área de uma ECAE em que a M. M. é determinante. E eu sempre tive pela Maria Manuel uma consideração, nomeadamente intelectual, que não tenho por outras pessoas da outra equipa. Como é que as coisas se passam aí? E algumas de vocês conhecem melhor do que eu o funcionamento e os modelos de atendimento de outras equipas.

--Eu acho que não havia um modelo de atendimento definido e que seguiam sobretudo uma lógica de *tapar buracos*, como diz a Isabel – começou Helena a falar. Havia sempre um grande número de *meninos sinalizados* que não eram atendidos, até porque muitos deles não seriam *casos para educação especial*, e a equipa não podia de facto responder, acompanhar aqueles meninos todos⁵⁴. E, quando uma escola insistia muito

sinalização pelas equipas de educação especial e à superação da fase médico-pedagógica na educação das *crianças com deficiência* ou *desvantagens educativas* com outras origens. A generalização da utilização desta expressão na legislação e no quotidiano das escolas, no final dos anos 80, inícios de 90 (como se discute no 5º enc gravado), corresponde a uma fase em que a educação especial se tornou mais abrangente na população que apoiava porque aumentou a indefinição dos *critérios de elegibilidade*. (Cf. nota 59 do 4º Encontro, e no 6º Encontro. (In)Definições das Populações-alvo: Planificação e Prioridades (Dificuldade de Planificação).) Sendo uma terminologia mais abrangente, e utilizada para designar uma população marcada por uma condição, contribuiu para a indefinição do que designava. E um tal uso do conceito levou à perda da sua eficácia analítica e operativa. O termo *necessidades educativas especiais é fundamental no Relatório Warnock* e permite pensar a educação de toda e qualquer criança sem passar pela definição médica do seu quadro de deficiência. O conceito evoluiu dando lugar a que alguns preferissem o termo *necessidades educativas específicas*. Na reflexão que fizemos na EEE de Sintra, evoluímos para a ideia de que o importante era definir as *necessidades educativas, tout court*, e analisar em que medida um determinado currículo pro-activo ou efectivamente actuado, dava resposta às necessidades educativas de uma população (de uma comunidade e de uma geração) ou de alguns indivíduos em particular. Chegámos a conceber e propor uma acção de formação nessa base, que terá sido considerada inadequada às necessidades de formação de professores dominantes na época. Posteriormente verificámos com satisfação que BATISTA em “Necessidades Educativas Especiais” (1993, editado em Portugal em ...), fazia uma operação conceptual semelhante. Cf. 7º Encontro.

⁵³ Claro que isso era relevante para o reconhecimento de identidades, mas tem também relação com as representações da REFORMA e da “INOVAÇÃO”, cf Amélia Lopes, Ana Benavente, R Vieira

⁵⁴ Questão da falta de um critério definido de elegibilidade para o apoio pela educação especial. Questão que também se pode pôr em termos de falta de definição da população

em relação a um menino, queria dar-se a resposta naquela altura. Por isso, primeiro, criaram os “nucleozinhos” naquelas salinhas: aquela escola tem um espaço disponível e até há um professor que gosta de estar ali com os meninos. E depois, quando aparece um menino *para apoio*, não se pensa naquele *caso* em conjunto com a escola, no contexto em que ele está integrado. Tem-se aquele espaço, então o menino vai para lá *ter apoio*⁵⁵.

--Essa maneira de encarar os problemas e os recursos já vem do tempo em que a sede era no Cacém? Os *núcleos* do Cacém não foram feitos com essa lógica? – perguntou José.

--Eu acompanhei mais ou menos a formação de um desses *núcleos* – respondeu Helena. Era, por um lado, para dar resposta a alguns casos de crianças que estavam na escola e para as quais se via que só o modelo da *sala de apoio* não era suficiente e, por outro lado, era para começar a integrar mais meninos que até então não estavam na escola, mas deviam estar. Que estavam por exemplo no CECD porque as escolas não tinham respostas para eles.

--No fundo, o que havia era a ideia de *integração*, mas não havia “modelos de integração” muito precisos e pensados para os vários contextos das nossas escolas⁵⁶. Não havia princípios como os que foram esboçados no DL 319/91. E que foram em boa parte pensados a partir dessas experiências. Havia só o princípio, que se bem me lembro está na Lei de Bases do Sistema Educativo, que era o de encontrar, no “contexto menos segregativo que fosse possível”, as respostas às necessidades das crianças com deficiência⁵⁷. Mas não havia uma política de relações com as escolas como depois foi pensada no âmbito do modelo que designaram por “escola inclusiva”⁵⁸. Faltava pensar a “resposta às necessidades educativas especiais”, a “integração”, de modo articulado com o pensamento sobre o sistema de relações da escola e o sistema educativo em geral. Mesmo o modelo da “escola inclusiva” privilegia o contexto da sala de aula, pelo menos em Portugal – disse José, que prosseguiu falando do “salto” do modelo de “integração” para o de “escola inclusiva”, para pôr a questão de como a *integração escolar* dos “deficientes” era entendida na década de 80, e da especificidade da EEE de Sintra nessa matéria.

Essa fala foi desenvolvida e transformada no excursão que se segue.

Da Integração Escolar de “Deficientes” à “Escola Inclusiva”

Em 1990 e 1991, na E B 2.3 de Montelavar, que era uma das escolas em que estava a ser experimentado o novo currículo e a organização preconizada pela

alvo - cf 5º encontro gravado e ver Desp 36/88 def sensorial motora ou cognitiva, mas não a problemática social - cf artigo de psicóloga em Cad prep da Ref Cf DL para SPO
Sobre a evolução nas características da população apoiada, pode ver-se no 6º Encontro:
(In)Definições das Populações-alvo: Planificação e Prioridades (Dificuldade de Planificação)

⁵⁵ Sobre esta atitude, ver neste encontro as notas 24 e 42 e SANCHES (1995) mas suas conclusões, sobre as práticas de prof de EE

⁵⁶ É certo que havia a *pirâmide de recursos* e o Relatório Warnock como referência, mas punham-se questões da ordem das levantadas na nota 24.

Em vez de se enfrentar essas questões levantou-se a bandeira da escola inclusiva como *solução mágica* e continuou a passar-se ao lado dessa necessidade de procurar modelos adequados aos vários contextos das nossas escolas. Como se pôde ver na conferência de Neil Ainscow na FMH em 2002, o IIE acabou por lançar em 2000 um projecto que ia parcialmente nesse sentido, mas como seria de esperar dada a grande diversidade de culturas organizacionais, e de recursos nas escolas do 2º e 3º ciclo em Portugal, os modelos que funcionaram numa escola, não eram transferíveis para outras escolas na mesma área metropolitana.

⁵⁷

⁵⁸ As questões em torno da “escola inclusiva” são aprofundadas no 7º Encontro.

Reforma Carneiro, foi nesse âmbito mais alargado de relações entre a educação especial e a reforma educativa que negociei com os órgãos de gestão a minha intervenção como *professor de apoio*. Até organizei uma *acção de formação* sobre isso. Não era preciso ouvir falar em “escola inclusiva” para pensar as coisas assim.

Segundo aqueles que apresentaram a ideia da “escola inclusiva” como um salto em relação à ideia de “integração”, esta não passaria por repensar e mudar a escola: esperaria essencialmente que a escola fosse receptiva e se adaptasse um *bocadinho* aos “deficientes”, cabendo a estes e aos professores que apoiavam a integração o essencial do esforço de adaptação.

Ter-se-á enfatizado essa diferença para evidenciar diferenças conceptuais. Na realidade organizativa e da prática pedagógica, essa diferença não era tão nítida e o salto foi sobretudo a nível do discurso. Ainda não se falava de escola inclusiva e já se pensava a intervenção da educação especial em termos de mudança da escola, quer em vertentes organizativas e curriculares, quer na prática pedagógica. Fazia-se com as escolas -- com algumas escolas e alguns professores de forma mais avançada que com outros -- o trabalho de reflexão e transformação. Fazia-se isso no quadro da *reforma educativa* então em curso. O que se viria a fazer meia dúzia de anos depois não terá sido mais do que isso, no quadro de outra *reforma* ou outra *reorganização curricular*.

Na *equipa* de Sintra, na perspectiva da *educação especial em integração*, tivemos sempre em vista que a escola tinha que mudar. As educadoras, porque tinham modelos e práticas pedagógicas da educação pré-escolar e viam a grande diferença para os modelos e práticas do primeiro ciclo e o obstáculo que isso era para a *integração* na escola primária dos crianças que tinham *apoiado* durante dois, três ou quatro anos⁵⁹. Professoras do 1º ciclo como a Helena, porque, como ela disse ao falar da sua experiência da escola primária e nos primeiros anos como professora, rejeitava aquele modelo. E eu professor do ensino secundário – mas também Ana Gonçalves que sempre nos acompanhou nesse nosso esforço⁶⁰ – porque fui para o *especial* em grande parte para explorar possibilidades de mudança da escola. E pensava as mudanças da escola, nomeadamente do 2º e 3º ciclo, a partir dos limites que tinha experimentado como professor, muito mais do que a partir da experiência de “integração” do meu irmão, que tinha tido os seus méritos, quanto mais não fosse pelo pioneirismo, mas de que conhecia bem os limites⁶¹.

Mas havia muita gente com uma lógica muito restrita à *educação especial*, não pensavam a “integração” de modo articulado com outros problemas da educação, nem sequer do sistema escolar. Terá sido por isso que, quando surgiu a “escola inclusiva”, alguns viram esse modelo em ruptura com o modelo e os princípios da “integração”. Quando Francisco Ramos Leitão voltou, já doutorado à coordenação da EEE do Cacém, em 92 ou 93, e vários coordenadores se reuniam com a *equipa da DREL*⁶², ele dizia que o DL 319/91 estava ultrapassado, e eu comentava com Isabel, então coordenadora da equipa de Sintra e uma das nossas parceiras nesta narrativa, que também estava por aplicar⁶³: É o costume em Portugal. Mais tarde pude perceber que

⁵⁹ Ver nota 54 do 4º Enc.

⁶⁰ Como já consta de uma nota no 1º Encontro, Ana Schiappa Gonçalves é uma professora do 2º ciclo que fazia parte do núcleo que assegurou continuidade à orientação da equipa. Chegou a participar num encontro mas não pode continuar a participar na narrativa.

⁶¹ Sobre este anseio de mudança pode ver-se as apresentações de Helena e de José no 1º Encontro, Do “Estágio” numa Escola Isolada no Alentejo de 75 à Procura de Si Enquanto Professora, no 2º Encontro Relações entre a Vertente Profissional e Outras Vertentes da Vida, no 4º Encontro, e a nota 8 do 3º Encontro. Pode ver-se também, em FILIPE (1999), Capítulo 16 – «L’Ecole (Rouge) Reste à Faire!» e Conclusão.

⁶² Desenvolver a informação sobre o modo como a DREL organizava o apoio e acompanhamento das EEE, que já consta do 4º Encontro.

⁶³

Ver, no 7º Encontro, evolução do atendimento às crianças com deficiências num quadro de refluxo das ideias sobre escola inclusiva e sobre integração, em que aumentam os encaminhamentos para o ensino especial em escolas particulares: É indispensável haver um corpo de professores especializados nesses níveis de deficiências. Corpo de prof que pelas suas qualificações e profissionalismo garantam a qualidade da educação dessas crianças. Isso deve ser assegurado pelo Estado. Mas as antigas escolas e

ele já estava a pensar na linha da “escola inclusiva”, embora, e isso é significativo, não se falasse disso, nem sequer nessas reuniões.

Penso que não foi isso que se passou connosco. Estávamos conscientes dos limites e contradições dos pressupostos do DL 319/91, mas empenhámo-nos na sua aplicação porque queríamos explorar e tornar visíveis esses limites e contradições para, a partir daí, avançar, quer na vertente do pensamento e das práticas na educação de *crianças com deficiências*, quer na vertente da escola com o seu *insucesso educativo* e a sua tendência à *exclusão*, quer ainda na vertente de outros contextos de vida dessas crianças e da sua integração social o mais ampla possível. Por isso demos sempre muita atenção aos problemas que os professores assinalavam e procurávamos discuti-los com eles nas escolas, nos conselhos de turma, nos conselhos escolares e nos conselhos pedagógicos quando nos convidavam. Assim como, nas reuniões da equipa, sempre discutimos muito a problemática da zona de transição, da fronteira entre a educação especial e, digamos, o insucesso escolar. Não só, e não tanto, a problemática da educação das crianças que estavam na designada *border line* da *deficiência mental*, que esses, para nós, eram indiscutivelmente *casos de alunos com necessidades educativas especiais a que se tinha que responder* no âmbito da educação especial⁶⁴, mas a problemática da toda aquela população com *insucesso educativo*, medido, não pela *transição* no fim do ano, mas sim pela real avaliação do seu processo de aprendizagem tal como é feita pelos professores ao longo do ano e da qual resultavam “*sinalizações*” de entre 20 a 30, ou mesmo 40%, dos alunos de algumas escolas. Os casos de *dificuldades de aprendizagem da leitura, da escrita* ou *do cálculo*, que as escolas não conseguiam superar bem nos primeiros dois ou três anos de frequência da escola, mas não eram assinalados logo à equipa de educação especial – só o sendo quando queriam uma legitimação para os fazerem transitar para o 2º ciclo, ou para os reterem pela 7ª ou 8ª vez no 1º ciclo. Ou que só eram *sinalizados* pelos professores do 2º ciclo, por as *competências de leitura e de escrita* serem tão *fracas* que quase não tinham *acesso ao currículo* de muitas disciplinas⁶⁵. Porque sempre estivermos muito conscientes desta problemática, tanto como das especificamente relativas à educação e integração social dos “deficientes” – integração social que obviamente tinha que começar pela integração escolar – tivemos dificuldade em entender o que a “escola inclusiva” nos trazia de novo. Mas havemos de falar disto quando focarmos a narrativa no final dos anos 90.

--No início dos anos 80, também passava por pensar a escola – contrapôs Helena. Eu lembro-me de no primeiro ano da equipa haver muitas reuniões, inclusive com o Ramos Leitão e com a directora da escola do Cacém. Mas dependia muito do tipo de pessoas que estavam como directores nas escolas. No Cacém, a professora que estava assumia-se como directora⁶⁶.

--Nós sempre tivemos a ideia de que não podíamos depender muito das características das pessoas e por isso tínhamos que ter uma política e critérios gerais que servissem para qualquer escola – disse José. Evidentemente, tínhamos em consideração as características das pessoas, na negociação, na previsão de qual seria a capacidade de

centros de referência em que esses profissionais se formaram durante as décadas de 60 a 80, foram desfeitos, ou os professores passaram a ter neles muito menos peso. ...) Ver n. 46).

⁶⁴ Independentemente de a *lógica da escola inclusiva* poder levar a não especificar as suas necessidades

⁶⁵ Estas sinalizações eram feitas com critérios muito variáveis. Os professores não *sinalizavam* todos os alunos em risco de insucesso, mas a sinalização à educação especial tinha como pressuposta uma distinção dos que “não queriam estudar” ou eram “preguiçosos”, para os quais pressupunham um bom funcionamento intelectual. Sinalizavam somente aqueles nos quais identificavam dificuldades de compreensão, de memorização ou uma incapacidade de atenção para além da sua vontade ou “simples falta de motivação”. Noutros casos assinalavam alunos muito perturbadores. Por isso, e dada a quase ausência de processos com informação relativa à especificidade de dificuldades observadas em anos anteriores, era necessário fazer entrevistas com os alunos e os pais em que se reconstituía a sua história escolar.

⁶⁶ Cf. nota 28.

resposta às necessidades de um menino. Acho que entendo porque é que o Ramos Leitão procurava as pessoas mais receptivas. Até porque nessa fase queria fazer experiências pioneiras e fazia sentido andar à procura dos sítios onde conjuntamente os recursos e os contextos fossem mais favoráveis para assegurar o sucesso das experiências. Mas, mesmo que tivesse as ideias claras, e admito que tivesse, isso deu lugar a que se instalasse uma maneira de fazer que é excessivamente em função de conjunturas. Eu nunca tive experiência directa do modo de proceder desse coordenador, mas na medida em que a equipa com sede em Rio de Mouro é herdeira de modos de fazer da do Cacém, penso que a instalação de procedimentos adequados a uma fase inicial pode explicar o que testemunhei depois, quando não se tratava já tão somente de fazer experiências mas de responder de modo sistemático a certo tipo de necessidades de toda uma população⁶⁷.

--Pois. Eu acho que a EEE de Rio de Mouro fez desse aproveitamento de conjunturas o seu modo de funcionamento – concluiu Helena.

--A instalação nessas *maneiras de fazer* – continuou José – pode ter estado na origem do que sempre considerei a falta, a nível de *equipa*, de uma política de recursos para um “território educativo”, uma rede de escolas que serve uma população que de certa forma é uma “comunidade”. São necessários princípios definidos no âmbito de uma tal *política*, para desenvolver uma negociação com as escolas, para definir as necessidades, por exemplo, de mais professores para uma equipa, de localização de “salas de apoio” ou outros recursos., e para pensar a relação com os serviços municipais e os serviços locais de segurança social, formação e emprego⁶⁸. A necessidade da definição dessas *políticas a nível local* tornou-se ainda mais visível quando se passou das EEE às ECAE, às quais competia, após negociação com os órgãos de gestão das diversas escolas, propor à DREL uma rede de apoios educativos; sobretudo com a expectativa de constituição dos *agrupamentos de escolas*⁶⁹.

⁶⁷ População escolar de um território/comunidade (Procurar discussão dos conceitos, no 6º Encontro?; ver tb nota 91 do 5º Encontro), independentemente de estar em aberto a questão da definição de uma *população alvo* específica para a EE (não esquecer que há autores que falam em *NEE transitórias*, enquanto outros as consideram somente quando tem um carácter *permanente ou prolongado*, ou pelo menos como sendo essas as que devem ser alvo da EE – cf recentes despachos e proposta de alteração do DL 319)

⁶⁸ Referir o episódio com o director de Ranholas, Riço Calado, e as dificuldades com o C Emprego., Cf nota 49.

⁶⁹ Algumas professoras destacadas em funções de professores de apoio e muito ligadas em anos anteriores, enquanto professoras de *escolas isoladas*, a projectos como o ECO (escola-comunidade) e outros que lhe deram continuidade, envolveram-se, com apoio da ECAE de Sintra nas negociações entre escolas para a criação de agrupamentos

Orientações Para o Atendimento Contidas no DL 319/91 e Orientações da DREL

--Eu acho – interveio Isabel – que as pessoas nas equipas só começaram a descobrir que o 319 continha uma orientação para novos modelos de atendimento quando a DREL começou a mandar os papéis (os novos formulários) e a *pressionar* para que se fizessem *planos educativos individuais(PEI)* para todos os *meninos apoiados*⁷⁰.

--Foi em 1994 que chegaram esses novos formulários, mas a mim pareceu-me que desde 91/92 a equipa da DREL levava a sério as novas orientações contidas nesse decreto lei, e deu indicações para a sua aplicação – contrapôs José.

--Está bem. Eles, nessa altura, até deram aos coordenadores uns *formulários, ou umas propostas de formulários* para serem discutidos nas equipas, mas surgiram uma série de objecções – disse Isabel.

--Algumas dessas objecções, que vieram em boa parte das equipas de Sintra e Queluz/Cacém e sobretudo por parte das educadoras, tinham a ver com a rigidez dos *formulários* e com o facto de não haver lugar para muitas coisas que vocês já punham nos vossos *planos e programas* – acrescentou José. Vocês tinham uma formalização na prática que antecipava e talvez ultrapassasse o que eles pretendiam e que tinha um aspecto mais burocrático do que substancialmente formalizado. Mas numa maneira geral, os professores de EE não passaram a pensar a sua acção no quadro das orientações do 319/91.

--Só quando eles *voltaram à carga*, em 94/95, é que as pessoas se começaram a *sentir obrigadas* e a levar aquilo *a sério* – insistiu Isabel. Mesmo assim, há muitas *equipas* que não fazem *PEI*. Se houve *equipas* que levaram aquilo *a sério*, uma delas foi a nossa, e mesmo assim... Queluz também adoptou, desde muito cedo, o essencial daquelas orientações

--A nossa *equipa* era nova e era *tosca* mas, mesmo assim, procurámos seguir as orientações – acrescentou José. Embora tendo algumas reservas em relação aos novos formulários, procurámos compreender a filosofia subjacente e discutir a sua aplicação, no respeito pelo que considerávamos como orientações técnicas implícitas naquela legislação. Dava um quadro de relacionamento com as escolas. Um quadro de acção conjunta em que os professores de educação especial tinham que encontrar o seu lugar

--Definia procedimentos e dava uma linha de orientação que antes não existia – concordou Isabel.

-- Eu e a Isabel, como coordenadores, assumimos aquelas orientações, não por uma atitude de obediência ou por espírito legalista, mas porque acreditávamos que estavam definidos instrumentos que ajudariam a fazer avançar e clarificar as coisas⁷¹. Mas vocês acompanharam-nos, por tolerância com o que podia ser considerado, sobretudo da minha parte, uma atitude legalista, ou porque também acreditavam naquelas orientações? De qualquer modo não era só uma questão de “aplicar” – disse José. Havia de facto, muito que discutir e que explorar experimentando. Nós em 1996/97 ainda estávamos a discutir o DL 319/91. Discutir para explorar e para esclarecer. Para esclarecer pessoas que tinham entrado recentemente, mas também os que já estavam na EE havia anos. Havia coisas que não estavam lá escritas e havia contradições que tínhamos descoberto à medida que o íamos aplicando. Sobretudo a questão das *adaptações curriculares*, a questão da *definição de deficiência* para aplicar *regimes de ensino especial* e a questão dos *certificados e diplomas* que as escolas deviam passar no

⁷⁰ Sobre a leitura ou não leitura da legislação, e os tipos de leitura, nas culturas profissionais de professores, cf. CARIA .

⁷¹ Cf. CARIA sobre a subordinação formal e atrás a nota 62.

final do 9º ano, ou mesmo antes, nomeadamente, quando os alunos tinham tido *currículos escolares próprios*. Em relação a algumas delas nunca recebemos respostas claras da DREL. Houve umas brochuras que chegaram do ministério em que os termos, (por exemplo, *adaptações curriculares*) tinham sentidos ou abrangências diferentes, e ainda aumentaram a confusão.

--Em relação à experiência que eu tinha da *equipa* do Cacém – disse Helena – o 319 veio clarificar o que andávamos a fazer já há muito tempo.

--Já então a responsabilidade do *PEI* era do professor da escola.!? – perguntou José.

--Claro, era assim que nós queríamos que fosse. Mas agora, pela primeira vez havia um documento em que constava o que nós andávamos a dizer nas escolas que devia ser feito. Quando cheguei à equipa de Sintra isso não me surgiu como uma novidade.

--Mas depois chegaste à conclusão que não era assim em todo o lado? – insistiu José.

--De outras *equipas* não sei.

--Via-se e vê-se facilmente quando há transferências e os processos não trazem nada que se pareça com *planos* ou *programas* – disse Isabel. Algumas vezes não se percebe bem se o aluno foi *apoiado*, que tipo de *apoio* teve. Não há qualquer *avaliação*, para além das que o professor faz no final dos períodos.

--Mas mesmo quando vem um “*PEI*”, há muitas maneiras de fazer um *plano educativo individual* – acrescentou Helena.. Nós sempre discutimos muito o que devia constar dum *plano*. Muitas vezes acontece que fazem os “*planos*” e não nos dão as informações necessárias.

--Mas a Isabel está a falar de processos em que não há nada que tenha ou possa ter o nome de “*PEI*” – insistiu José.

--Às vezes podem ter qualquer coisa – disse ainda Isabel – mas muitas vezes chegamos sem documento nenhum que tenha a ver com a *educação especial*. Nem esses documentos aparecem mais tarde.

--Temos consciência que também da nossa equipa saíram *PEI*, que nós, na coordenação, ajudávamos o professor a melhorar, mas que, mesmo assim, deixavam muito a desejar. E mesmo nos melhores, achávamos muitas vezes que havia qualquer coisa a melhorar. Considerávamo-los realmente instrumentos importantes, que tinham que estar bem escritos, sobretudo quando punham em comunicação pessoas e instituições muito diferentes e distantes. Mas havia outro aspecto em que os *PEI* tinham importância para pensar os *casos*, a sua evolução, e aí um *plano* estava sempre aberto, e fazia com que fosse difícil escrevê-los muito rapidamente: poucas semanas, ou mesmo meses depois de se conhecer a criança.

Não digo, nem julgo que fizéssemos maravilhas. O que digo é que definíamos orientações e que procurávamos aproximar-nos de certos objectivos que correspondiam a uma ideia da *educação especial* como um serviço qualificado, e que sem isso não se justificavam as *equipas*. Nunca falámos muito em as *equipas* fazerem *formação*, muito menos *acções de formação*. Mas havia claramente a ideia de que a equipa tinha que contribuir de modo decisivo para a qualificação dos professores que lá estavam, ou que por lá passavam.

--Penso que nós gostávamos todas das coisas mais organizadas – disse Isabel. De definir critérios, procedimentos. Discutíamos procurando que todos percebessem e estivessem de acordo e depois seguíamos todos a mesma linha orientadora. Havia muitas equipas em que isto não se passava assim nem sentiam necessidade de se pôr de acordo. Tinham maneiras de fazer que estavam instaladas e que só em último caso alguém se dispunha a mudar. E nesse caso, o menos possível.

--Pois, e isso porque também não havia iniciativa da própria coordenação, acho eu – disse, por sua vez, Paula.

--Nós tomámos a iniciativa, mas julgo que não impusemos procedimentos – insistiu José. Há quem entenda que quando se conferem procedimentos é para todos fazerem da mesma maneira. Os *formulários* que vieram da DREL, por exemplo, faziam pensar isso. E era evidente que havia maneiras de fazer na educação pré-escolar que eram diferentes das do 1º ciclo ou das escolas B2.3, e que teriam que continuar a ser muito diferentes, mesmo nos três ciclos do ensino básico, enquanto não houvesse critérios comuns para a definição das populações a atender e o tipo de resposta a dar. Se nós insistíamos em longas e aprofundadas discussões, e os casos concretos estavam sempre a passar por essas discussões, era para aproximarmos os critérios, percebermos as diferenças e, se possível, definir o essencial de linhas orientadoras comuns.

--E ajudava-nos muito a organizarmo-nos – disse Paula.

--Mas se houvesse quem quisesse fazer de uma maneira muito diferente, fazia – acrescentou José. Sabia é que fazia de uma maneira diferente e explicava porquê. Não fazia diferente porque cada um fazia da maneira que lhe apetecia, sem dar contas a ninguém. Sem essas discussões não podia haver qualquer referência comum, a não ser algum modo de fazer instalado, que se imita acriticamente. A nossa a ideia era, no fundo, mais uma vez, de uma supervisão em grupo, que praticávamos e que fomos tomando consciência de que era uma característica muito específica da nossa equipa. Nos projectos com que concorremos às ECAE, voltámos a essa ideia, mas aí já explicitamente e conscientes de todo o seu valor e implicações.

Supervisão em Grupo

Nós começámos por rejeitar a ideia de supervisão, que associávamos a uma relação de poder, por exemplo, entre coordenador e professor de apoio, ou reduzida a um modo de acompanhamento do caso, em que realmente havia um distanciamento (o que até podia ser positivo) mas também uma derresponsabilização, um descarregar de tarefas para o supervisionado (e aí voltamos à relação de poder) tendo subjacente a ideia de que haveria um contributo técnico mais qualificado que seria o do supervisor, quando na realidade este não dá efectivamente nenhum contributo. Conhecíamos casos em que o coordenador a quem era apresentado um caso, como não tinha nenhum *professor de apoio* a quem *distribuir a tarefa* de acompanhamento, dava algumas orientações a um professor da escola e dizia que continuava a ligada ao caso ficando a supervisionar. Diferente era, no *secundário* a atribuição de “tutorias” pelas quais o professor respondia perante o CT, podendo ter maior ou menor apoio do professor de educação especial, cujo trabalho essa tutoria substitua ou completava

Hoje, a minha convicção é de que tem que haver algo de parecido com a supervisão. É uma palavra que continua a não me agradar. Remete inevitavelmente para a ideia de poder hierarquizado e está relacionado com a hierarquia dentro de um campo profissional em que um grupo detém o poder legitimado por um conhecimento científico ou simplesmente pela sua posição numa estrutura administrativa⁷². Mas tem que haver uma responsabilização no âmbito da acção profissional, nomeadamente da dos professores. Diferentemente de um médico, ou de outro profissional, os professores associam a sua *performance*, não tanto a aspectos técnicos do seu desempenho, mas mais a aspectos intrínsecos das suas personalidades, e talvez por isso resistem muito à ideia de serem avaliados, de confrontarem com outros profissionais do mesmo ofício aquilo que fazem. De facto, a relação pedagógica, mesmo no âmbito do trabalho com uma turma, tem aspectos que só podem ser avaliados e compreendidos nesse contexto em que há uma realidade que se vai instituindo, e é nesse contexto que se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem. Mas, no que se refere à acção do professor de educação especial e à sua intervenção numa escola para além da relação pedagógica que estabelece com cada criança, o contexto é tão aberto e complexo, desde a turma, ao professor da turma, à escola, aos

⁷² Já a ideia de *visão* ficou associada a *poder* desde que Foucault publicou Vigiar e Punir. Cf. também DUBAR, M L ROFRIGUES, e R GOMES sobre as hierarquias nas profissões e a estruturação dos campos e subcampos profissionais.

pais, a outros técnicos e à sociedade em geral, que não pode deixar de o saber discutir com colegas ou com outros profissionais. Se penetra na intimidade da família e da criança e muitas vezes a sua acção passa também pela intrusão no referido contexto do trabalho de um professor com uma turma, não pode, portanto, recusar que a sua acção seja por sua vez escrutinada. Ele tem que saber gerir essa dupla faceta do que é mais íntimo na relação com as crianças e os pais e do que é inevitável e desejavelmente aberto ao confronto de ideias com relativamente muitas pessoas, nomeadamente técnicos que intervêm no *caso* e com os quais tem que cooperar.

Penso que foi a consciência disto, juntamente com a ideia de desenvolver um modelo, ou uma vertente de formação que, inspirado em Gaston Pineau e António Nóvoa, designava por *auto-eco-formação em grupo*, que nos levou à ideia da supervisão em grupo. Em vez de andar a controlar pessoalmente o que cada professor fazia ou deixava de fazer, e com isso manter uma *relação de poder*, criámos uma prática em que cada um tinha que prestar regularmente contas ao grupo pelo que fazia e como fazia. A relação de poder era gerida dentro do grupo, não sem alguma “violência”, admito. Numa relação bipessoal do coordenador ou subcoordenador com cada professor, a nossa relação era muito mais de apoio: uma relação de grande proximidade e camaradagem, muito mais delicada e cúmplice do que nas reuniões de equipa. Mas nas reuniões de equipa também se geravam cumplicidades colectivas e negociavam cumplicidades de subgrupos, garantindo o grupo que não houvesse arbitrariedade do coordenador. Embora possa, num primeiro momento, ser mais difícil expormo-nos perante um grupo, tal como em situações em que predomina a supervisão pessoal, também aqui há sempre aspectos que o supervisionado consegue manter escondidos. Nem nunca o grupo pretendeu suprimir esse espaço de reserva.⁷³

--Vocês tiveram consciência de que se estava a instituir na equipa uma prática deste tipo? – perguntou José.

--De apoio na relação pessoal?! – quis confirmar Paula.

--Lembro-me de uma vez termos discutido isto na equipa e tu teres posto, já então, a tónica no apoio pessoal – disse José. Não tenho nada contra a ideia de que havia apoio pessoal, mas aqui estou a pôr a tónica na ideia de supervisão.

--Eu dizia o que fazia, como fazia, até para ver se estava bem – insistiu Paula.

--Isso não incomodava nada – disse por sua vez Manuela.

--Eu estive em sessões de supervisão do programa Portage e não tinha nada a ver com o que nós fazíamos na equipa. Era muito mais exigente. Era um grupo de três ou quatro pessoas e tinhas que dizer tudo o que fizeste durante toda a semana. E isto semana após semana. As outras pessoas faziam críticas. Construtivas, mas tinhas que descrever com todo o detalhe o que tinhas feito.

--Mas aí eras absolutamente voluntária. Entraste e permaneceste naquele programa e com aquelas pessoas porque querias. Nós na equipa marcávamos a apresentação de *casos*. Tinha um sentido construtivo também. Não seria um escrutínio tão apertado como no Portage, que tinha por detrás pressupostos teóricos comportamentistas e cognitivistas bem precisos. Mas o que fazíamos não era uma discussão académica de *casos*. Era uma maneira de fazer as pessoas *prestar contas*, embora fossemos muito tolerantes. Houve pessoas que arrastaram a apresentação dos *casos* até ao fim do ano lectivo e não chegaram a apresentar nada. Não é que os *estudos de casos* que tínhamos concebido como processo de *formação* fossem instrumentalizados, mas efectivamente também serviam para verificar o que as pessoas estavam ou não estavam a fazer. Só em relação ao NACDA é que houve instrumentalização e houve menos tolerância. Mas o NACDA era a resistência total ao que designo por *supervisão em grupo*, ou a qualquer supervisão, qualquer espécie de controlo. A ideia delas era a independência total, no sentido de total irresponsabilidade. Isso era assumido. Mesmo assim julgo que

aceitaram melhor alguma supervisão em grupo, algum prestar de contas perante a equipa do que qualquer supervisão directa pelo coordenador. Se calhar até contribuíram, com a resistência delas, para que tivéssemos desenvolvido essa prática na equipa.

--Não me lembro bem disso – disse Paula, que não estivera presente no último encontro. Nesse ano, as do NACDA iam às reuniões da equipa?

--Inicialmente elas não queriam ir. Fizeram os horários de maneira a estarem ocupadas nos dias de reunião, a pretexto de assegurarem a ida dos alunos ao NACDA todos os dias da semana, o que nunca tinha acontecido. Depois, eu insisti, e a DREL acabou por obrigá-las a ir, só dispensando uma de cada vez. Como estiveste de baixa ou entraste de licença de parto, não te lembras bem. Falámos disso no último encontro. Agora seria interessante ouvir a Helena sobre esta questão da supervisão e do modo de funcionamento das reuniões, porque ela só entrou no ano seguinte, depois de dois anos no *regular* e portanto deparou-se com a novidade do Decreto Lei 319/91 e com a equipa já *a rolar*.

--Na ECAE eu lembro-me de falarmos em *supervisão em grupo* e acho que houve mesmo esse tipo de supervisão. Mas na equipa nunca senti.

--Nunca sentiste o que se fazia no tempo da equipa de educação especial como sendo um exercício de autoridade. Na equipa de coordenação, em que estavas do “lado do poder” é que sentes que houve mais exercício da autoridade!? Bem, a estruturação da educação especial, a partir de 97, apelava a isso, mas mesmo assim, em relação ao tempo da equipa de educação especial eu penso que, ou éramos muito tolerantes, ou então, o facto de não sentires que tenha havido supervisão quer dizer que a prática que tínhamos era a mais adequada.

Culturas Profissionais em Confronto

Ainda neste encontro, gostaria que falássemos um pouco sobre a questão das *diferentes culturas profissionais* de que tomámos consciência ao nos encontrarmos numa equipa de educação especial. professores da *escola primária*, do *liceu*, do *ciclo preparatório*, *educadoras*, algumas com um percurso exclusivamente na *educação especial*, ou quase, outros que não eram *especializados* e que se sentiam muito mais ligados ao *regular*, que tinham feito um percurso profissional em contextos em que não havia *crianças com deficiência*, ou quase – disse José, sugerindo outro tema. Já aqui fizemos referências a episódios em que, ainda na anterior equipa, as pessoas em confronto são identificadas como sendo educadoras de infância *versus* professoras do 1º ciclo, ou professores e educadoras de infância *versus* professoras do 2º ciclo. Mas, na *nova equipa*, essa confrontação não passou tanto por conflitos surdos quanto por um encontro esclarecedor de diferentes perspectivas e modos de fazer, em que uns queriam antes de mais perceber os outros. Além disso, nas reuniões discutíamos, todos, situações relativas às mais variadas escolas: as escolas primárias *isoladas*, com um ou dois professores, escolas com professores jovens ou com professores mais velhos, escolas com um historial de conflitos entre os professores ou com os pais, escolas que tinham começado por ser escolas preparatórias, ou C+S, antigos liceus, jardins de infância, colégios e ATL. O que é que vocês se lembram dessa experiência de encontro e de descoberta de pessoas e grupos de pessoas, em que as histórias e contextos diferentes pareciam estar na origem de modos de pensar e de fazer muito diferentes?

--As educadoras de infância têm uma *cultura* própria? Não sei. Espírito de grupo, talvez – disse Paula. Entre as educadoras há uma grande identificação: a maneira de ver os meninos, uma maior prática de trabalho em grupo...

--Essas diferentes maneiras de verem e pensarem os meninos eram um contributo para as discussões na equipa, mesmo de *casos* de meninos que já não estavam na *pré* – insistiu José, perante a suspensão do discurso de Paula.. Qual foi o contributo para a equipa da tradição que vinha da Isabel, da Anabela, da Judite, do grupo a que se juntou a Teresa? Não terá sido por acaso que, durante quase toda a década de 90, das seis equipas da linha de Sintra, só uma é que não tinha um coordenador que não fosse uma *educadora*.

--Não sei qual foi o contributo das educadoras – disse Isabel. O que se passou na *nova equipa* de Sintra foi que finalmente as *professoras* começaram a perceber o que se passava na *pré* e como é que as *educadoras* viam a relação que tinham com os *miúdos*, uma relação pedagógica diferente. E também pela primeira vez as *educadoras* viram e começaram a compreender o que se passava nos outros ciclos. Eu tinha muito pouco ideia disso quando estava nas outras *equipas*.

--Não sei se tinha a ver com o nosso trabalho, a maneira como víamos os meninos – interveio Paula. Também teve a ver com a dinâmica da *equipa*. Partirmos do *estudo de casos* talvez tenha contribuído para esse conhecimento mútuo.

--O facto de percebermos como estava a funcionar o 1º ciclo – de novo Isabel – ao percebermos as diferenças que havia na relação com os colegas e com os meninos e ao darmos a nossa opinião, de alguma maneira também demos o nosso contributo. Porque, no fundo, trocávamos experiências e formas de relação ... Porque nas outras *equipas* praticamente não tínhamos relações com os outros ciclos, apesar de estarmos todos na mesma *equipa* e de nos encontrarmos nas reuniões gerais. Penso que a Lena pode confirmar isso. Nós estávamos com elas mas não fazíamos a menor ideia do que faziam, que reacção tinham com as escolas. A não ser que fosse um caso “escabroso”, que fosse falado, mesmo fora das reuniões. Na *equipa* de Sintra, ao fazermos a

discussão dos *casos* e ao pormos as questões na mesa, podia ficar evidente para todos que eu tinha uma forma de avaliar a situação, que muitas vezes estava mais próxima da maneira de ver da Paula ou da Teresa, do que de uma colega do 1º ou do 2º ciclo. Penso que o nosso contributo foi esse. Comecei a perceber coisas do 1º ciclo que nunca tinha percebido. E também do 2º e 3º ciclos. Até ali, tinha uma ideia muito rudimentar.

--Eu tinha a noção de que alguns dos meninos que estavam na *pré* ou na *primária*, com vocês, me acabariam por *chegar às mãos* – interveio José. Se a ideia era a *integração* do maior número possível, se queríamos fazer menos *encaminhamentos* para *colégios de ensino especial*, então esses meninos, acabariam por aparecer no 2º ciclo. Começou a haver, ainda eu estava na *outra equipa*, a ideia de que era preciso ter mais atenção à *transição de ciclos*, mas eu, que fui dos primeiros a falar nisso, pensava que tinha que se ir para além de um mero *programa de transição de ciclos* mais ou menos burocratizado.

--Mesmo antes desse *programa*, às vezes falava-se com a colega que ia receber um menino – acrescentou Isabel. Mas era no corredor, antes da reunião começar, ou no fim. Um bocado *às três pancadas*: toma lá o processo deste menino, que é *assim e assado*, e estava arrumado. Não havia uma discussão do caso, nem antes nem depois.

--Em Sintra – voltou José a falar – procurávamos fazer sempre a discussão de *casos mais problemáticos* que prevíamos que iam ser passado de um professor a outro. Mas também se fazia a discussão de outros *casos*. Só que todos se interessavam porque sabiam que aquele menino lhes podia chegar às mãos passados mais ou menos anos. Ou um *caso* parecido.

--Exactamente. Eu penso que se nós demos um contributo, as colegas dos outros níveis de ensino também o deram – fez notar Isabel.

--Eu não estava a dizer que só vocês tivessem feito isso, ou que o vosso contributo fosse especialmente bom em comparação como o dos outros – esclareceu José. Estava era a querer que vocês dissessem qual tinha sido o vosso. Se tinham tido consciência dele, e o que pensavam sobre isso.

--Acho que, pelo contrário, aprendi foi muito ao conhecer melhor os “outros níveis” – continuou Isabel⁷⁴.

--Eu era o único professor do *secundário*. Só no ano seguinte veio a Ana Schiappa e equilibrou um pouco as coisas. Nesse primeiro ano da equipa, havia no 1º ciclo a Olívia Aires, a Manuela Gonçalves, que está aqui connosco, a Teresa Correia, que trabalhava com ela no “núcleo” do Lourel, a Amélia, que estava na zona de Colares e a Arlete Correia na zona da Terrugem. Nenhuma era *especializada*, e só a Manela tinha mais de dois anos de experiência. Na *pré* é que havia pessoas com mais *experiência*, entre as quais a Isabel que era a única *especializada*. Só no ano seguinte é que entrou a Lena, que foi um reforço substancial não só para o atendimento a alunos e escolas do 1º ciclo mas para a dinâmica de discussão nas reuniões da equipa. Eu não estava a querer medir os contributos de cada nível. Estava à espera que cada um definisse o seu contributo e dissesse como viu o contributo dos outros. Vamos ver, por exemplo, o que sobre isto tem a dizer a Lena? – sugeriu José.

--Nas reuniões da equipa não havia tempo para as pessoas falarem muito nas questões do dia a dia nas escolas – começou Helena. Havia reuniões em que se fazia o *estudo de casos* e isso dava para pôr os problemas que tínhamos nas escolas. Mesmo assim, deu para fazer pela primeira vez duas coisas importantes: uma, foi aperceber-me do

⁷⁴ Sobre esta questão pode ver-se no 4º Encontro: Diferentes Práticas de Educação Especial (modelos e critérios de integração e intervenção) nos Sucessivos Ciclos de Ensino Básico. Desenvolver a nota sobre os níveis referindo o facto da *pré* não ser considerado um nível de ensino e a questão do carácter regressivo do currículo (Carrilho, Pacheco e Goodson).

funcionamento da *pré* e do *secundário*, outra, era uma coisa, para mim, até aí, muito teórica, que era a noção que o professor tinha que ter do que o menino fez antes de vir para a escola, e do que poderia fazer depois. Antes, tinha a noção de que uma criança que estava comigo na escola, tinha um futuro, que haveria de vir a fazer isto ou aquilo. Mas era uma noção muito vaga, que não afectava o que na prática fazia com essa criança⁷⁵. Tu sempre insististe muito nisso: o que é que aquele menino poderia ser e fazer dali a uns anos, em que contexto vivia e iria viver. Para mim foi das coisas mais importantes, sobretudo na perspectiva da *educação especial*. Nunca tinha feito *estudos de caso* que tivessem tido em conta os contextos de vida dos *miúdos*, as histórias de vida deles, as histórias das famílias, e o que tu chamavas projectos de vida⁷⁶.

--E em relação às surpresas que te causou o conhecimento de outros *níveis*, foi só um crescimento de conhecimento, ou surgiu com aspectos surpreendente, como a revelação dum *mundo de trabalho* que te era estranho. É nesse caso que podemos dizer que nesses *mundos do trabalho* da *pré*, ou do *secundário*, havia outras *culturas*⁷⁷.

--A *pré* não me surgiu como uma *cultura* estranha – disse Helena. Porque a pouco e pouco tinha-me ido apercebendo... A mais estranha era a do 2º ciclo. Desconhecia. Antes de entrar para a *equipa* tinha a noção de que os meninos que tínhamos no *especial* não eram para *eles*. Em Sintra, percebi, com alguma surpresa, que não era assim.

--Mas a *pré* não te surgiu como tendo *práticas pedagógicas* e *modos de organização* diferentes do 1º ciclo? – insistiu José.

--Sim. Só que não me era desconhecido – continuou Helena. De alguma forma já tinha falado com *educadoras* noutros contextos. Mas talvez não tivesse compreendido tão bem o modo como elas funcionavam sem o tipo de relação que havia em Sintra. No 2º ciclo, não. O que eu conhecia do 2º ciclo no contexto da *educação especial* era através de professores das *equipas* que funcionavam como *técnicos para programas específicos*: educação física, trabalhos manuais. Mas não conheci através deles os contextos de escolas.

--Esses professores, inicialmente, não estavam nas equipas de educação especial para *intervir* nas escolas do 2º e 3º ciclo e no secundário – lembrou José. Eles não entraram para a *educação especial* numa perspectiva de intervir na globalidade do sistema. O Ramos Leitão era uma excepção em muitos aspectos. Mesmo assim, para além de ter que pensar nesse *sector* como coordenador, o interesse dele sempre esteve mais dirigido para *pré* e a *intervenção precoce*⁷⁸. Foi mais virado para os níveis etários mais baixos que fez o doutoramento, e isso pode ser considerado numa lógica de desenvolvimento da sua formação em educação física. Ele não trabalhou durante muitos anos como professor em escolas do secundário⁷⁹. A Ana Schiapa, ou eu, mantínhamos a identidade de professores do *preparatório* ou do *secundário*⁸⁰, mas, enquanto professores de educação especial, “esquecíamos” que éramos de Biologia.

⁷⁵ Confrontar conferência de Lou Brown organizada pelo IIE na Gulbenkian em 2002.

⁷⁶ Reflexão sobre a escola como predeterminadora do futuro, cf. Goodson sobre a diferenciação, e o efeito de pigmalião. Mas ver o lado inverso da necessidade de a escola preparar para ser autónomo, racional, cf. Raul Iturra/T Caria e A. Gramsci, em qualquer contexto em que venha a viver/trabalhar. Ver tb T Ambrósio e o ensino profissional que não é só preparar para adaptar a pessoa à profissão. Cf. Planchard/S. Grácio/Husén e G Snyders sobre a preparação de mão de obra e o “capital humano”. Nem é meramente a questão dos currículos diferenciados ou alternativos

⁷⁷ Cf. discussão do conceito em CARIA e em GOMES.

⁷⁸ Ver nota 31 no 1º Encontro.

⁷⁹ Sobre este professor pode ver-se no 4º Encontro: O Papel do Coordenador – Um Coordenador *sui generis*

⁸⁰

Mas agora gostaria de saber o que a Manuela, que é professora do 1º ciclo mais ligada ao *regular*, pensa sobre esta questão.

--Ficámos a saber melhor como funcionavam nos outros ciclos, sobretudo no 2º ciclo.

--Tu já tinhas frequentado o ciclo preparatório, mas agora é muito diferente!?

--Não tinha nada a ver com que é agora. Quanto às educadoras, sabia como elas funcionavam. Até porque sempre achei que, em muitos aspectos, me enquadrava melhor na maneira de estar das *educadoras*⁸¹.

--Pois da minha parte houve surpresas muito grandes interveio José. Aprendi imenso. Tenho que vos prestar o meu tributo. Sobre *educação especial*, aprendi muito ou quase tudo com vocês. Mas não foi só sobre educação especial.

--Todos aprendemos – disse Isabel.

--Foi com vocês que descobri e compreendi o que é uma “sala da pré” – continuou José.. Muito para além do que me apercebera poucos anos antes enquanto a minha filha lá esteve. Mas aprendi também a ter outra maneira de ver as crianças. Uma perspectiva muito mais alargada do que é a educação. Até fui director de uma instituição que é o Infantário Popular de Sintra, onde estamos neste momento a conversar. E isso aconteceu já depois da minha filha ter ido para a escola primária, em grande parte porque eu estava na *educação especial*.

Quando ia com a minha filha... Não vinha aqui, o infantário funcionava nas instalações que tinham sido ocupadas em 75. Quando procurava perceber como funcionava o jardim de infância, tinha aquela atitude de pai. Primeiro ela tinha estado na *creche*, onde a função de guarda, higiene e alimentação predominam, mas onde os pais são muito sensíveis ao clima afectivo, e ali era muito bom! E surpreendia-me, positivamente, o aspecto organizativo. Mais tarde, quando a minha filha passou para a “sala do 3 anos”, percebia mais ou menos o que é que ali faziam. Como tentavam ir para além da função de *guarda* das crianças. Eu tinha a noção de que era importante os meninos daquelas idades, que eu só distinguia pelo tamanho e o desembaraço, fazerem colagens, recortes, desenhos, trabalharem com digitinta. Que era importante estarem com os outros. Sobretudo porque a rua do meu tempo tinha deixado de ser um local de socialização.

Hoje não me limito a esses termos e, pensando já um pouco com os termos das educadoras de infância, digo: que tinham objectivos educativos específicos em várias áreas, que “ensinavam” os meninos a estar, a envolver-se em actividades, individuais e de grupo, mais ou menos organizadas, a lidar com vários materiais; que tinham objectivos de desenvolvimento de aptidões físicas e intelectuais; que tinham objectivos de socialização no mundo dos adultos e entre pares, que é para isso que muitas organizam a sala em “cantinhos”, que os sentam em roda ou em torno a uma mesa a ouvir histórias ou a contarem coisas que lhes aconteceram, que têm o cuidado de acompanhar essas iniciativas e experiências de fala dos meninos com registos escritos, que fazem quadros, tabelas de duas entradas, com nomes e símbolos para os meninos autorregularem a escolha e o cumprimento de actividades.

Mas, para os pais, a função de guarda, com higiene e afecto, é predominante (*care, sorge*, cuidado). Vocês bem se esforçam, mas não conseguem fugir a essa sina: “uma vez jardineira, jardineira para sempre”. São as amas, as substitutas das mães. A vossa reivindicação de uma profissionalidade está condicionada pelo valor do papel de mãe, ao qual vocês são associadas, de que são uma derivação. Eu era um “homem esclarecido” e mesmo assim a minha ideia não era muito diferente desta.

⁸¹ Cf. LOPES (2000), sobre as identidades de professoras do 1º ciclo e a referência que algumas fazem às práticas de educadoras de infância.

--Para a grande maioria dos pais, estar com a Mãe ou estar com a educadora é igual ao litro – interveio Isabel.

--Via que algumas das educadoras se esforçavam por apresentar uma imagem de profissionais⁸² – continuou José. Sobretudo a Gi. Havia outra, que eu respeitava muito, porque era muito afectiva e calma na relação com as crianças, era a Helena, guiada talvez por modelos de relação com as crianças característicos de muitas culturas africanas. E uma *auxiliar*, a Lurdes, que estava a fazer o estágio do *curso de formação de educadoras* do Instituto Piaget, também era muito organizada e metódica nas actividades em que as crianças eram envolvidas⁸³. Além disso, naquele jardim de infância, pelo seu carácter e pela sua história, as *auxiliares* eram muito valorizadas e mal se distinguiam das educadoras nas funções que desempenhavam, o que dificultava a construção de uma imagem profissional das educadoras. Mas não tinha consciência do vossa luta pelo reconhecimento de que eram uma profissão específica, equiparável a outras no campo da educação.

--O facto de não ser obrigatório nem sequer um ano de *pré*, também contribui muito para a desvalorização das educadoras – disse Paula. Ou então a grande questão de quem ensina a ler e escrever⁸⁴.

--Também eu, naquela época, partilhava um pouco aquela ideia que faz pensar que um professor de Inglês ensina inglês, e um professor da primária ensina a ler e a escrever, mas uma educadora ensina o quê? Eu não fazia a menor ideia de que o ensino da cartilha fosse tão central no currículo da João de Deus. A tendência para falar de um currículo na *pré*, que teve grande desenvolvimento nos anos 90 tem a ver com isso⁸⁵, mas o facto de se falar em ensino básico, por um lado e em educação pré-escolar, por outro, demonstra como o vosso lugar continua a ser pensado com base naquela diferença⁸⁶. O ser ou não ser obrigatório tem a ver com isso, mas também tem a ver com aspectos económicos⁸⁷.

--A *instrução* vem aos seis anos e isso é que é importante – disse Isabel com amarga ironia.

Memórias de Professores Enquanto Pais

--Vou tentar explicar-vos melhor como via o jardim de infância e qual foi para mim a descoberta. Partindo do princípio de que os meninos daquelas idades tinham que aprender a manipular materiais, pois hoje em dia no quotidiano doméstico vai havendo cada vez menos ocasiões para que o façam e aprendam por imitação e experiência, eu chegava mesmo à ideia de que a educação pré-escolar era boa como propedêutica, e mesmo indispensável para todos numa perspectiva de igualdade de oportunidades. Ana Maria Bettencourt em cadeiras e seminários na Faculdade de Ciências, sensibilizara-me profundamente para isso, quando eu frequentava o Ramo Pedagógico do Curso de Biologia, nos anos 70. Como todos os meninos destinados a

⁸² Cf. Popkiewitz

⁸³ cf com o que ficou dito no 3º encontro

⁸⁴ Ver mais à frente: A Mesma Realidade na Visão de uma Educadora Enquanto Mãe. Sobre a preparação das educadoras, sobretudo na Escola João de Deus para ensinarem a ler e a escrever, pode ver-se no 2º Encontro: Formar-Se Como Educadora de Infância na Escola João de Deus. Relacionar com a teorização das competências emergentes da leitura e o que vi no Jardim de infância da Misericórdia, a mobilização de todas para aquela exposição sobre os livrinhos e uso da escrita na "pré".

⁸⁵ Cf. notas 3 e 23 do 3º Encontro sobre áreas de desenvolvimento e orientações curriculares para a educação pré-escolar.

⁸⁶ Relacionar com nota sobre pedagogias invisíveis neste Encontro) que segundo Bernstein foram invadindo os outros "níveis" e relacionar com currículo regressivo (alg notas atrás).

⁸⁷

uma carreira escolar mais ou menos longa e obrigatoriamente de sucesso, tinha feito com um tio solteiro, aqueles exercícios de desenho de “muralhas”, de “ondas” e de “bolinhas”, e via que, não só a pré-escolar proporcionava a aquisição das mesmas destrezas manuais, sem dar logo àquilo um sabor de sacrifício escolar, como ia além disso e promovia uma familiaridade com os livros e o que Inês Sim Sim designa por “competências emergentes da leitura e da escrita”.

--A tua filha era muito avançadinha nessas coisas!/? – disse Manuela, algo ironicamente, tendo presente os comentários que todos nós costumamos fazer acerca dos filhos dos professores, como os que agora povoam a sua sala de aula do 1º ano.

--A questão para mim, já naquela altura, não estava só na minha filha. Eu também avaliava pelos outros. Fazia a comparação com os outros *miúdos*. Era evidente que nem todos tinham essa familiaridade. Lembro-me de um menino que eu encontrava muitas vezes a brincar com a minha filha e que, ao contrário dela, já tinha muito mais apetência por brinquedos mecânicos.

É-me difícil distinguir o que fui vendo enquanto levava a minha filha ao jardim de infância e o que observei só mais tarde quando vos visitava ou acompanhava na ida a alguma “sala da pré”. Mas não tenho dúvidas sobre o que descobri de essencialmente novo convosco. Desde há uns meses que tenho para ler uns livros sobre a formação e a prática das educadoras de infância, mas tenho evitado ler esses livros antes de conferir esta memória convosco, para essa memória não se complicar ainda mais⁸⁸.

Apontamento Autobiográfico e “Etnográfico” de um Professor Enquanto Pai⁸⁹

A minha descoberta foi a vossa intencionalidade nas actividades de ensino-aprendizagem e em todo o modo de organizarem a situação pedagógica⁹⁰. Não riam, mas a verdade é que eu não tinha ideia de que vocês tivessem tanta intencionalidade pedagógica no modo como organizavam as actividades. Aquilo para mim correspondia só à ideia de que os meninos deviam habituar-se a fazer as coisas com ordem e a ser arrumados, que isso devia também ajudá-los a “organizar as cabecinhas”, e era tudo. Aquela cena do menino chegar, reconhecer o sítio para pôr o casaco, por um elefante ou outro símbolo que lhe era próprio e ele distinguia dos outros, e depois usar esse símbolo para indicar a escolha de uma actividade numa tabela de duas entradas. É certo que a tabela de duas entradas só vi mais tarde, na sala da Graça, onde os meninos mais crescidos até vão aprendendo a reconhecer os dias da semana para usarem a tabela. Mas no Infântário Popular já havia um esboço disso!? Não me lembro bem. De qualquer modo, eu ficava curioso, achava que era uma boa prática, que devia resultar de umas tradições, de uns rituais, como a *escola primária* também tinha os seus, só que os do jardim de infância eram mais simpáticos. Se calhar valorizava aquele “achado” dos símbolos, porque era o sinal mais intelectual. (entre risos). Mas estava longe de entender aquilo como um dispositivo pedagógico bem definido resultante de uma formação profissional sistemática e com uma intencionalidade pedagógica que tivesse um referencial teórico. A ideia que tinha das necessidades educativas das crianças daquela idade era a que resultava da leitura de um ou dois livros de Piaget e de Freud, que admitia vocês até conhecessem melhor do que eu, mas donde terei ficado essencialmente com a ideia de que para crianças daquelas idades era importante sobretudo facultar-lhes os contextos, as situações que

⁸⁸ Teresa Vasconcelos, educadora de infância que foi directora do ensino básico e enquanto tal uma referência e uma esperança para as educadoras de infância de terem mais reconhecimento profissional, é autora de dois desses livros. Isabel leu-os e falámos sobre eles, tendo ficado com a ideia de que as descrições e a análise dela confirmam as observações e as reflexões que nós fomos fazendo.

Outro livro é a edição de uma monografia sobre a identidade das educadoras feito por uma educadora formada na escola Frassinetti, no Porto, para ter a licenciatura em Sociologia. Chama-se Helena Gil da Costa.

⁸⁹

⁹⁰ Citar Perrenoud, *Ofício de Aluno* .

lhes permitissem desenvolver-se, irem realizando as suas potencialidades. Quando muito, as educadoras podiam ter que escolher e organizar algumas actividades. Teria presente que as fases de desequilíbrio e de adaptação também eram importantes, que não seria só rotina, mas devia pensar que os factores de desequilíbrio, as situações que estimulariam a adaptação, ou a “acomodação” como diz Piaget, surgiriam espontaneamente.

Só na educação especial me dei conta de quanto a *socialização* era importante. Que vocês tinham que gerir processos de “vinculação” dos meninos – É este o termo preferido pela Teresa, sobretudo quando fala do seu trabalho com crianças autistas, mas penso que é assimilável ao termo “identificação primária” mais usado por alguns psicossociólogos que tenho lido. Que o sucesso da socialização primária não é garantido à partida⁹¹. E que muitos meninos nem sequer tinham isso em casa. Não era só livros que lhes faltavam. Retrospectivamente, verifico que partilhava, mais do que me dava conta, aquela ideia de que na casa dos pobres pode faltar o pão, e o saber, ou o sabão também (entre risos), se quiserem, mas não falta o amor. Podem zangar-se e gritar e bater nos *miúdos*, mas sempre com um fundo garantido de amor. Isabelle Badinter iria trazer alguma novidade com o seu livro sobre o Amor Impossível, mas se bem me lembro só o li pouco depois. Não! Foi também nessa época. E a prática vivida e comentada de realidades semelhantes fi-la com vocês.

Só depois me dei conta de quanto “a sala” era um espaço pedagogicamente estruturado. Na altura aquilo parecia-me espontâneo: Qualquer um pode criar cantinhos sem pensar pedagogicamente. E depois com aquelas designações tão naturalistas, tão próprias do mundo das crianças: cantinho da cozinha! Era evidente que as educadoras tinham uma visão organizada do mundo. Não se riam! Era evidente que não eram daquelas raparigas modernas e desarrumadas. Mereciam ser educadoras e ter a responsabilidade de um jardim de infância. Aquilo podia ajudar os *miúdos* a ter uma visão mais organizada do mundo, todavia, no meu entender, todos lá haviam de chegar. Mas uma intencionalidade educativa sistemática, era coisa que nem me passava pela cabeça que pudesse haver ali.

Depois, quando a minha filha entrou para a *primária*, que já tinha passado a ser designada por 1º ciclo, eu tive outra grande surpresa, de sentido oposto. Antes dela entrar procurei ter uma ideia de como era a escola e de que tipo de professoras lá havia. No último ano de pré-escolar inscrevi-a mesmo na sala da rede pública que funcionava no mesmo edifício da escola. Foi uma experiência menos interessante. Já se parecia um pouco com a ideia que eu fazia da *primária*, mas pareceu-me bom para ela fazer a transição. Acontecia que naquela escola nesse ano, todas as professoras estavam muito próximo de se reformarem e eu tinha pouca possibilidade de escolha. Era o ano de 1988. De entre duas professoras que sabia terem uma prática pedagógica tradicional, optei por uma que fazia umas *inovaçõeszinhas* muito cuidadosas.

Uma Professora à Antiga numa Escola Fechada aos Pais e com um Mínimo de Inovações

Era basicamente o modelo de ensino que eu tinha tido na segunda metade dos anos cinquenta, com umas liberalidades e maior proximidade dos alunos. A turma era relativamente pequena, como na maioria das escolas primárias da zona quando a minha filha entrou para a escola. Acho que eram cerca de quinze alunos. Trabalhavam em mesas de dois dispostas segundo dois semicírculos em frente da mesa da professora e de um quadro por cima do qual uma imagem de “Nossa Senhora”, substituía o crucifixo, e passava relativamente despercebida entre desenhos de alunos e outros materiais pedagógicos igualmente afixados nas paredes. Filha de um professor da escola primária da Beira Alta, e tendo duas irmãs mais novas igualmente professoras. Solteirona seca mas elegante e com alguma meiguice no olhar. Firme e delicada. Católica, dizendo mesmo ter visões, e que tendo vindo a estar encarregada do ensino da religião e moral católica naquela escola, mesmo depois de se ter

⁹¹ Cf. Berger e Luckmann, mas tb Erikson sobre identificação mas tb sobre confiança básica.

reformado, não privilegiava os símbolos sacrificiais nem as imagens mais dramáticas. Como na prática pedagógica, procurava uma “sábia” combinação de austeridade e amor. Às vezes pergunto-me se não terá influenciado, mais do que na época julgava, a personalidade da minha filha, que foi pela sua obediência e dedicação ao estudo a sua aluna predilecta naqueles últimos quatro anos da sua carreira. Os únicos conflitos que tivemos resultaram da minha recusa em que a minha filha recebesse dela educação religiosa, e das resistências da professora a respeitar esse direito reclamado por alguns pais. Como eu dizia às minhas colegas da equipa de educação especial, era uma professora à antiga, mas das melhores várias milhas em redor. Não obstante alguma má fama que resultava da sua passagem pela escola da Várzea, coveira de reputações de professoras, pelos conflitos constantes, e às vezes agudos, com os pais – Recentemente, ao leccionar na E B2.3 D. Carlos I, que recebe os alunos dessa “aldeia”⁹², pude constatar que o carácter conflituoso daquela gente.

É difícil dizer até que ponto aquela escola ainda tinha como referência o modelo da escola do ensino primário que eu tivera como aluno. O tempo também tinha passado por ali. O edifício não era nenhum modelo da série P3 - P4, nem era uma escola antiga do tempo da república ou do *programa dos centenários*, como muitas escolas dos arredores de Sintra⁹³. Era uma escola construída já depois do 25 de Abril, com corredores em vários andares, e salas amplas bem isoladas umas das outras, mas abrindo-se para amplos terraços virados para a serra e que criavam um espaço de comunicação entre as salas através dos recreios. As entradas faziam-se por um largo átrio, num nível abaixo, sem salas de aula, com um espaço multifuncional, com um pequeno palco, onde as professoras organizavam algumas actividades do tipo ginástica, jogos e festas. Também podia funcionar como refeitório, mas as professoras resistiam a essa possibilidade. Mantinham bem fechada a sua “fortaleza” e conseguiam levar as águas ao seu moinho, evitando que se constituísse qualquer associação de pais, sempre mais ou menos ameaçadora. Um dos poucos pontos de atrito que gerava alguma polémica tinha a ver com o acesso ao tal átrio, pois elas pretendiam excluir os pais da passagem pela entrada principal, que também dava acesso à “delegação escolar” – outra singularidade da administração que, juntamente com a direcção distrital e os inspectores descobri serem presenças espectrais indispensáveis para descrever e compreender os “estabelecimentos de ensino” do 1º ciclo⁹⁴. Mas esta dificuldade de acesso era só um sinal do afastamento em que os pais eram mantidos. No que me dizia respeito, bem como a outros pais de alunos da turma da minha filha, isso era compensado por uma razoável facilidade de acesso pessoal à professora e por reuniões de final de período onde quase todos estavam presentes e onde a professora era pródiga em esclarecimentos, explicações e justificações.

Os tempos também eram outros no sentido em que o contexto social e sobretudo o contexto político era completamente diferente, e as professoras não podiam deixar de ser sensíveis a isso. O essencial para elas não era exercer a autoridade, mas sim evitar conflitos, por isso faziam o seu ajustamento às expectativas que julgavam ser as dos pais. Mas pedagógica e didacticamente penso que se pode dizer que o modelo era o da escola primária em que eu fora educado nos anos cinquenta. Que no fundo, e pelo que tinha de melhor, talvez se possa considerar a adaptação ao contexto do Estado novo do modelo criado pelos Magistérios no início do século (CF Nóvoa).

Os professores do “secundário” viviam, e, vivem, muito afastados da realidade do ensino para níveis etários mais baixos. Uns dois ou três anos antes de a minha filha “ir para a escola” eu não tinha ideia do grau de transformação que a escola primária tivesse sofrido. Tinha ouvido falar em pedagogias inovadoras, em novos métodos de ensino da leitura, em medidas para combater o insucesso e o absentismo, como a junção do 1º e 2º ano numa fase (Verificar data, ainda nos anos 70, ver em Benavente), em experiências geralmente conotadas com movimento da escola moderna, sobre as quais tinha lido algo nas disciplinas do ramo pedagógico. Mas não

⁹² Semirruralidade das freguesias de Sintra e algumas características culturais (a relacionar com a nota sobre a população de um território educativo).

⁹³ Referir Cem Anos de Escolas de BEJA et al.

⁹⁴ (NOTA sobre os “estabelecimentos” como objecto de estudo) Cf nota noutro encontro, tv 2º, sobre delegações e delegados escolares

fazia ideia de que repercussão podiam ter tido na prática pedagógica, na vivência e na organização dessas escolas, nem que generalização tinham alcançado. Foi no entanto com alguma surpresa que me apercebi que a prática que parecia fazer referência a tais ideias, não correspondia a um modelo diferenciado do tradicional e o que havia era compromissos entre os dois modelos, que redundavam em maior ou menor grau de degeneração de ambos. Os professores que pareciam mais seguros e mais satisfeitos com as suas práticas eram os que estando solidamente ligados a um deles se abriam a outras inspirações para melhorarem os seus resultados ou para se adequarem a novas expectativas, mas de forma controlada e sem perder de vista o seu modelo de referência, na grande maioria dos casos, o tradicional.

A Mesma Realidade na Visão de uma Educadora Enquanto Mãe

Também a minha filha foi aluna desta professora e nesta escola, no 3º e 4º ano. Nunca tive ilusões. Sempre odiei a escola primária. Na minha passagem pela escola primária apanhei reguadas todos os dias. Porque me levantava. Porque falava. Porque não sabia. Porque não ia para a sala a horas. Na 1º classe, ao fim de seis meses chamaram a minha mãe à escola para lhe dizer que eu não passaria para a 2ª porque não sabia ler e escrever. Nesse mesmo dia, à tarde, de régua ao lado, a minha mãe “pôs-me a ler e a escrever”.

Quando a minha filha entrou na 1ª classe, revivi mal o drama, apesar de, entretanto, ter conhecido muitas professoras da *primária*, a minha opinião sobre elas não tinha mudado, salvo poucas excepções. Acabei por pôr a minha filha na escola da aldeia dos arredores de Sintra onde residia. Escola pequena, num edifício tipo P3. Duas professoras com 15 alunos em cada sala. Eu participei na criação da associação de pais ainda ela estava na *pré*, e ia controlando mais ou menos o que se ia fazendo.

A relação com a professora da minha filha terminou no 2º ano em conflito. Era inevitável.

A professora até ia inovando. Ia a muitas *acções de formação*. Desenvolvia muitas actividades lúdicas e manuais que eu valorizava. Mas não estabelecia nenhuma relação afectiva com os *miúdos*. Chegava mesmo a recusar o contacto físico com eles, o que não é habitual em *professoras da primária*. Tal não me incomodava muito pois achava que não era disso que a minha filha precisava. O conflito surgiu quando a professora começou a bater nalguns *miúdos* e a desvalorizá-los verbalmente. O nível socio-económico era baixo e ela tinha expectativas baixas. Tinha uma atitude negativa em relação ao futuro escolar dos *miúdos*. Embora ela considerasse a minha filha uma das melhores da turma – o outro “bom aluno” pertencia a famílias do escol da intelectualidade nacional – eu achei que aquela atitude negativa estava a influenciar também a minha miúda. Falava com o Zé sobre isso e constatava que a filha dele, que é da mesma idade, estava claramente mais avançada nas aprendizagens.

Resolvi transferi-la para a Portela. Bom! Tive que “pôr o coração ao largo”. Tinha voltado à minha escola primária. A minha filha ainda não lia como os outros e a professora entendeu, ai fim de uma semana, que era disléxica. Disse-lhe que não, terminantemente, fazendo apelo à “autoridade de educadora especializada”. Que ela não sabia era algumas regras e que por isso a tinha tirado da outra escola e transferido para ali. De facto não me voltou a falar em dislexia e a miúda acabou a ler e a escrever como ela queria. À custa de pelo menos duas bofetadas que muito me aborreceram e que me levaram a protestar imediatamente assim que tive conhecimento. Pediu-me desculpa e a minha filha não me voltou a falar da aplicação de tal “método de aprendizagem”.

Eu pasmava quando me explicava todo o comportamento das crianças pela astrologia. E saiba-se que eu sou uma adepta da astrologia. Ou então com justificações religiosas.

Tenho que reconhecer que lhe fez uma boa 4ª classe e que lhe criou alguns hábitos de trabalho – juntamente com alguma falta de gosto pelo estudo. Mas, para mim, foram quatro anos de sofrimento que não quero voltar a experimentar.

Nos últimos anos, no contacto com as escolas e os professores do 1º ciclo, tenho encontrado professores que são em geral muito mais afectivos e que têm uma atitude mais positiva na relação de ensino-aprendizagem. Intelectualmente mais abertos. Mas o velho modelo continua lá. Sente-se. No ar!

Por isso, sempre defendi que o 1º e o 2º ano deviam ser da responsabilidade de educadoras, e o 3º e 4º ano podiam ser leccionados por professores do 2º ciclo. Esta proposta provoca sempre o riso dos professores, que não me levam a sério. Mas, à parte a forçagem, não totalmente irónica, em relação aos professores do 2º ciclo, em França foi adoptada uma solução deste tipo. A aprendizagem das competências básicas da leitura escrita e cálculo é feita, em França, na *maternelle*⁹⁵.

As educadoras têm na sua formação base as técnicas para o ensino da escrita e da leitura. E muitas vezes aplicam-nas. Na Escola João de Deus, é mesmo obrigatório. Mas fazem-no num ambiente lúdico. Respondendo à curiosidade e necessidade natural dos miúdos. Atribuindo funcionalidade imediata às aprendizagens. Respeitando o ritmo de cada criança.

O Investigador Mobiliza a sua Memória de Professor de Educação Especial

Quando nos encontramos na equipa de Sintra, eu tinha portanto uma ideia muito geral do que se passava no 1º ciclo. Já estava havia dois anos na educação especial, mas foi com vocês que comecei a entrar naquele mundo. A começar pelo NACDA, que funcionava precisamente na escola da minha filha, bem *isoladinho*. Só umas *colaboraçãozinhas* na festa do Natal. E à medida que vocês me iam dando a conhecer e que eu ia explorando, perguntando e observando um pouco, fui compreendendo questões essenciais que me intrigavam: as práticas de referência e os *métodos de ensino da leitura e da escrita*, os diferentes *graus de competência* na leitura e na escrita e os ritmos de progressão⁹⁶, a interpretação, a importância que davam aos *algoritmos* no ensino da matemática, as diferentes valorizações de várias áreas, como a *expressão plástica* ou a *música*, as destrezas na *mobilidade fina* ou no equilíbrio, o conhecimento e as competências de exploração do *meio físico e social*, ou a ausência dela, a importância propedêutica de rimas⁹⁷, o modo como organizam as actividades e as distribuem pelo dia, pela semana e pelo ano. Mas fui também tendo surpresas negativas – continuou José fazendo uma longa exposição da sua experiência que posteriormente desenvolvida numa reflexão escrita, resultou em mais este texto, que aqui se insere, à semelhança de textos semelhantes que foi solicitando e incentivando as parceiras a fazer, sem grande sucesso.

Fiquei surpeendido por encontrar muito poucas repercussões de movimentos inovadores⁹⁸, ou reduzidos a práticas degeneradas e pouco convictas. Não se pode sequer dizer que as professoras como a Helena, que tinham ousado fazer experiências e que tinham rompido com os modelos da velha escola, desenvolvendo-se profissionalmente numa nova base, fossem uma minoria. Se existiam, eram excepções quase isoladas. Só no final dos anos 90, vi algumas jovens, formadas já noutros contextos, que confiavam em novos modelos e que *inovavam*, ou pelo menos pareciam ter superado definitivamente o antigo modelo, e mesmo em escolas isoladas, sentindo-se tinham outras práticas como referência. Não quer dizer que não houvesse professoras que eram *boas profissionais* que conseguiam introduzir *umas inovações* e que tentavam corresponder a novas necessidades. Professoras extremamente dedicadas e empenhadas. Mas era gente da velha escola. E, por cada uma dessas, havia pelo menos uma que era uma desgraça total. Era melhor nem questionar muito o que faziam para não as *desmoroar* – penso nas que estiveram muitos anos na Terrugem. Por cada uma empenhada e relativamente inovadora, havia uma que tinha práticas razoáveis mas completamente fechada e que, mal se lhe fazia uma pergunta, começava a duvidar do que fazia. Por cada uma segura das suas práticas, com uma atitude face à inovação aberta mas crítica e reflexiva, havia uma *espalha brasas*, autênticos *cata-ventos de inovação* que misturavam tudo sem critério e reflexão, muito

⁹⁵ Cf. nota 83.

Cf. Filipe Reis sobre as práticas na EP, e Goodson e Carrilho e Barroso sobre o currículo regressivo e a organização em anos)

⁹⁶

⁹⁷ Cf. Telmo e Ana Paula e F. Reis sobre a consciência metafonológica e a consciência fonética.

⁹⁸ Cf. nota 22 do 2º Encontro.

exuberantes e a construir uma *imagem de que fazem*, mas sem qualquer espírito crítico e também elas pouco disponíveis para qualquer interacção que as pudesse pôr em causa.

Fui surpreendido desagradavelmente, pelo sistema de relações entre os professores nestas escolas, quase sempre professoras. Se eram do sexo masculino, eram gaiatos imberbes, ou maduros falhados, ou oportunistas que tinham outro emprego e só iam ali assegurar um vencimento e esperar uma reforma aos cinquenta e poucos anos. Excepções entre os professores de sexo masculino havia-as. Conheci duas. Ambos fizeram parte da equipa do PIPSE⁹⁹ no início dos anos 90. Um deles viria a ser professor de matemática no 2º ciclo. O outro, mais jovem, depois de uma breve experiência nos serviços de inspecção do ME, viria a ser director de um agrupamento de escolas¹⁰⁰.

Surpreendido pelo imobilismo. Pela subserviência face ao ministério, abstracto e distante, ao qual é melhor resistir passivamente, e face aos inspectores – muito mais concretos, quase sempre homens, assim como os delegados e os directores distritais¹⁰¹. Fui surpreendido, ainda mais, pelo modo de funcionamento de instituições como os *conselhos escolares*.¹⁰² Pela ausência de liderança, se não mesmo de responsabilidade, de muitas directoras. Mas, por um lado, tinha que trabalhar com elas e por isso queria compreendê-las. Por outro, era um mundo para mim tão estranho, não obstante serem professores, que isso me intrigava e me levava a fazer muitas perguntas e a insistir com as professoras do 1º ciclo que pertenciam à *equipa*. E havia ainda a questão da diferença entre as lógicas de *educação especial* na *primária* e no *secundário*, mesmo no 2º ciclo, que me intrigava desde a minha entrada no *especial*, e que também podia ter a ver com as características do 1º ciclo em geral, dos professores, da suas culturas profissionais e das respectivas organizações¹⁰³. Se se estava a construir há anos um ensino básico e se no especial queríamos realizar os objectivos e integração levando o maior número possível de meninos à frequência de todo o ensino básico, então, para superar essa profunda cisão, era necessário compreender as diferenças entre as *culturas profissionais e organizacionais* dos vários ciclos. Isso para mim passava por conhecer melhor esse mundo que, como me parecia evidente, era o herdeiro da *escola primária* que eu frequentara como aluno.

E, no entanto, para os professores do secundário (incluindo 3º ciclo) há um elo entre esses dois mundos, que são as crianças, que vocês “ajudam a crescer enquanto não estão prontas para o saber académico”, “saber” para o qual “preparam”, “ensinando-as a estar minimamente bem comportadas numa sala de aula”, e habilitando-as com a competência de decifração e produção da escrita”. Trabalho de “preparação”, quase comparável à inoculação de um vírus, e que para os professores do secundário tem algo de misterioso¹⁰⁴. Sendo aquele ciclo de estudos intermédios, que foi em certa época, separado do secundário e designado por “preparatório”, um limbo indefinido, uma espécie de “incubadora” para “pintainhos mal nascidos”, todo o 1º ciclo é visto pelos professores do *secundário* como preparatório. E na percepção

⁹⁹ Sobre o PIPSE, Programa Interministerial para a Promoção do Sucesso Escolar, ver a nota 44.

¹⁰⁰ Neste 5º Encontro, na secção Outro Rasto da Anterior Equipa (*Paulo J.*) é referido um outro director de uma escola, pessoa que conheci só naquela ocasião, e que se reformaria naquele mesmo ano, que não posso incluir entre as excepções porque quase não o conheci. Mas a opinião de outras participantes nesta narrativa é de que, pertencia a uma geração em que muitos professores, embora com referências profissionais tradicionais eram profissionais plenamente responsáveis e empenhados.

¹⁰¹ Ver notas 29, 65, 93 e cf CARIA sobre subordinação formal. Ver tb BENAVENTE E BIVAR, e LOPES e tv MÓNICA.

¹⁰² Os conselhos escolares são constituídos por todos os professores de uma escola do 1º ciclo e presididos pelo director da escola. São um órgão de gestão que corresponde ao conselho pedagógico nos outros ciclos do ensino básico e nas escolas secundárias. Reúnem obrigatoriamente uma vez por mês (Seria interessante numa investigação com mais meios, nomeadamente com mais tempo, obter autorização para participar nos que ainda restam e para ver as *actas* dos conselhos escolares de algumas das escolas aqui referidas nestes anos de viragem dos anos 80 para os 90.

¹⁰³ Cf. no 4º Encontro: Diferentes Práticas de Educação Especial (modelos e critérios de integração e intervenção) nos Sucessivos Ciclos de Ensino Básico.

Cf. R GOMES sobre a questão da identidade profissional vs cultura da organização

¹⁰⁴ Cf. ITURRA, REIS E CARIA & VALE.

destes professores “prepara, infelizmente, cada vez pior”. A varinha de condão que a fada, boa ou má, que é a “professora primária” usa para ensinar a ler, agora, que cada vez menos toma a forma da terrível *Balbina* (apresente-se a régua, a menina dos três olhos, aos que a não conheceram por aquele nome!), parece estar a falhar.

No meu caso, tinha a noção, bem instilada pela formação de professores no ramo educacional da faculdade de ciências e caldeada numa consciência de diferenças sociais profundas, que a educação devia ajudar a nivelar¹⁰⁵, de que esse “falhanço” podia ser relacionado com a *massificação escolar*. E estava convencido de que algumas deficiências “na preparação”, resultantes de métodos educativos menos repressivos e intimidatórios, podiam ser compensados por uma presença mais longa em contextos educativos mais livres e estimulantes. Penso que o facto de a escola estar a “dar uma base mais fraca” a um grande número de alunos quando se propunha uma escolaridade mais prolongada para a massa, não me surgia então como uma contradição fundamental.

Claro que considerava essa base fundamental, e por isso procurei assegurá-la para a minha filha. O que vi, na turma em que ela estava incluída, reforçou a minha convicção de que essa base podia ser assegurada e que os professores do 1º ciclo iam gerindo os compromissos entre velhas práticas mais ou menos sólidas e novos objectivos e práticas inovadoras que os tornassem viáveis. Tendo “falhado a revolução”¹⁰⁶, que é “educadora por essência”, parecia pelo menos manter-se aberta a “via progressista, embora infelizmente mais lenta, para o progresso social” e a escola continuava a ser um pilar desse viaduto (onde nos arriscamos a um dia destes ter de pagar portagem!¹⁰⁷).

Foi só na *educação especial*, e talvez não logo no primeiro ano (ver Relatório da prática acompanhada em Anexo), mas ao confrontar-me com a implementação da reforma, os dados preparatórios, a colaboração com o PIPSE, a experiência com as escolas do 1º ciclo numa área semirural do Norte do Concelho de Sintra e, sobretudo, ao reconstituir em entrevistas com alunos do 2º ciclo as suas histórias escolares, que me dei conta do descalabro. Para além de alguma “burrice endémica” (a expectativa de algumas dificuldades devidas ao pouco interesse pelo estudo e às fracas competências de comunicação, muitas crianças não aprendiam a ler, nem bem, nem *assim assim*. Não aprendiam no primeiro ano. Ficavam retidos: um ano de modo “disfarçado” pela junção do 1º e 2º ano de escolaridade na 1ª fase escolaridade, decretada na sequência do 25 de Abril; dois anos, e já não há criança cuja motivação e auto-estima suporte pela terceira vez o “Pá, té, ti, má, mé...” “Ele não passa do r!”, quanto mais chegar aos *casos especiais*, às *consoantes duplas*, aos grafemas com vários valores fonéticos. E no quarto ano que está na escola, faz finalmente de conta que já está na *terceira*, que a professora era a dos bordados! (O que é que isso quer dizer, ensinava-vos a bordar? – Pergunto ingenuamente a um aluno. Não! Punha-nos a fazer cópias enquanto fazia bordados.), e ele lá vai soletrando o que sabe, entendendo quase nada. Com sorte, foi um dos que passou para a quarta, que, de qualquer modo, tem que acompanhar o grupo, e a professora, com vários níveis na mesma sala, quer o menos confusão possível; já lhe basta a 2ª classe que também é dela e onde há outros que ainda não passaram dos ditongos. A professora também pode mudar de ano para ano, o que perturbando a aprendizagem dos “mais avançados”, raramente é a oportunidade para os que ainda não entraram poderem experimentar uma abordagem diferente. Seis ou sete anos de escola, crescidote e perturbador, estamos em 1990 ou 1991, avizinha-se a reforma. Chega o PIPSE e pensa-se na transição para o 2º ciclo, porque há que fazer pela melhoria das estatísticas. Se tiver ar de tonto, uma família alcoólica, ou qualquer outro agudo problema social ou médico, o que é fácil no contexto, *sinaliza-se à educação especial*, que talvez lhe encontre um enquadramento adequado no 2º ciclo. Se tem um ar mais

¹⁰⁵ Não utilizo a expressão diferenças sociais injustas, nem diferenças sociais estruturais, que implicariam a impossibilidade de modificação pela educação

¹⁰⁶ Não terá falhado *l'école rouge*, mas a escola *tout court*: cf. Filipe (1999).

¹⁰⁷ Não é uma simples *blague*. Há que ter em conta a problemática do desinvestimento e derresponsabilização do estado pela Escola Pública (o ideal republicano – cf Nóvoa) como uma viragem na concepção da políticas para a educação mas também na concepção do Estado (Cf. HABERMAS). (Cf. POPKEVITZ sobre a reforma como retórica de consenso na mudança progressiva, ver em Helena Gil da Costa, 1ªs pag)

despachado, de quem se desenrasca bem fora da escola, procura-se para ele um curso de pré-profissionalização, que até pode dar equivalência ao 2º ciclo.

Foram situações deste tipo que fui encontrar na viragem dos anos 80 para 90, enquanto se preparava a *reforma educativa*, sobretudo do 2º e 3º ciclo, que devia implementar a escolaridade obrigatória de 9 anos, prevista na lei de Bases de 86. e algumas estatísticas nos documentos preparatórios para ter uma ideia da dimensão do fenómeno. Nas reuniões de *equipa*, ao longo dos anos 90, quando se analisavam casos de alunos sem *deficiência declarada*, nem “mau” *funcionamento intelectual deficitário* fora do contexto escolar, perguntávamo-nos muitas vezes: terá realmente um “funcionamento intelectual deficitário”, que temos que identificar; terá uma má relação com a escola e com a leitura devido ao *acumular de insucessos* ou, para além da falta de motivação e da “pobreza” do contexto cultural¹⁰⁸, o seu desempenho escolar é afectado por algum problema psicológico, nomeadamente por uma baixíssima auto-estima resultante da “incapacidade para aprender a ler como os outros meninos”.

Este tipo de situações problemáticas estava muito para além do conceito de “dificuldade de aprendizagem” (¹⁰⁹) ou mesmo das “dificuldades de ensinagem” com que um psicólogo da DREL se referia a certo tipo de *casos sinalizados à educação especial*. Se *dificuldades de ensinagem* haviam elas estavam tão acumuladas e sedimentadas ao longo do percurso escolar, e em geral do percurso de aprendizagem através de tão variados contextos, tão entretecidos na história de vida e na organização do sistema educativo, que surgiam totalmente impregnadas no indivíduo, e à *educação especial* só restava encontrar “paleativos”. As discussões que fomos tendo sobre *casos* destes e os esforços que fizemos com muitos deles, nomeadamente através dos mais variados *programas de (re)aprendizagem da leitura* levaram-nos a estabelecer o princípio da conveniência de pegar nestes casos o mais tardar no início do segundo ano que estavam na escola, e a insistirmos com a escolas para que nos *assinalassem* as crianças em *risco de insucesso na aprendizagem da leitura*, durante o último período do 1º ano. Sem grande sucesso. A maioria dos professores continua a só apresentar estes *casos* quando no 3º ano que estão na escola se perspectiva uma 2º retenção, ou na quarta classe quando, depois de seis ou sete anos de escolaridade, chegando à conclusão que eles não vão melhorar significativamente as suas *competências de leitura*, os queriam *fazer transitar* para o 2º ciclo, mas conscientes das dificuldades que os alunos vão encontrar, ou das debilidades que os professores vão detectar, procuram através do professor de educação especial uma *justificação* ou um *enquadramento* mais adequado.

Para além destes aspectos “organizativos” (Havia aspectos estruturais. Não era só um questão de culturas dos professores.), as entrevistas e o trabalho relativo às *competências básicas* com estes alunos quando chegavam ao 2º ciclo, levaram-me a discutir profundamente nas reuniões de *equipa* as *metodologias de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita* e as *metodologias de recuperação*. (O cálculo mental também era um problema mas punha aparentemente menos problemas no *acesso* destes alunos *ao currículo*). E na *equipa*, a primeira surpresa foi descobrir que não havia “varinha mágica” e que as “fadas” estavam muito perturbadas com a multiplicidade de métodos e com um tão grande (crescente?) número de insucessos.

--Não nos foi fácil, a nós todos, entrar por aí disse José. Eu fazia perguntas, mas vocês inicialmente não compreendiam muito bem porque é que eu as fazia.

--Tu fazias perguntas e não largavas até perceberes – lembrou Manuela. Comentávamos muitas vezes umas com as outras: Ele não percebe nada disto, quer é saber.

--Ainda não percebi muita coisa. Talvez não tenha compreendido o essencial do processo e onde é que ele falha completamente em certos casos. Mas vocês aceitaram sempre responder às minhas perguntas e discutir os casos tão aprofundadamente quanto éramos capazes. Todos nós fomos progredindo, embora devagarinho, no

¹⁰⁸ Cf. Bernstein e os códigos e Iturra, a cf com carta ao Público Ver também SANCEZ e TORRES (Educacion Especial II, p. 161) sobre *dificuldades por privação sociocultural*.

¹⁰⁹ Cf. Miranda Correia.

esclarecimento dessa problemática da aprendizagem da leitura e da dificuldade que a escola foi encontrando em assegurar a aquisição dessa competência por todos. Mas não aprofundamos tanto teoricamente quanto precisávamos. Só quando a Paula e depois a Teresa foram fazer o curso à ESE é que começamos a conhecer trabalhos de investigação nessa área. Tínhamos os textos da Inês Sim Sim, e mesmo esses foi só na segunda metade da década de 90 que os começamos a discutir. E os que tínhamos não esclareciam os casos que para nós eram mais problemáticos.

--O que eu me lembro de ver com vocês era sobre as *competências emergentes da leitura*, que ia ao encontro do que fazíamos nos jardins de infância – disse Paula.

--E aí a questão que eu punha era: porque é que o 1º ciclo não assumia mais aquelas ideias – disse José. Ultimamente tenho procurado os textos académicos de investigações sobre a aprendizagem da leitura e encontrei algumas coisas interessantes que vos posso dar para podermos discuti-los mais tarde, se vocês quiserem. Alguns já os podia ter encontrado na altura, mas estava mais virado para outras coisas.