

Subcapítulo 4.3 **(Sentido do) Trabalho de Educação Especial em Vários Contextos**

Neste subcapítulo, faz-se, a análise de mais três contextos de trabalho em educação especial:

- em reuniões de EEE
- no trabalho com outros profissionais
- no trabalho integrado nas escolas e jardins-de-infância

Faz-se depois uma reflexão sobre a necessidade de construção do sentido do trabalho pedagógico em educação especial, voltando ao contexto de centros de actividades ocupacionais (CAO), onde o trabalho de educação especial é comparado com o de outros profissionais. O subcapítulo está portanto organizado em três secções:

1. onde se foca o funcionamento da EEE de Sintra e se faz uma reflexão com base na comparação com outras equipas;
2. onde está em foco o trabalho com outros profissionais e serviços no âmbito do que alguns designaram por “reuniões multiprofissionais” nos Centros de Saúde, incidindo depois sobre alguns casos de acompanhamento a longo prazo e as relações com a escolas;
3. onde se faz uma reflexão sobre o sentido do trabalho pedagógico em educação especial a partir da comparação do trabalho/ofício de educadoras e e terapeutas em CAO.

4.3.1. Funcionamento da EEE de Sintra

Depois de uma fase em que as professoras de educação especial, na sequência de encontros em centros de educação especial e nos cursos de especialização, desenvolveram relações associativas em rede (onde, face à insuficiência e desajustamento das suas formações, realizaram trocas de conhecimento tendo em vista sobretudo o seu apuramento técnico e a selecção e recontextualização de conhecimento abstracto), seguiu-se, pelo menos em duas das equipas do concelho de Sintra, uma fase em que foi muito desenvolvida a reflexividade institucional, no contexto do que designaram por “supervisão em grupo”. Esta reflexividade, tendo começado por incidir sobre os “casos” (e a narrativa da continuidade do acompanhamento de casos) e nos contextos de trabalho nas escolas, alargou-se depois às relações na própria EEE e a contextos de trabalho multiprofissionais.

Para tornar claro o modo como essa reflexividade se constitui é oportuno procurar no texto “Nós” (4º e 5º encontros) como se construiu a narrativa relativa ao funcionamento de algumas equipas de educação especial (EEE).

Helena, uma das professoras participantes nos encontros em que foi produzida a narrativa dialógica *Nós*, começou por descrever assim, no 4º Encontro, o funcionamento das reuniões na primeira equipa onde trabalhou desde o seu início, e que foi a matriz para muitas equipas na área metropolitana de Lisboa:

As reuniões gerais decorriam com o coordenador a falar. E havia sempre muitas coisas a falar. Mas discutir, não se discutia. Ele ia dizendo: chegou isto da DEE ¹, mais isto... Se às vezes as pessoas tinham um *caso mais problemático* podiam *apresentá-lo*, mas era raro.

¹ Divisão de Educação Especial, no Ministério da Educação.

Isabel, uma educadora que viria a ser coordenadora da EEE de Sintra, esclareceu de imediato que “não eram *casos de miúdos*: Eram mais casos de conflitos com as escolas”. Mas foi Helena quem lembrou uma das problemáticas com que as equipas se confrontavam, explicando que esses casos eram discutidos “porque não havia respostas para um determinado *miúdo*: Por vezes não se conseguia uma escola ou um jardim que aceitasse uma dada criança.”

Depois de mais uma observação de Isabel, referindo outro tipo de problemas que se tratava de gerir, como faltas de material, máquinas de Braille ou outros tipos de equipamentos, Helena definiu essas duas questões como sendo de organização, ou de logística, distintas das questões pedagógicas e de coordenação e orientação das práticas pedagógicas, feita noutras reuniões só com professoras da escola primária e dirigidas por uma colega que tinha feito um curso de psicologia. Isabel confirmou que era em “*reuniões por sectores* que se tratavam as questões do modo de trabalhar com as crianças e com as suas educadoras”². E acrescentou:

E aí trabalhávamos sempre juntas. Só quando tínhamos alguma questão a discutir, reuníamos com o coordenador. A ideia que eu tenho é que, nessa época, quando as pessoas necessitavam de orientação e apoio falavam em particular com o coordenador.

Mais à frente, também Alda (uma educadora que só entrara para a educação especial mais recentemente) viria a referir-se à organização por sectores:

Na equipa de Santiago do Cacém, eu trabalhava muito pouco com as professoras do 1º ciclo. Havia 3 ou 4 que eram especializadas, mas articulávamos pouco com elas. No sector do secundário havia um homem, que era especializado também. Mas eu não estava a par das ideias deles, nem falávamos com eles sobre a maior ou menor resistência que encontravam nas escolas quando procuravam integrar crianças.

E, ligando essa observação a outra questão entretanto introduzida na conversa, acrescentou:

Em relação às educadoras de infância, lembro-me de andarmos a bater às portas dos jardins de infância particulares a pedirmos-lhes para integrarem meninos. Mas a minha ideia é de que havia muito mais resistência no 1º ciclo.

Tinha sido Isabel quem começara por chamar a atenção para essa problemática, lembrando que só numa fase posterior os problemas discutidos em reuniões de equipa começaram a ter que ver com uma necessidade de organização sistemática do atendimento e de coordenação entre ciclos. E referiu uma situação por ela posta à discussão porque tendo trabalhado com um menino na *pré* (³) não conseguiu continuidade satisfatória para esse trabalho no 1º ciclo. Situação que era exemplar de um problema com que as educadoras começaram a confrontar-se de modo sistemático, encontrando dificuldades, quer por parte das escolas, quer mesmo por parte das colegas

² Como se pode ver no Subcapítulo 4.2, não era nas reuniões de EEE que esses grupos confrontavam as suas reflexões e procedimentos, mas sim numa rede informal de grupos semelhantes dispersos por várias EEE.

³ A educação nos jardins de infância, não correspondendo a um ciclo do ensino básico, era e é designada por *pré-escolar*. Algumas educadoras têm em relação a isto uma posição ambivalente, pois lhes agrada que os jardins de infância não sejam considerados escola, mas reprovam a situação de marginalidade no sistema educativo que daí resulta.

da EEE, relacionado (mas então de forma não explicitada) com a definição do âmbito de intervenção da equipa e com as diferenças nas populações-alvo (⁴) e modos de intervenção de cada um dos ciclos de ensino, que não estando coordenado não tornavam possível assegurar o acompanhamento de uma mesma criança ao longo da sua escolaridade:

Lembro-me de um *miúdo* que eu achava que era possível integrá-lo na *primária*. Até não era um *caso de deficiência muito grave*. Meti-o numa escola primária e uma dessas colegas foi *apoiá-lo*. Dois meses depois [essa professora de EE do 1º ciclo] estava a *pô-lo num colégio de educação especial*. No fundo, o que elas *apoiavam* era crianças com *dificuldades de aprendizagem*.

Mas fez notar que, ao contrário deste *caso* que apresentara, tratava-se, na maior parte das crianças que “apoiavam na pré”, de deficiências muito graves.

Helena, reconheceu que as educadoras “estavam mais viradas para o *apoio* a crianças com *deficiências moderadas* ou mesmo *graves*” enquanto que no 1º ciclo estavam ainda, na onda das *dificuldades de aprendizagem*”⁵. E lembrou que o “*trabalho inovador*” que faziam nessa fase inicial “não foi no contexto das salas de aula, do *regular*”, admitindo que não se procurava então “aprofundar a dinâmica de integração, e fazendo referência aos dois modelos de organização do atendimento predominantes naquela fase: as *salas de apoio* e os *núcleos*”⁶.

No 5º Encontro, em que os narradores se focaram no tema a “Evolução dos Modelos de Atendimento”, Helena viria a dizer a esse propósito:

Eu acho que não havia um modelo de atendimento definido e que seguiam sobretudo uma lógica de *tapar buracos*, como diz a Isabel. 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 todos. E, quando uma escola insistia muito 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

⁴ 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 alvo – cf Desp 36/88 em que se faz referência às deficiências sensorial motora ou cognitiva, mas não a problemática social.

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)

⁵ Teresa (outra educadora) lembrou que entre as crianças e jovens apoiados havia também os que tinham *deficiências sensoriais*, e que eram as mais facilmente *integráveis*. Mas que, mesmo entre esses se lembrava de alguns que estavam em “*salas*”.

⁶ Ver notas explicativas no Glossário (no final da Introdução ao Capítulo 4) e em “Nós”. Sobre a transferência de alunos *com deficiência*, ou outros problemas, para colégios particulares de educação especial ou para centros, feita com o parecer, ou mesmo por iniciativa e com diligências dos *professores de apoio* junto desses colégios ou centros, pode ver-se no 2º Encontro, a nota 18 e no 6º Encontro, a secção Encaminhamentos de Crianças para *Centros de Educação Especial*. Sobre as *dificuldades de aprendizagem* e outras categorias de *casos* na *educação especial*, pode ver-se as notas 24, 81 e 83 do 3º Encontro e o Subcapítulo 5.1. Sobre modelos de atendimento ou de *apoio* em educação especial, pode ver-se as notas 16 e 18 do 1º Encontro e no 5º Encontro a secção Modalidades de Atendimento: *Núcleos*, *Salas de apoio* e *Apoio Itinerante*. Como se pode ver no Subcapítulo 5 a propósito dos modelos de integração em pirâmide, salas e núcleos podem ser consideradas estruturas para fases “intermédias” de integração.

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*.

Percebendo que Helena se referia sobretudo a uma fase posterior em que trabalhara numa equipa resultante da divisão da primeira, o organizador dos encontros perguntou se essa maneira de encarar os problemas e os recursos já vinha da fase inicial da equipa em que tinham sido organizados *núcleos* no Cacém. Ao que Helena respondeu:

Eu acompanhei mais ou menos a formação de um desses *núcleos*. 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 ⁽⁷⁾ porque as escolas não tinham respostas para eles.”

E Isabel acrescentou:

A ideia que eu tenho é que, quando foram criados, os «*núcleos*» eram um recurso... 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 académicas ⁸.

O que levou o organizador dos encontros a questionar se aquele era o modelo dos “*núcleos*” ou era o das “*salas de apoio*”, e a sugerir que devia ser o dos “*núcleos*” mas que era realmente o que se aplicava no que era chamado “*salas de apoio*”, concluindo que “em qualquer caso, seria suposto as *salas* serem na própria escola dos *miúdos* atendidos” e não “deslocar os meninos para uma *sala* ou um *núcleo* longe da escola dele”, lembrando que era o que se fazia na EE com sede em Rio de Mouro.

Isabel retomou a palavra para lembrar que “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 *núcleo*”. E Manuela acrescentou que “o que depois acabava por acontecer em alguns casos é que não iam nunca, ou poucas vezes, às *salas do regular* ...”

O autor desta dissertação, enquanto participante nos encontros, fez notar então:

Criavam-se situações pouco claras. E não era só do ponto de vista da legalidade. [...] por razões legais, as crianças estavam inscritas como alunos na lista de uma professora (numa turma) mas ela considerava que isso não tinha nenhuma implicação pedagógica. Vi isso ainda no fim da década de 90 em Ouressa em relação aos “meninos da Liga” ⁹. De modo geral, a falta de clareza legal ou administrativa dava lugar também a uma desresponsabilização pedagógica.

Helena procurou recordar com maior precisão o que se passara numa primeira fase:

⁷ 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).

⁸ Cf. nota 24 do 5º Encontro.

⁹ Um “núcleo” gerido directamente pela Liga de Deficientes Motores, mas localizado nas instalações de uma escola pública.

Estou a ver se me lembro de como era no Cacém. 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 CECD, mas estavam todos matriculados no *regular*.

[...]

--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*¹⁰. 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.

O autor desta dissertação, enquanto organizador dos encontros narrativos, avançou então com esta conclusão:

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 escolas¹¹. 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 deficiência. Mas não havia uma política de relações com as escolas como depois foi pensada no âmbito do modelo que designaram por «escola inclusiva». 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.

E prosseguiu falando do “salto” do modelo de “integração” para o de “escola inclusiva”¹², para pôr a questão de como a *integração escolar* dos “deficientes” era

¹⁰ Ver notas sobre a pirâmide de recursos (1º Encontro, nota 18, e 3º Encontro, nota 26). Tenha-se em conta 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

¹¹ Helena viria a fazer uma observação que não põe em causa a conclusão mais geral que fora avançada.

--No início dos anos 80, também passava por pensar a escola. 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 directora.

José respondeu então:

--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. Evidentemente, tínhamos em consideração as características das pessoas, na negociação, na previsão de qual seria a capacidade de 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 população¹¹.

Helena de certo modo corroborou ao dizer:

“--Pois. Eu acho que a EEE de Rio de Mouro fez desse aproveitamento de conjunturas o seu modo de funcionamento.”

E José continuou:

“--A instalação nessas *maneiras de fazer* 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 emprego. 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*.”

¹² Cf. Subcapítulo 5.1.

entendida na década de 80, e da especificidade da EEE de Sintra nessa matéria. Essa fala foi desenvolvida no texto Nós e viria a estar na base do Subcapítulo 4.4.

Embora a “integração” fosse, pelo menos nesta equipa, o princípio que orientava as práticas pedagógicas nessas *salas e núcleos*, não havia uma reflexão crítica e sistemática sobre a relação destas formas organizativas com a escola nem sobre a relação dos objectivos da integração com as transformações que estavam a ocorrer na escola ou as perspectivadas na discussão da Lei de Bases do Sistema Educativo então em curso. Os critérios de atendimento, as características da população atendida e as prioridades eram mesmo completamente diferentes nos vários níveis do sistema de ensino, sem que houvesse nas reuniões gerais da EEE (naquela época, com menos de 20 pessoas) qualquer reflexão sobre o sentido global da intervenção das EEE ou sobre a relação da EE com a educação em geral, muito menos em função dos contextos com que os professores de EE se deparavam em cada escola.

Ainda em relação às diferenças nos modelos e critérios de integração e intervenção entre ciclos de ensino, o autor desta dissertação, como membro do grupo de narradores, fizera já no 4º Encontro, esta observação:

Mesmo na *educação especial*, havia na época *práticas* diferentes e *tipologias de populações atendidas* que eram diferentes!? Nos vários níveis de ensino, havia critérios muito diferentes para a selecção dos meninos a atender e para a organização do atendimento¹³. Se até certo ponto, e durante algum tempo, havia razões para isso, houve depois uma instalação dessas diferenças que eu sempre procurei superar. Algum tempo depois de entrar para o *especial*, em 88, constatei que poucos meninos apoiados na *primária*, transitavam para o 2º ciclo, mesmo dos que só tinham *dificuldades de aprendizagem*, mas que aparecia então uma *caterva* de alunos a quem as escolas assinalavam dificuldades.

Esta diversidade, ou ausência, de critérios definidos, para o atendimento de alunos estava na origem de outro aspecto central na estrutura das equipas (número de elementos e distribuição por ciclos¹⁴) e na evolução destas: a definição dos professores necessários e o progressivo (exponencial) crescimento dos seu número, que levava a sucessivas divisões com criação de novas equipas.

Ainda no 4º Encontro, confrontado com uma observação de Helena sobre a estranheza que lhe causou o modo de organização da nova EEE¹⁵ resultante de uma segunda divisão das equipas no concelho de Sintra (sobretudo porque, ao contrário das outras equipas, “havia mais discussão e aprofundamento nas reuniões da equipa do que nas, poucas, reuniões por nível de ensino”¹⁶), o organizador dos encontros, que fora o primeiro coordenador dessa EEE, começou por lembrar que, quando Helena veio para essa nova equipa, era a única professora do 1º ciclo que tinha feito um curso de *especialização* e que tinha uma *experiência* que lhe permitia orientar as outras

¹³ Critérios de *elegibilidade*, como se optou por dizer a partir da proposta de alteração ao DL 319/91 que o ME apresentou em Fevereiro de 2003, pressupondo que estão superadas as diferenças a que aqui nos referimos.

¹⁴ O número de professoras do 1º ciclo era quase sempre maior.

¹⁵ A EEE de Sintra, por vezes designada Equipa do Lourel, sediada na EB 2 3 D. Carlos I, que de facto se localiza em Sintra, à saída para o Lourel, mas que, para ser diferenciada da antiga escola preparatória de Sintra, era designada Escola do Lourel.

¹⁶ Helena acrescentou então: “Sentia falta dessas reuniões para o 1º ciclo. Não tinha a quem recorrer depois”. No 7º Encontro Helena viria a ser mais explícita em relação ao que sentiu quando entrou para a EEE de Sintra.

professoras do 1º ciclo, muitas delas recém chegadas ¹⁷; e que mesmo as que já estavam nas equipas há mais tempo tinham, dinâmicas muito diferentes: “--A Manuela e a Teresa Correia, que eram as que estavam na *educação especial* há mais anos, trabalhavam no *núcleo* do Lourel, com problemas um bom bocado diferentes. Só entravam em interacção com as outras professoras nas *reuniões da equipa*.” E acrescentou que, talvez porque a nova equipa “era mais pequena e porque o *sector do 1º ciclo* era o que tinha uma dinâmica mais fraca”, tivesse procurado imprimir às *reuniões gerais de equipa* uma dinâmica de debate e de aprofundamento, ao contrário do que acontecia na *equipa-mãe* nos anos 80.

O autor desta dissertação, enquanto membro do grupo e coordenador que fora dessa equipa, comunicou o raciocínio que então fizera:

Nós reconhecíamos que a *equipa* tinha uma grande debilidade a nível do 1º ciclo. Não era má vontade das pessoas, mas não havia ninguém com *experiência* e capacidade para orientar, nem sequer que funcionasse como aglutinador, como líder de um grupo de professoras do 1º ciclo. A Manuela e a Teresa Correia cooperavam muito, mas em função do *núcleo* do Lourel, que era uma realidade muito específica. A Olívia aceitou funções de apoio à coordenação mas sobretudo nas relações com a câmara municipal, com o centro de saúde e outros serviços. Isso implicava alguma coordenação das professoras do 1º ciclo, mas ela própria recusava esse papel dizendo que não tinha competência para isso. Era um elemento de ligação, mas não uma liderança. Na zona dela, Abrunheira e S. Pedro, era uma referência para colegas que trabalhavam em escolas próximas, mas nas zonas de Colares e S. João das Lampas as colegas andavam muito desgarradas. Quando tu entraste, vimos uma oportunidade de fazer as coisas melhorar. Organizámos a *equipa* para que houvesse grupos de 3 ou 4 pessoas [dos vários ciclos] que intervinham em escolas e jardins próximos, para se entreajudarem, reflectirem no que faziam com os *miúdos*, nos problemas com as professoras nas escolas. Mesmo psicologicamente isso era importante. Na tua área geográfica, estava também a Amélia que era professora do 1º ciclo. Mas era suposto que fosse mais ela a recorrer a ti.

Depois de focar a narrativa na figura do coordenador que, no início dos anos 80, organizara a educação especial nos concelhos de Sintra e Mafra, o autor desta dissertação, enquanto organizador dos encontros narrativos, antecipando uma reflexão sobre o modo de funcionamento da EEE em que o grupo de narradores se tinha constituído e que estava prevista para o encontro seguinte, propôs uma comparação com vários aspectos do funcionamento das equipas de educação especial que se foram sucessivamente constituindo no Concelho de Sintra, incidindo sobretudo no papel dos coordenadores na liderança das equipas e no seu modo de funcionamento, e sobre os diferentes modelos e critérios de integração e intervenção nos sucessivos ciclos de Ensino Básico. Dessa conversa ⁽¹⁸⁾ pode retirar-se como conclusão a ideia de que o facto de as pessoas entrarem nas equipas por convite do coordenador, que por sua vez era nomeado pela chefe da única divisão do ministério que tinha a responsabilidade da educação especial, fazia com que houvesse uma relação de compromisso e de confiança baseada no “apadrinhamento”, relação que começou a estar em causa quando houve divisão da *equipa* e as colocações passaram a ser por concurso. O autor desta

¹⁷ Não havia professores do 1º ciclo envolvidos nas redes de apoio, ou que tivessem participado na dinâmica que já aqui foi descrita no Subcapítulo 4.2.

¹⁸ Ver em *Nós*, no 4º Encontro, “O Papel do Coordenador – Um Coordenador *sui generis*” e “Nomeação de um Novo Coordenador: A Liderança nas Equipa”.

dissertação fez então notar que “esse modo paternalista de funcionamento responsabiliza muitíssimo o coordenador”:

Na escolha de algumas pessoas acerta, mas noutras pode falhar. E, se beneficia, justamente, do valor que umas deram à equipa, e que ele até ajudou a potenciar, a desenvolver, é também responsável pelo falhanço das outras, mas pode ter dificuldade em admiti-lo.

O que suscitou como resposta de algumas das narradoras que tinham estado mais envolvidas naquele tipo de relação os seguintes comentários, referindo-se especificamente ao que foi o primeiro coordenador de EEE em Sintra:

Mas por outro lado, também tinhas a certeza de que se houvesse algum problema, por exemplo numa escola, na relação com outros professores, ele te apoiava, mesmo que pensasse que estávamos numa *argolada*. E isso dava-te segurança porque ele tinha uma certa autoridade [atribuída à confiança da chefia a nível do ME e do reconhecimento pelas escolas e pela generalidade de professores de EE e outros profissionais]

Perante a dificuldade em encontrar outros coordenadores capazes de assegurarem igual coesão e promoverem ou permitirem a dinâmica dos grupos que em grande parte funcionavam por ciclos de ensino, o autor desta dissertação, enquanto organizador dos encontros, questionou então as narradoras suas parceiras: “Porque é que a *equipa* não gerava uma liderança? Fosse no apoio ao Coordenador, fosse como substituição, fosse como alternativa, o grupo não gerava liderança, não gerava poder?!” E relacionou isso com a falta de liderança também a nível da “*equipa de projecto*” formada na DREL após a supressão da DEE¹⁹. Lembrou também o que se passou quando se tratou de fazer a eleição para uma equipa resultante de uma segunda divisão nas EEE de Sintra após o ano de instalação em que fora nomeado pela Equipa de Projecto da DREL para coordenador essa equipa²⁰:

Eu tinha sido nomeado e, no fim do ano, quando se tratava de eleger o novo coordenador, eu sabia que vocês não aceitavam muito bem o meu estilo de liderança, que consideravam muito pressionante, e que a Isabel era uma pessoa mais consensual, e por isso propus à equipa que fosse ela a coordenadora. Mas no nosso caso isso não deu origem a uma crise de liderança, porque já tinha sido criado um *estilo de trabalho* em que todos estavam envolvidos e porque, como eu e a Isabel nos entendíamos muito bem, não havia uma ruptura. Era mais uma correcção de rota. Mas, mesmo neste caso, também estava em questão o tipo de liderança que vocês gostam e esperam...

Esta observação suscitou os seguintes comentários feitos num tom jocoso, mas reflectindo o assumir de atitudes:

-- Eu gosto é de ter um *gajo* reconhecido, como o Ramos Leitão, que nos dê segurança nas relações com a escolas e a DREL, porque nos dá cobertura, mas que não pressione muito.

-- Que não *chateie*”, acrescentou outra narradora.

¹⁹ Tenha-se presente que DREL é a sigla de Direcção Regional de Educação de Lisboa, e DEE é a sigla de Divisão de Educação Especial, até 1988 a única instância responsável pela educação especial a nível do Ministério da Educação. No Subcapítulo 4.4 dá-se mais atenção a este aspecto.

²⁰ EB2 3 D. Carlos I, que de facto se localiza em Sintra, à saída para o Lourel, mas que, para ser diferenciada da antiga escola preparatória de Sintra, era designada Escola do Lourel.

“Eu até acho que o Ramos Leitão nos abandonava demais”, comentou outra, mas logo a sua contestação foi apagada pela insistência em que “a gente podia fazer as *borradas* que fizesse, que ele apoiava-nos sempre face às escolas e aos outros professores”. E até Isabel, a mais crítica em relação à liderança daquelas equipas, disse que “o *largar-nos no terreno*” era por ela entendido como “autonomia, mais do que como abandono” e que “de facto os nossos maiores receios eram na relação com a escolas e sabíamos que não obstante as *borradas* que pudéssemos fazer estávamos apoiados pelo Ramos Leitão. E pela DEE.”

Depois de recordar e reflectir sobre um episódio de sucessão de coordenadores e outros aspectos do funcionamento da equipa anterior àquela em que se gerou a coesão do grupo que agora fazia a narrativa dialogada, José, o organizador dos encontros solicitou outras narradoras a fazerem a comparação do funcionamento da nova EEE com as anteriores equipas de Sintra por onde tinham passado.

Teresa começou com uma exclamação:

Esse foi um ano terrível! Tu começaste com um “ataque cerrado”. Era de mais. Ele queria *caracterização das zonas, levantamentos* em todas as escolas e jardins, *diário de bordo*. Deu trabalho a toda a gente, em *carradas*... Ele era fazer os levantamentos para as *caracterizações das freguesias* ou das zonas de intervenção. Tinha que ir aos alfarrábios da família para ver quantas almas lá andavam e quem era filho e primo de quem. Para chegar à conclusão que aquilo não tinha evoluído nada. Nunca fiz trabalho como aquele na vida. Só no curso de especialização na ESE. Mas isso foi depois. Naquela altura nunca tinha feito. A Amélia que estava na mesma zona que eu, estava aflita e eu dizia-lhe: Deixa lá que eu faço isto como sei e o *gajo* que se governe.”

Lembrou ainda “as horas a que acabavam as reuniões”. Entre risos, pois aquela era uma queixa bem conhecida. E acrescentou: “-- Como hoje, que já aqui estamos há mais de três horas!”

No encontro seguinte, voltou-se a essa comparação. Começou então Manuela, recordando a alteração que sentiu quando passou para a nova equipa:

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.

Paula, recordou que “havia um *registo* das observações para *caracterização*, da *progressão das crianças*” que as educadoras faziam, mas concordou com José que isso só era feito no contexto estrito do trabalho com as crianças, e que “os registos nos *diários de bordo* deviam servir para promover a reflexão e a comunicação”. E Manuela prosseguiu recordando um “quadro cheio” de programas e projectos entre os quais um Programa de Formação e o *estudo de casos*. José, cuja coordenação estava em causa, reagiu dizendo que “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*.” E lembrou que havia cada vez mais professores a

entrar para as *equipas*, sem que a DREL conseguisse sequer organizar os pequenos cursos de formação iniciais, pelo que era necessário que nas equipas se fizesse para esses professores alguma *formação inicial* na área da educação especial.

Após os vários narradores terem referido os projectos e programas pelos quais tinham ficado responsáveis e terem feito breves balanços, o organizador insistiu com Paula para que também ela recordasse as primeiras impressões da sua participação naquela equipa. Esta narradora disse então:

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.

Numa atitude justificativa, José reagiu dizendo que tinha tido “consciência de estar a propor muita coisa”, sobretudo quando se apercebeu de “uma reacção, quase de pânico”, mas que “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 o exasperava. Isabel, que lhe viria a suceder na função de coordenador, foi ao encontro desta justificação dizendo:

Foi importante para lançar uma *equipa nova*. Queríamos começar a trabalhar e havia pouco tempo. Houve *equipas* que levaram um ano a «*instalar-se*» [sem trabalho com os alunos]. Nos anos seguintes, em que eu fui coordenadora, a equipa viveu muito dessas bases com que foi lançada.

Mas José insistiu:

Retrospectivamente, acho que foi de mais e que se podia ter conseguido alcançar o mesmo objectivo com mais calma. Mas na época era concerteza muito mais fogoso. E muito mais inseguro.

Fazendo de certo modo um balanço, Paula terminou dizendo:

Muita coisa não funcionou. 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 escolas [21].

José fez então o seguinte comentário:

E não fazíamos, *à toa*, «*listas de meninos apoiados*», listas com os meninos que nos tinham sido propostos para avaliação e com os meninos sobre os quais se “*dava umas*

²¹ Sobre as zonas ou escolas “*a descoberto*”, isto é, escolas localizadas em zonas mais distantes da sede da equipa, sobretudo na área rural no ocidente e norte do Concelho de Sintra, onde nenhum professor de educação especial se deslocava regularmente, ver no 6º Encontro: (In)Definições das Populações-alvo: Planificação e Prioridades (Dificuldade de Planificação). Pode também ver-se a nota 26 do 5º Encontro.

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 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

E Isabel comentou, por sua vez:

Penso que nós gostávamos todas das coisas mais organizadas. 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.

José sentiu necessidade de fazer uma correcção:

Nós tomámos a iniciativa, mas julgo que não impusemos procedimentos. Há quem entenda que quando se conferem procedimentos é para todos fazerem da mesma maneira. **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.** Mas se houvesse quem quisesse fazer de uma maneira muito diferente, fazia. Sabia é que **fazia de uma maneira diferente e que tinha que explicar 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.

Depois de lembrar o caso de um professor do 2º ciclo que punha muito em questão o valor legal das orientações técnicas que vinham da DREL – e que hoje é director de uma escola, fez notar que:

Não é que nós estivéssemos à espera dessas indicações para saber o que fazer, mas davamos-lhe importância como **quadro de referência: nem que fosse para fazer o contrário, ou algo um pouco diferente, mas sabendo que o fazíamos e discutindo porquê.** Enquanto que posições como a dele levariam à **ausência de qualquer quadro de referência que resultasse de documentos escritos, e as discussões seriam intermináveis ou voltariam frequentemente ao mesmo ponto.**

E concluiu:

Nós procurávamos **fazer discussões em função de situações e problemas concretos, mesmo quando discutíamos princípios ou orientações gerais**, e procurávamos avançar tendo em conta um quadro de referência que gostaríamos que fosse geral, para todas as equipas e para as escolas, ao mesmo tempo que construíamos internamente um conjunto de referências.

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 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.

Depois de Isabel intervir dizendo que “as pessoas nas equipas só começaram a descobrir que *o DL 319* continha uma orientação para novos modelos de atendimento quando a DREL começou a mandar os papéis [formulários para a elaboração de *planos educativos individuais, PEI*] e a *pressionar* para que se se fizessem PEI para todos os *meninos apoiados*”, José lembrou que esses novos formulários tinham chegado à equipas em 1994, mas disse que lhe parecia que desde 91/92 a equipa de projecto da DREL levava a sério as novas orientações contidas nesse decreto lei:

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 coisas. Estávamos conscientes de 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***. 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.

Isabel chamou a atenção para a diferença no modo como as reuniões da equipa eram dirigidas.

Havia outro aspecto em que a *nova equipa* era completamente diferente. Era no modo como as reuniões eram dirigidas. [...] A diferença em relação aos outros coordenadores era que o José tinha 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*. [...] Não me lembro de haver *ordens de trabalho*. 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, o coordenador regulava a vez de cada um falar. E a maioria das pessoas estavam atentas, porque eram postas em situação de terem de se pronunciar, de dar resposta a questões que eram colocadas. Isso nunca tinha acontecido em reuniões de outras *equipas*. Se alguém não abrisse a boca, também ninguém lhe perguntava nada. Aqui pedia-se a opinião das pessoas, que era uma coisa que as *chateava* muito, porque isso as obrigava a pensar. Obrigava as pessoas a explicarem o que estavam a fazer. Queria perceber com que pressupostos tinham funcionado e quais os problemas que tinham. E, muitas vezes, isso era complicado porque elas não estavam habituadas e não sabiam explicar-se. Elas tentavam explicar, mas ele exigia mais explicações e elas não conseguiam. 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.

Quem *estava na berlinda* 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 ele funcionava e onde é que aquilo levava, havia outras que ficavam incomodadas. Algumas não se sentiam capazes de corresponder à exigência e queixavam-se.

Mas estive em sessões de supervisão do programa Portage e 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.

José disse então:

A nossa a ideia era, no fundo, fazer 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.

Isabel retomou a palavra para se referir a uma das consequências positivas desse modo de funcionamento:

O que se passou na *nova equipa* de Sintra foi que finalmente as *professoras* começaram a perceber o que se passava na *pré* (educação pré-escolar) 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*.

Paula confirmou dizendo: “--Isso tinha a ver com a dinâmica da *equipa*. Partirmos do *estudo de casos* talvez tenha contribuído para esse conhecimento mútuo.” E Helena confirmou também e chamou a atenção para a diferença que descobriu nesse “estudo de casos”:

Havia reuniões em que se fazia o *estudo de casos* e isso dava para pôr os problemas que tínhamos nas escolas. Deu para fazer pela primeira vez duas coisas importantes: uma, foi aperceber-me do 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 criança¹. O José sempre insistiu 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 tão em conta os contextos de vida dos *miúdos*, as histórias de vida deles, as histórias das famílias, e o que ele chamava projectos de vida. 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.

A recordação de José foi no mesmo sentido:

Foi com vocês que descobri e compreendi o que é uma “sala da pré”. 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.

Assim como a de Teresa:

Eu acho que na equipa de Sintra, aprendemos coisas com os professores do 1º ciclo. Tínhamos a noção do que se passava pelos problemas que as nossas colegas traziam. E por outro lado, os professores do 1º e 2º ciclo começaram a dar outra atenção aos da *pré*, nomeadamente quando falávamos dos *meninos* que tínhamos e que eles sabiam que, agora, se previa que iriam, mais cedo ou mais tarde, transitar para o ensino básico. Aos poucos, todos fomos conhecendo os casos mais problemáticos que os outros tinham e participávamos na reflexão e na procura de soluções, porque se fazia a apresentação e o acompanhamento dos casos.

No decorrer de uma conversa sobre o modo como na nova EEE de Sintra os vários níveis de ensino foram conhecendo os problemas uns dos outros, na perspectiva de contribuir para a constituição de um verdadeiro ensino básico, o narrador que é também o autor desta dissertação fez notar:

Talvez não tenha compreendido o essencial do processo (de iniciação à leitura/escrita) 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 *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 aprofundámos tanto teoricamente quanto precisávamos. Só quando a Paula e depois a Teresa foram fazer o curso à ESE é que começámos 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 começámos a discutir. E os que tínhamos não esclareciam os casos que para nós eram mais problemáticos, nem a extensão das dificuldades.

Reflexão sobre “modelos de atendimento”

Foi com a divisão da EEE de Sintra em duas equipas que os autores da narrativa dialogada que vamos seguindo tiveram a oportunidade e a necessidade de reflectir de modo sistemático sobre os modelos de atendimento de crianças deficientes integradas em escolas. Como pode ver-se em *Nós* (5º Encontro), o organizador dos encontros, chamou a atenção para duas questões em relação às quais a nova EE se tinha diferenciado da anterior:

--Uma era a clareza do modelo de atendimento, que tinha sido concebido em resultado de uma leitura que se fazia do DL 319 e da situação nas escolas, e que visava uma organização sistemática de um atendimento de modo a assegurar a reposta a todos os casos em função da sua gravidade, e o acompanhamento de todas as escolas. [22]

--A outra era a questão das psicólogas, e da importância que acabavam por ter no modo de organização do atendimento na *outra equipa*, respondendo às “sinalizações” com “avaliações psicológicas”.

A primeira questão foi tratada ainda no 5º encontro sob o título: *Evolução dos Modelos de Atendimento e Orientações Contidas na Legislação (DL 319/91)*. Manuela, que fora uma das professoras que trabalhou no Núcleo do Lourel, procurou recordar o esforço da equipa para que os alunos que frequentavam *salas* e *núcleos* estivessem matriculados nas escolas onde funcionavam essas *salas de apoio*:

Se bem me lembro 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*.

José lembrou que as professoras que trabalhavam no núcleo do Lourel tinham assumido essa orientação da equipa de forma activa:

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.

²² A este propósito fez ainda o seguinte comentário: “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.”

Na sequência da conversa sobre a organização e funcionamento de *núcleos e salas de apoio* que já aqui foi parcialmente referida no início desta secção, Manuela lembrou que no Núcleo do Lourel “começou por haver *miúdos* vindos do CECD²³” ... E Isabel prosseguiu dizendo:

Depois, as educadoras 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 então²⁴.

José interveio, voltando a falar das mudanças que procurou introduzir:

A ideia 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.

Isabel acrescentou:

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 escolas¹. Ou porque não estavam 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.

E José complementou:

Mas onde já havia uma *estruturazinha segregativa* para o enquadrar. 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 definitiva²⁵.

²³ Centro de Educação de Crianças Deficientes, sediado em Mira Sintra.

²⁴ 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). 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.

²⁵ 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 25 deste 5º Encontro, o erro técnico era por vezes nestes casos também a

Viria pouco depois a referir um caso típico:

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 PIPSE²⁶ enquanto psicóloga – ou 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.

Correspondendo a anterior solicitação do organizador dos encontros para que recordasse a sua experiência em salas de apoio nas primeiras equipas, Helena disse que nessas *salas* “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.”

José, como organizador dos encontros para a construção da narrativa, referiu-se então aos casos desse tipo a que encontrara referência nas actas de reuniões da equipa que tinha estado a rever, e lembrou ainda outros dois princípios para a organização da nova equipa (²⁷):

1º— Alcançar muito rapidamente uma “**cobertura total**” das escolas da área de responsabilidade da EEE de maneira a não ter “listas de espera”.

2º— Quando assumíamos a responsabilidade pelo acompanhamento de uma criança era para fazer um **acompanhamento de longo prazo** (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-profissional); ou, nos casos muito graves, fazer um “encaminhamento” para um

ausência de projectos educativos para essas crianças. Mesmo que houvesse um papel a que se chamava PEI ou PE.

²⁶ 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 escolaridade básica de 9 anos, com vários ciclos. Mas a percepção induzida terá sido incompleta e confusa.

²⁷ Pode ver-se, no 5º Encontro, “Organizar uma EEE Para Responder Sistemáticamente às NEE num Território Educativo”.

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.

Sobre a necessidade de assegurar uma “cobertura total”, ou seja, de dar uma “resposta plena a todos os casos da nossa área de responsabilidade”, disse José:

Era uma responsabilidade que queríamos assumir em diálogo com as escolas e o que poderíamos designar como *comunidade territorial*. Até ali tinha havido muitas escolas “sem cobertura”. 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” [28], muitas pequenas comunidades de aldeias rurais da parte ocidental do concelho, que estavam agora na nossa zona, tinham ficado prejudicadas.

Em relação à questão das **avaliações feitas por psicólogos** para organizar a resposta às «sinalizações», o autor desta dissertação disse então que “fazer o atendimento de educação especial com base num serviço ou num «gabinete de **psicologia**» era 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 *outra 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 pela 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.

Segundo Isabel a avaliação por psicólogos começou a ser feita na anterior equipa quando o coordenador fez sair do NACDA uma *educadora especializada em deficiência auditiva*, e pô-la na equipa como psicóloga. Isto porque “como coordenador tinha que

²⁸ Sobre as zonas ou escolas “*a descoberto*”, isto é escolas localizadas em zonas mais distantes da sede da equipa, sobretudo na área rural no ocidente e norte do Concelho de Sintra, onde nenhum professor de educação especial se desloque regularmente, ver no 6º Encontro: (In)Definições das Populações-alvo: Planificação e Prioridades (Dificuldade de Planificação). Pode também ver-se a nota 26 do 5º Encontro.

Já no 5º encontro se pode encontrar o seguinte diálogo:

--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 Mafra dar apoio a algumas escolas do 1º ciclo. A coordenadora tirou-a assim do núcleo do Lourel, onde vocês a tinha “enfiado”²⁸. 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.

fazer uma *primeira avaliação* para decidir a prioridade dessas solicitações apresentadas pelas escolas do 1º ciclo, que eram cada vez maiores”. E lembrou que “sempre houve esse problema das *avaliações* quando as escolas dizem que têm muitos meninos que precisam de apoio”.

Lembro-me de, no que dizia respeito à *pré*, ele pedir-nos avaliações a meio do ano e que tomássemos conta deste ou daquele caso. No nosso caso eram quase sempre deficiências mais ou menos graves, enquanto que no 1º ciclo havia todas aquelas problemáticas de fronteira com as dificuldades de aprendizagem. A nível do 1º ciclo, as professoras tinham o serviço organizado de uma maneira que não lhes permitia tão facilmente pegar em meninos a meio do ano. E eram em muito maior número as sinalizações.

José fez notar que as avaliações feitas por psicólogas “causaram 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”. E comentou:

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”²⁹. Não percebi porque é que, em 2000, continuavam a fazer “encaminhamentos” daqueles. Porquê?

Ao que, mais do que uma pergunta, seria um desabafo de José, Isabel respondeu:

Porque é muito mais fácil. 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*. Conclus, 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.

José insistiu, de um modo que, mais do que colocar uma questão era exprimir uma perplexidade.

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 importante³⁰. Nunca quiseram discutir esta ou outras

²⁹ Lembra-se que sobre os **encaminhamentos**, pode ver-se no 6º Encontro “Encaminhamentos de Crianças para *Centros de Educação Especial*”, e também as notas 18 no 2º Encontro e 52, no 4º Encontro.

³⁰ **Alunos com NEE (necessidades educativas especiais)** é uma expressão que muitas vezes se limita a substituir “alunos com deficiências”, com um efeito de eufemismo diminutivo, 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 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

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 profissional. [31]

desta expressão na legislação e no quotidiano das escolas, no final dos anos 80, inícios de 90 (como se discute no 5º Encontro), 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 fosse 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 BAUTISTA em “Necessidades Educativas Especiais” (1993, editado em Portugal em 1995), fazia uma operação conceptual semelhante. Cf. 7º Encontro.

³¹ 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 (1999), Ana BENAVENTE (1990), Ricardo VIEIRA (1999) e Telmo CARIA (2000).

Neste diálogo narrativo, pode ver-se como a atenção destes professores incidiu sobre a lógica de um sistema educativo com três ciclos de ensino básico obrigatório (ou quatro, considerando a educação pré-escolar) em que se visava o sucesso educativo generalizado e em que era incumbência específica das EEE assegurar que as crianças com necessidades educativas especiais, com destaque para as que resultavam de deficiências, não seriam excluídas desse sucesso, ou teriam “iguais oportunidades de sucesso”. Em relação a estas crianças, o **significado deste “sucesso educativo”** estava claramente em questão, quer nas EEE quer nas escolas, pois não havia a mínima possibilidade de ele corresponder aos tradicionais padrões do sucesso escolar avaliado pela aquisição de conhecimentos ou mesmo de competências. Mas como a população das crianças deficientes não está definida *a priori*, havendo um grande número de crianças em relação às quais a classificação é problemática, estes professores viram-se confrontados com a questão do que poderia significar “sucesso educativo” para um enorme percentagem de crianças e jovens com insucesso escolar, e que o alargamento da escolaridade obrigatória, sem que estivesse assegurada a qualidade do ensino, só podia fazer crescer.

Em *Nós* isso é resumido assim:

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, na prática, obviamente, *casos de alunos com necessidades educativas especiais a que se tinha que responder no âmbito da educação especial*, 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 disciplinas.

Por outro lado, a permanência na escola até aos 15 anos de crianças com deficiências, sobretudo na área cognitiva, e a indicação para os fazer acompanhar o grupo etário no seu percurso escolar, resultante do princípio de “normalização”³², foi colocando os professores de EEE perante os problemas de organização escolar, com a articulação de diversificações curriculares com a constituição de turmas, e o funcionamento de turmas cada vez mais heterogéneas (com os problemas relativos à adequação de práticas pedagógicas, ao desenvolvimento curricular e à avaliação num quadro de decisão relativo à progressão da generalidade dos alunos).

No Plano de Actividades da ECAE de Sintra para 1998/99, três dos membros da EEE, que tinham passado a constituir a Equipa de Coordenação de Apoios Educativos (ECAE), constatavam:

A partir da problemática ligada à integração de alunos com necessidades educativas

³² Para uma análise do conceito de “normalização”, pode ver-se os subcapítulos 5.1 e 5.5.

específicas (NEE), fomos construindo uma compreensão dos problemas do sistema educativo em geral. A identificação de necessidades educativas específicas levou-nos, com frequência, à problematização das necessidades educativas dos diversos alunos que frequentam as nossas escolas. Fomos constatando, ao longo de anos, que as respostas aos problemas de educação integrada dos alunos com vários graus e tipos de deficiência ou com dificuldades de aprendizagem favorecem e implicam uma transformação global a nível das práticas educativas, do desenvolvimento curricular e da organização escolar. Neste percurso fomos acumulando uma experiência que nos permitiu abordar problemáticas de insucesso educativo cada vez mais abrangentes.

Conclusão

Somente na década de 90, com a constituição de mais uma equipa no Concelho de Sintra, equipa em que se constituiu o grupo de narradores de *Nós*, estas educadoras e professoras tiveram a oportunidade e a necessidade de reflectir de modo sistemático sobre o funcionamento das EEE, sobre os modelos de atendimento de crianças deficientes integradas em escolas, e sobre a intervenção nessas escolas. Foi então que começaram a interrogar-se sobre o sentido das mudanças em curso e procuraram antecipar os ajustamentos necessários à persecução de novas finalidades educativas. O que levou alguns deles a procurarem um conhecimento que lhes permitisse o “desenvolvimento de um sentido estratégico, por via da reflexão institucional sobre os saberes procedimentais da experiência contextual-profissional” (CARIA, 2002). Foi aí que, mais tarde, na segunda metade da década de 90, começaram a colocar questões relativas à distribuição de poder no campo educacional, aos centros de produção do discurso legitimador e às relações entre vários tipos e fontes de saber – A que CARIA (2002) se refere como a “representação simbólica de uma posição social nas estruturas de poder”, a qual, associada à “capacidade crítica para agir diferente no âmbito institucional” seria condição para a “racionalização da cultura”.³³

O sentido estratégico do uso do conhecimento orientou, ao longo de toda a década, uma problematização que começou por incidir nos critérios de “sinalização”, nos modelos de atendimento e na definição de prioridades na organização das EEE, o que estava relacionado com a heterogeneidade das populações especiais e com as culturas organizacionais nomeadamente a disparidade entre a educação pré-escolar (e a necessidade de detecção e intervenção precoce em colaboração com os serviços de saúde) e o 1º ciclo e entre este e os 2º e 3º ciclos, que punham em causa uma política educacional que pressupunha a existência de um ensino básico unificado. Os narradores questionavam-se sobre a relação disto com um **insucesso escolar mais ou menos encapotado**, resultante em grande parte das dificuldades no ensino/aprendizagem da leitura/escrita e do cálculo³⁴. E viam uma relação entre essa desarticulação e a progressão de muitos alunos até ao 2º e 3º ciclos sem competências mínimas nessas áreas – para já não falar em competências de interpretação, e competências metacognitivas³⁵ – **Terá sido em parte o reconhecimento tardio e inconsequente desta realidade que levou, no virar do milénio (no quadro da velha ideia de “compensação educativa”)**, à modificação da organização curricular que introduziu tempos para o “estudo acompanhado” no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Quando, naquele período do final dos anos 90, os professores de educação especial procuravam conhecimento na área da aquisição de tais competências básicas, davam-lhes banhos de ideologização na escola inclusiva e, na melhor das hipóteses, reactivações dos métodos da escola moderna e a diferenciação pedagógica como panaceia universal.

A reflexão sobre a problemática da aprendizagem da leitura e a dificuldade que a escola foi encontrando em assegurar a aquisição dessa competência por todos, isto durante os encontros narrativos, levou os narradores a confrontar-se com o problema da

³³ Essa problematização no quadro de uma articulação entre reflexividade interactiva e institucional focalizou-se depois, a partir de 95 e sobretudo de 97, nas dúvidas em relação à política de “escola inclusiva”, na discussão colectiva das funções atribuídas aos “professores de apoio educativo” no Despacho 105/97 e nas condições para a sua implementação num quadro em que a administração central e regional ia diluindo a sua acção normativa. Acabou mesmo por levar à ruptura com a DREL dos membros do grupo que tinham assumido a coordenação da ECAE e à dissolução da equipa. Mas essa é uma situação que será abordada no Subcapítulo 4.4

³⁴ Cf. LAHIRE, 1993 a e 1993 b.

³⁵ Cf.. Caria, 2002 e Caria e Vale, 1997.

falta de disponibilidade de conhecimento abstracto na variedade e quantidade (profundidade) adequada (adequada, nomeadamente, pela sua perspectiva crítica, muitas vezes silenciada com o argumento de que não tem repercussões práticas). O que remete para a problemática das práticas científicas de produção desses conhecimentos, tal como aqui se viu que Foucault e Bourdieu a apresentam ³⁶, e que Telmo Caria aborda numa perspectiva crítica sobre o seu papel de formador sob a forma da procura e oferta de conhecimento. Questão que será de novo abordada no âmbito da análise da reflexividade institucional na educação especial que será feita no Subcapítulo 4.4.

³⁶ Pode ver-se também, sobre esta questão, CORREIA, 1998, que é aqui objecto de análise nos Subcapítulos 3.5 e 5.6.

LAHIRE, 1998, refere-se à necessidade de definir objectos que superem a divisão de disciplinas como a psicologia, a sociologia, a antropologia e a didáctica, e de cruzar os níveis de abordagem desde o macro ao micro, passando por um nível meso que procura definir. Esta concepção está próxima da de Telmo Caria nomeadamente ao insistir na autonomia dos contextos científicos e na coexistência de saberes experienciais locais e de um conhecimento abstracto que mutuamente se reforçam, sendo que os sentidos interpretativo e estratégico dos primeiros não podem dispensar o segundo, e este, para ter sentido contextual e valor social, tem que ser recontextualizado. Não haveria portanto uma hierarquização desses saberes.

4.3.2. Reuniões Multiprofissionais nos Centros de Saúde

Contextos de trabalho em Educação Especial como contextos narrativos

Nesta secção, está em foco o contexto de intervenção multiprofissional que tinha o seu momento organizacional em reuniões nos Centros de Saúde. Procurando mostrar como **da reflexividade interactiva se passou à reflexividade institucional e a importância das práticas e contextos narrativos no desenvolvimento dessa reflexividade**, analisa-se mais detalhadamente algumas referências que o grupo de narradores faz a reuniões que profissionais da saúde, educação e assistência social fizeram periodicamente durante anos, unicamente por decisão a nível local dos serviços em que trabalhavam, com vista à coordenação das suas intervenções, bem como o resumo do seguimento de dois casos por esse grupo de profissionais (designado por Equipa Multiprofissional).

Na prática de reflexividade institucional, em que estes professores e educadoras se encontraram com outros profissionais do trabalho social, (ou do trabalho sobre outrem, ou relacional, como o designam Dubet e Perrenoud) e se aproximaram da sua “experiência” (DUBET, 1993 e 2002³⁷), é possível identificar algumas das características que são postas em evidência por investigadores como Dubet e Couturier. Procura-se identificar as três dimensões que DUBET (2002) considera comuns às profissões relacionais e que numa relação de circularidade conflitual estariam no cerne da experiência desses profissionais em sociedades caracterizadas pelo declínio da regulação pelo “programa institucional”. Tendo em conta o enfoque que COUTURIER (2004) coloca na importância da coerência das “intervenções” no acompanhamento de longa duração (o *case work*), procura-se analisar, deste ponto de vista, as narrativas que estão associadas ao acompanhamento de alguns *casos*.

Como já se pôde ver, as equipas de educação especial (EEE) que se formaram a partir do início dos anos 80, além de educadoras de infância e professores de vários níveis (com preponderância, inicialmente, entre os professores do ciclo preparatório e do ensino secundário, de professores das áreas de educação física, de expressão plástica e musical, e de trabalhos manuais/oficinais), integraram, a vários títulos, alguns terapeutas, intérpretes de linguagem gestual, psicólogos e, mais raramente, sociólogos. Professores e educadoras destas EEE participaram também numa grande variedade de instâncias organizacionais em que colaboraram com outros profissionais destas áreas, mas também médicos, assistentes sociais e técnicos de emprego e formação profissional. A colaboração entre EEE e equipas de saúde escolar, pela duração e regularidade que assumiu e pela variedade de profissionais que envolveu, merece um destaque especial.

Mas não se deve deixar de ter em conta que as EEE, independentemente da panóplia de profissionais já referidos, são um contexto multiprofissional por si sós, em virtude do encontro de educadoras de infância e professores de vários níveis de ensino e com várias formações disciplinares (como educação física, áreas tecnológicas e de expressões, ciências físico - naturais, ciências humanas e línguas). Pelas diferenças de formação, de práticas e de contextos em que trabalham, com diferentes culturas organizacionais (nomeadamente em jardins de infância, em escolas primárias, em

³⁷ Até onde acompanho Dubet na análise da “experiência profissional” e onde me afastou dele convergindo com CARIA (2005). Dubet retira dessa experiência e do trabalho de produção (cuidado) de si uma orientação normativa e, ao contrário de Couturier, não relaciona a necessidade de investimento de si (tecnologias da implicação) no trabalho social com a reconfiguração das profissões relacionais no quadro do que Couturier designa por episteme performativa neo-liberal, não passando, portanto, pela crítica desta.

escolas do ciclo preparatório e em escolas secundárias) e diferentes identidades ou identificações profissionais, não podem ser consideradas uma única profissão. A educação especial, se por um lado proporciona alguma aproximação, e nalguns casos a emergência de uma cultura profissional, também põe em evidência aquelas diferenças.

Pretendendo mostrar a importância destas instâncias organizativas como contextos narrativos em que se desenvolve a reflexividade, começa-se por fazer notar como as próprias EEE são um desses contextos narrativos. Para se ver em que medida é assim, tenha-se em consideração, desde já, duas características relevantes da prática profissional das educadoras e professores que trabalham na educação especial.

Grande parte do trabalho destes professores e educadoras não é um trabalho pedagógico com crianças e jovens, designado por “apoio directo”, mas sim um trabalho muito mais diversificado e que abrange uma grande variedade de pessoas: desde os pais e outros profissionais que trabalham na área da deficiência e da assistência social e que desenvolvem uma relação com a mesma criança e sua família, até ao trabalho sobre as representações sociais da deficiência, na família e no meio social em que se pretende integrar a criança. Esse trabalho passa, em larga medida, por práticas narrativas, quer para a obtenção de informação, quer para o desenvolvimento da relação e a (re)construção do sentido da realidade, quer ainda para a coordenação e coerência no espaço e no tempo da acção dos vários profissionais (na longa duração de toda a vida de uma criança ou jovem) ³⁸.

A dimensão “relacional” do “trabalho sobre outrem”, sobretudo com as crianças e as suas famílias, requer um intenso e constante trabalho sobre si próprio, que passa por “tecnologias do eu” e “tecnologias da implicação” entre as quais se destacam a “perlaboração narrativa” e o acompanhamento por um grupo do “seguimento dos casos” ³⁹. Não se pode reduzir esta dimensão relacional ao subjectivo e ao narrativo e não reconhecer o carácter prático, e não só prático ⁴⁰, dessas “tecnologias” e do seu uso directamente observável em grupos e equipas (inextricável da vertente pragmática ou praxeológica do seu funcionamento, como a define COUTURIER) ⁴¹.

Assim, o presente capítulo baseia-se numa investigação que passou: (a) pela produção de uma narrativa feita em diálogo por um grupo de educadoras e professores que, tendo-se encontrado na educação especial e tendo sido o núcleo de continuidade da dinâmica de uma EEE, procuraram, prolongando a prática de reflexão nessa EEE, uma refiguração narrativa da sua experiência profissional e da sua participação na história da

³⁸ Ver Sérgio NIZA (1999) sobre a necessidade de coerência dessa acção e cf. COUTURIER (2004) sobre essa questão.

³⁹ Sobre essa “dimensão relacional do trabalho sobre outrem” e os grupos de acompanhamento, ver DUBET (2002) e COUTURIER (2004). Sobre a importância das “tecnologias do eu” nestas áreas profissionais, ver COUTURIER (2004, e 2003, com CARRIER).

Em todas as profissões de trabalho sobre outrem, esses autores evidenciam a importância do “cuidado de si”, socializado no cuidado dos outros e que passa em grande parte por um trabalho narrativo (que no âmbito da psicanálise é designado por perlaboração, e que GIDDENS (1994) designa por narrativa identitária (que pode ser relacionada com a construção da consciência discursiva a que este autor reconhece, em *A Construção da Sociedade*, um papel fundamental).

⁴⁰ Cf. COUTURIER (2004): “souchi de soi, qui lui aussi engage pratiques et technologies”

⁴¹ No Subcapítulo 4.2, mostra-se como as práticas narrativas nestes contextos vão além da narração obsessiva de um acontecimento e o papel que têm na construção de uma linguagem comum:

“Quer no quotidiano, quer nas reuniões semanais, a interacção entre profissionais com diferentes formações e práticas faz supor que tivesse que se passar por uma explicitação do saber procedimental comum a cada profissão e das categorias da linguagem. Isto caracteriza uma reflexividade interactiva (CARIA, 2002) que permite “racionalizar a cultura” e desenvolver o sentido contextual em articulação com o sentido interpretativo e estratégico, através da utilização do conhecimento abstracto na explicitação do saber contextual. A pressão nesse sentido seria ainda mais forte nas reuniões semanais, dada a presença de profissionais que fazem um uso mais sistemático do conhecimento abstracto e face aos quais seria inevitável a explicitação do saber contextual, dado estes não estarem presentes nas interacções quotidianas. Impunha-se portanto o desenvolvimento de uma linguagem que permite transcender o circunstancial, o pessoal e a narração obsessiva do acontecimento.”

educação especial num concelho da área metropolitana de Lisboa, durante as duas últimas décadas do século XX; e (b) pela “etnografia retrospectiva”⁴² que o autor pode fazer dos contextos de educação especial em que trabalhou durante mais de uma década. Depois de ter analisado, no Subcapítulo 4.2, excertos do diálogo narrativo em que uma educadora e professoras se referem às suas primeiras experiências de trabalho em centros educativos ainda na década de 70 e início de 80, e, na primeira secção deste subcapítulo, o modo como nos referidos encontros se refigura dialogicamente o funcionamento das EEE por onde os narradores passaram, são analisados aqui excertos relativos ao contexto das reuniões nos centros de saúde e a história de dois casos aí acompanhados. Estes excertos são seleccionados de modo a pôr em evidência o valor formativo e o papel desses contextos no desenvolvimento profissional desses professores e educadoras, nomeadamente o modo como essa experiência permite ter uma compreensão das problemáticas educativas, e mais geralmente sociais, divergente da maioria dos que ocupavam, em Portugal na viragem do milénio, lugares no centro no campo de produção dos discursos sobre a educação.

A refiguração narrativa do trabalho dos narradores nas equipas multiprofissionais começou com Teresa a recordar no 6º Encontro que “o quadro das nossas relações institucionais nunca foi muito claro” e que “as equipas multiprofissionais nunca foram instituídas por um documento legal”⁴³. Isabel (a educadora que começou a sua carreira no Centro H. Keller e foi das que mais cedo e mais regularmente participou nessas reuniões) acrescentou:

Tinham sido institucionalizadas na prática desde os anos 80 e mantiveram-se sem interrupção quase até ao fim da década de 90. Nós começámos por estar interessadas nessas reuniões multiprofissionais por causa da **intervenção precoce** e dos contactos com os pediatras dos centros de saúde e de alguns centros e consultas hospitalares. As reuniões começaram no Centro de Saúde de Sintra com base no bom entendimento entre o 1º coordenador da EEE, que era um professor de Educação Física com especialização em psicomotricidade, e alguns médicos. Algumas das crianças eram filhas de funcionários municipais ou **acompanhados** pela assistência social, pelo que técnicos desses serviços também começaram a ir a essas reuniões. Depois houve uma fase em que a equipa do PIPSE também lá foi. Esse facto, associado à visita regular das equipas da Saúde Escolar às escolas (no desenvolvimento dos programas profilácticos), deu a essas reuniões um âmbito mais vasto. Em parte porque alguns dos casos de meninos que tínhamos começado a **apoiar** na *pré* já tinham chegado ao 1º ciclo, mas sobretudo porque a “palavra de ordem”, com o PIPSE, era reter menos ou não reter os meninos no 1º ciclo, o

⁴² Foi com este termo que João FREIRE se referiu ao trabalho etnográfico em que baseou a sua obra “*Homens em Fundo de Azul Marinho*”.

⁴³ As reuniões de todos aqueles profissionais nos C S faziam-se aproximadamente de mês em mês, excepto nas férias, entre Julho e Setembro. Mas, de facto, nunca houve qualquer tipo de legislação que definisse a colaboração entre serviços e técnicos de três ou quatro ministérios. O DL 319/91 previa a participação dos médicos nos planos educativos individuais (PEI), mas na orgânica interna ao Ministério da Saúde, e da ARS (Administração Regional de Saúde), não havia nada que definisse o seu modo de participação. As primeiras entidades multiprofissionais criadas legalmente foram as Comissões de Protecção de Menores (CPM), em 1997. As EEE foram chamadas pela própria DREL a representar a educação nessas comissões, e o Centro de Saúde, assim como a delegação do Centro Regional de Segurança Social também lá estavam representadas. Mas o âmbito de acção e as finalidades destas comissões eram muito diferentes das das equipas a que se faz referência.

tipo de casos discutidos começou a modificar-se e começaram a aparecer mais **sinalizações** das escolas do 1º ciclo. ⁴⁴

E José acrescentou ainda:

Quando eu comecei a ir a essas reuniões, em 90/91, ainda se fazia sentir aquela dinâmica mais alargada, mas depois, gradualmente uma lógica da saúde escolar mais restringida aos programas de vacinação e rastreio ⁽⁴⁵⁾ foi-se tornando dominante, ao mesmo tempo que eles se iam queixando que a ARS (Administração Regional de Saúde) lhes atribuía cada vez menos horas. Estou-me agora a lembrar que quem ia regularmente às escolas eram as enfermeiras, que também participavam nas reuniões mas tinham uma atitude muito subordinada aos médicos – só quando houve uma mudança e vieram novos enfermeiros de saúde pública, um dos quais com mestrado, é que começou a haver problemas entre eles, ao ponto dos médicos que até aí funcionavam na saúde escolar se terem recusado a continuar – foi em 98 ou 99.

Segundo as educadoras, o que levou estes profissionais a procurarem uma instância regular de colaboração, antes de qualquer imperativo da administração central do Estado foi a necessidade de racionalizar as suas acções articulando-as e complementando-as. Mas o que fez com que continuassem a encontrar-se regularmente durante tanto tempo terá sido o reconhecimento do que COUTURIER (2004) designa “condição interdisciplinar na prática” ⁴⁶, um carácter mais ou menos disciplinarmente “mestiço” das profissões relacionais ou de trabalho sobre outrem, que está associado a necessidades e imperativos transversais e que transcendem mesmo a prática de cada uma destas profissões tal como foram criadas inicialmente pelo Estado--Providência ⁴⁷.

Em *Memórias de 30 anos de Saúde Escolar*, M^a Adelaide Pinto Correia, depois de definir a medicina escolar como “serviços de saúde total nas idades de desenvolvimento mais acelerado e diferenciante, com o objectivo de corrigir as alterações somáticas e psíquicas e de detectar as razões das deficiências ou incapacidades dos alunos em ordem ao melhor aproveitamento pedagógico possível” (CORREIA, 1990, p. 24), acrescenta que “rapidamente nos demos conta que a acção individual, caso a caso, adianta geralmente pouco e que a equipa terá que se investir mesmo nas estruturas da vida escolar” e que “tal investimento vai variar de equipa para equipa e é um caminho «no fio da navalha» entre o que os profissionais de Saúde Escolar podem e devem fazer e aquilo que desejariam influenciar mas exorbita das suas capacidades e só lhes trará frustrações” (como por exemplo toda a esfera de problemas socio-económicos ou a formação contínua de professores) ⁴⁸ (CORREIA; 1990, p. 50).

⁴⁴ Ver mais à frente a Subsecção “Sinalizações”.

⁴⁵ Cf M^a Adelaide Pinto CORREIA, 1990.

⁴⁶ “*L'appel à la collaboration se conçoit alors comme une condition pratique du travail, comme une condition interdisciplinaire* (COUTURIER e CHOUINARD, 2003) *dans les métiers relationnels, plutôt que comme une nécessité éthique, praxéologique ou épistémologique de travailler ensemble.*”

⁴⁷ Cf. Couturier sobre o dar-se a ver panopticamente e a questão da necessidade de reconhecimento.

⁴⁸ M. A. Pinto CORREIA (1990) transcreve uma resposta ao *item* casos resolvidos previsto para o relatório anual:

“A palavra ‘resolvidos’ é inadequada. Registaremos nesta alínea os casos cujas causas mais explícitas e eventuais factores terapêuticos ficaram bem esclarecidos pela equipa (e entre esta, a família e a professora), e em que nos parece que os vários intervenientes se mostram dispostos a tomar as medidas necessárias. Ou, então, os casos avaliados a pedido das professoras que não nos parecem necessitar envios a instituições de diagnóstico ou terapêutica, e que as professoras confirmam mais tarde, na Reunião de Turma, estarem sem problemas”

De outro relatório consta a seguinte observação:

“Por determinantes sobretudo culturais, nalguns casos emocionais, muitos alunos têm grandes dificuldades de expresso verbal. Com alunos do Magistério, finalistas do liceu, finalistas de enfermagem, em estágios variados, ensaiámos sessões bissemanais com grupos pequenos destes alunos: falar das suas vidas, reproduzir ou imaginar pequenas histórias, descrever imagens, dramatizar situações correntes. Foi uma experiência sem futuro directo, devido ao regime de voluntariado, grande inexperience dos

É por isso que, ao distinguir dois tipos de tarefas: (a) medicina preventiva, rastreio de doenças e outras acções no âmbito da “saúde pública” e (b) “uma intervenção na Escola, na individualização do aluno, colaborando nesta «orientação escolar» com os pedagogos ⁴⁹ (p. 25)”, apela à definição de uma área de acção conjunta que seria a “orientação escolar”. Num relatório anual de uma equipa de saúde escolar em 1976/77, é definida uma “*função integradora de várias fontes profissionais*”:

Somos muitas vezes empurrados para além de acções especificamente de saúde. Funcionamos como profissionais com um posto de observação privilegiado e com possibilidades de integrar observações de vários sectores, extrair-lhes um sentido, imaginar as medidas a tomar que essas observações impõem, dinamizar os eventuais responsáveis por tais medidas. Esta *função integradora da Saúde Escolar* parece-nos extremamente importante, embora supletiva deveria caber a uma efectiva *direcção pedagógica* de cada escola; à qual gostosamente daríamos ajuda, libertando-nos para maior profundidade das acções propriamente de saúde.

Como as “direcções das escolas” tardaram em assumir essa função, se é que o fazem, ou podem fazer só por si, técnicos de saúde escolar e mental, terapeutas, assistentes sociais e professores foram fazendo esse trabalho informalmente e as reuniões em alguns centros de saúde foram uma forma de dar regularidade a esse tipo de trabalho. Mas com equívocos e tensões que estas observações da Dr^a Pinto Correia deixam adivinhar e que os seguintes excertos do diálogo narrativo entre os professores de educação especial tornam claros ⁵⁰.

participantes, inconsistência dos compromissos. Temos é que ajudar a convencer as professoras da relevância deste tipo de trabalho, que deve ser feito na aula; e conseguir ajuda de órgãos permanentes da comunidade.”

⁴⁹ Tenha-se também em conta que desde 72, as equipas periféricas de saúde escolar integravam “um médico e duas técnicas (enfermeiras e /ou trabalhadoras sociais) (CORREIA, 1990. p. 29)”

⁵⁰ Para ter uma ideia da posição que os médicos continuaram a ter nestas instâncias de colaboração e algumas das tensões aqui sugeridas, considere-se o seguinte excerto da narrativa *Nós*.

“A liderança das reuniões – lembrou José – era informalmente de uma médica que era simultaneamente subdelegada de saúde, seria a que tinha uma posição hierarquicamente mais elevada na estrutura do Estado, e teria algum carisma. Não sei por que formações terá passado mas subentendia-se que tinha uma história: era pediatra, penso que deve ter estado ligada ao CMP e/ou ao CSMIJ. A ligação a essas instâncias reconhecidas no campo médico e educativo, a esses recursos, dava-lhe um ascendente natural Achávamos bem que a liderança, a presidência das reuniões, fosse dela ou de alguém que ela designasse para a substituir, mas gostaríamos que isso fosse mais formal, que implicasse mais responsabilidade. Mas nem fazia sentido fazer propostas formais, porque uma proposta ou uma questão podiam ser informalmente ignoradas: a equipa de saúde escolar estava “em casa” e, em parte por isso, grande número de pessoas presentes eram médicos, quatro a seis, ou enfermeiras, geralmente duas.”

“-- As reuniões a que eu fui em Sintra – interveio Helena – eram uma amena cavaqueira: estivemos na escola tal, onde vi o menino fulano de tal, e depois contavam a história da mãe, do tio, da professora...”

--Isso possibilitava o conhecimento dos casos, devo dizer-te – reagiu José. Não é aí que eu vejo o defeito. Com esse estilo de conversa, que resultava de anos de trabalho conjunto, conseguia-se uma compreensão bastante profunda dos contextos de vida e das problemáticas dos miúdos e, mesmo quando não se decidiam ali intervenções precisas, essa compreensão servia depois para avançarmos, pela nossa parte, no âmbito da equipa de educação especial e na intervenção nas escolas ou na negociação dos PEI com os pais. O problema que eu via era, mesmo quando todos estavam envolvidos e por dentro do caso, quem é que tomava iniciativas que não eram exactamente da sua área, quem é que tinha a responsabilidade da iniciativa e da condução global, do acompanhamento de longo prazo, que por exemplo o PEI pressupõe. Tínhamos dificuldade em clarificar as expectativas ou os pedidos de uns serviços em relação aos outros.

--Mas a responsabilidade pelas iniciativas e pela avaliação e acompanhamento não era das escolas? – questionou Alda.

--Nos casos em que havia PEI e na teoria, ou melhor, pelo que estava estabelecido no DL 319, sim. Mas bem sabes que as escolas não estavam em condições de fazer isso, nem lhes passava pela cabeça. Nem sequer no tempo das ECAE, quando as escolas começaram a avançar para o novo quadro de gestão e a fazer agrupamentos. E nas reuniões no Centro de Saúde nunca estiveram presentes.

--Eram os representantes das equipas de educação especial e depois as coordenações de apoios educativos que tinham o papel de representar as escolas!?! – disse Alda em tom de questão.

--Não é verdade. As equipas de educação especial e as equipas de apoio educativo não podiam representar nem sequer as escolas com quem tinham uma colaboração mais frequente e sistemática. Nunca foi definida qualquer relação de enquadramento, como mediadores da administração escolar regional (DRE) ou sub-regional (Coordenação da Ara Educativa – CAE), que permitisse uma representação das escolas pelas equipas. O Despacho 105/97 tornou bem claro que as ECAE se relacionavam com as gestões das escolas num quadro de negociação, e a questão duma eventual posição de mediação entre a administração e as escolas, ou entre as escolas e outros serviços nunca ficou clara. Isto não obstante nós estarmos destacados na CAE e estarmos funcional e hierarquicamente dependentes da DREL através da CAE. Porque tínhamos esse problema muito bem equacionado, quando em 99

Para além desses equívocos, e lançando ao mesmo tempo alguma luz sobre eles, Yves Couturier⁵¹, que fez uma tese de doutoramento em 2001 sobre o encontro interprofissional de trabalhadoras sociais e enfermeiras em centros locais de serviços comunitários (CLSC) no Canadá, procura, nas formas da “intervenção” e da “relação interpessoal” entre profissionais e clientes/utentes⁵², um campo em que as práticas destes profissionais se aproximam e as suas “experiências” se unificam; e, num artigo de 2004, procura mostrar como também os professores estão envolvidos nessa dinâmica profissional⁵³. Começa por identificar o que há de comum no modo destes profissionais construir a “intervenção” e questionando o que há de não pensado nessa noção, que faz parte de uma linguagem comum⁵⁴, procura nomeadamente os imperativos sociais transversais (e transcendentais) que estão na origem dessa intervenção e do seu carácter conjunto.

A extraordinária difusão da noção de intervenção [refere a este propósito Nélisse, 1997] constitui um artefacto muito revelador desta interlinguagem emergente. Por outro lado, Crapuchet ((1974) antecipou, ainda antes da moda interdisciplinar, o nascimento do uso de uma língua comum a todos os que ‘intervêm’. Na base desta hipótese de trabalho, reconstruímos o sentido e os usos danoção de intervenção pelas trabalhadoras sociais e as enfermeiras nos CLSC, estes usos considerados como índices significativos da elaboração duma língua prática da interdisciplinaridade (Couturier, 2001; 2002). Será defendido mais à frente que esta língua prática diz respeito ao conjunto dos ofícios relacionais, mas muito particularmente os que estão ligados ao estado pois que o intervencionismo é antes de mais uma questão de interesse e de acção públicas. [⁵⁵]

começaram a criar as comissões sociais de freguesia, bem me esforcei para envolver cada escola e que as respectivas gestões encontrassem entre elas uma coordenação e representação, mas não sei o que isso deu, depois de 2000.”

⁵¹ Também Dubet desenvolve uma importante investigação nesta área, e o seu livro *Declínio das Instituições* fornece muita informação que fundamenta, e até aprofunda as hipóteses de Couturier que aqui se expõem. Mas a abordagem mais problematizante e menos normativa e algumas formulações mais sintéticas de Couturier levam a que optemos por seguir aqui a exposição deste.

⁵² Couturier vê aí um desenvolvimento do “cuidado de si” que o leva a usar as investigações e teorizações de Foucault.

⁵³ “Ainsi, pour les professions du travail social, intervention se substitue en partie à aide et à service (Nélisse, 1993) alors qu'en soins infirmiers l'usage d'intervention apparaît sous un double impulsion, d'abord celle de la rationalisation du travail (McCloykey et Bulechek 1993)[3], puis celle de la volonté de reconnaissance de la part relationnelle du travail des infirmières (ex.: Corbin, 1992). La notion d'intervention s'accroît et se substitue alors en partie à la notion de soin, notion pourtant centrale aux si solides modèles conceptuels de la pratique infirmière. En éducation, Pourtois et Desmet (1998) ont réalisé des travaux conceptuels importants à ce propos, et Lenoir et al. (2002) proposent d'employer le terme intervention pour conceptualiser des changements fondamentaux de la pratique enseignante. Qualifiée d'éducative, l'intervention traduit à la fois un effort de reconnaissance professionnelle et scientifique de la complexité de la tâche d'enseignement.”

⁵⁴ Couturier toma de Apostel a ideia de uma interlinguagem.

⁵⁵ Mais à frente Couturier escreve: “Peut-on alors penser que l'élaboration d'une langue partagée commune à ceux qui interviennent permette la **translation d'un univers de sens à l'autre** et, ce faisant, la production d'une communauté de sens? Nous pensons que oui, mais pour autant que ces univers de sens ne soient pas uniquement considérés en regard de la dimension disciplinaire, d'une part, ou par le simple fait d'une intersubjectivité toute existentielle, d'autre part. En fait, nous pensons que les translations que permet en pratique la notion d'intervention caractérisent une communauté technique et pratique (un système de classement des problèmes sociaux, des technologies partagées, une histoire et une configuration organisationnelle, une division du travail, etc.) dont les schèmes pratiques expriment les réalisations pratiques situées dans une organisation donnée. Car le métissage se réalise à la faveur de la proximité et, parfois même, à l'encontre des injonctions institutionnelles à travailler ensemble. En fait, ‘seul le langage de l'activité, s'avère capable de constituer un langage commun’ (Dejours, 1995, p.183).

As nossas análises dos diferentes usos livrescos e práticos da noção de intervenção conduziram-nos a reagrupar em três famílias [três eixos semânticos, como também os designa] o conjunto dos enunciados da intervenção.

1. Em torno dos sistemas de intervenção é mobilizado o mundo dos sistemas, no sentido de Barel (1973). Aqui, a noção de intervenção traduz um esforço incessante de racionalização do trabalho e a sua **ligação a aparelhos sociais e técnicos** diversos (programas estatais, *corpus* tecnológicos, *corpus* de saberes, etc.). A noção distingue-se então da ajuda do cuidado pela sua relação com aqueles sistemas de acção que estão para além da *praxis* profissional. Intervir, é participar de modo protocolizado nesses sistemas de intervenção. [⁵⁶]

2. Em torno dos sistemas práticos, de invariantes praxeológicos (Soulet, 1997), a intervenção refere-se ao mundo vivido tal como se impõe ao prática. Estes esquemas são incorporações, jeitos de mão, hábitos, rotinas, que se apresentam de facto como tácitos na intervenção, como evidências transversais para além das problemáticas, das disciplinas, etc. [...] Estes esquemas distinguem-se no entanto das rotinas ou dos hábitos na medida em que se formam por uma sedimentação colectiva no ofício, agindo no seio de uma comunidade prática. Assim, o estabelecimento da relação, do clima de confiança, da continuidade psicológica, entre outras, são as condições incontornáveis e transversais de toda a acção nos ofícios relacionais. Aqui a transversalidade constitui o carácter invariante destes esquemas, mas uma invariância praxeológica no sentido de que são as razões práticas que determinam a área dos possíveis, o diagrama de variância. Intervir, é jogar com o **sentido prático em situação**.

3. Em torno da *praxis*, a intervenção reenvia ao mundo subjectivo, à *praxis* como **mobilização de si nas actividades complexas, necessárias e éticas** (Ladrière, 1990). Trata-se do mundo das intenções, dos projectos, do sentido auto-atribuído que qualquer acção profissional toma no quadro de uma relação entre co-existentes, o utente e o profissional, num projecto de restabelecimento de uma comuna humanidade. Intervir, é mobilizar-se no plano existencial ligando o projecto de si profano e o projecto profissional.

57

Estes três eixos articulam-se entre si ⁵⁸: “sistemas de intervenção e esquemas práticos realizam-se sob um modo *a priori* prático, e daí que a intervenção se desenvolva num modo relacional”. A reconfiguração da acção do Estado sobre o social passa pela exigência de colaboração no trabalho, pela extensão da modalidade relacional e a expansão do intervencionismo, colocando os profissionais perante uma necessidade de constante unificação da protocolização e da praxização no trabalho, que passa por “tecnologias da implicação”.

E, citando Néliste (1993, p. 168) afirma que a “intervenção” “permet aux uns et aux autres de se comprendre en jouant sur des tonalités de sens se référant pourtant à des univers sémantiques en partie distincts. Chacun connote son discours, en faisant glisser les sens les uns sur les autres, dans une efficacité pragmatique d'ensemble tout compte fait remarquable. Cette translation sémantique peut être considérée efficace autant par le constat de son succès d'usage que par l'économie sémantique qu'elle permet de réaliser: par-delà les différences quant aux référents conceptuels ou paradigmatiques, les uns et les autres peuvent en gros s'entendre sans négocier tout, à tout moment.” Cf tb Couturier sobre o dar-se a ver panopticamente.

⁵⁶ Como “o sentido original da noção de intervenção, proveniente das ciências políticas et económicas, traduz fundamentalmente a acção de um sistema sobre outro (a intervenção do Estado sobre a economia)”, Couturier considera-o *a priori* pertinente para o trabalho social, mas conclui do seu estudo que “le monde des systèmes, qu'il s'agisse des grands déterminants sociaux, politiques sociales, des savoirs scientifiques, des rapports de classes ou de sexes, par exemple, est, tout compte fait, peu présent dans l'explicitation des interventions”

⁵⁷ “Nous nous attendions à ce que le centre de gravité pour chacun des groupes professionnels soit clairement du côté de la dimension praxique de l'intervention, et que le monde des systèmes soit importé dans les discours à titre de simple contexte à la mobilisation de soi, et que la dimension des schèmes pratiques soit en grande partie occultée, inaccessible à une analyse de discours.”

⁵⁸ Pode-se fazer corresponder estes três eixos semânticos, aos mundos que segundo Habermas se articulam no agir comunicacional, respectivamente: o mundo objectivo, o mundo da vida e o mundo subjectivo. Bem como às **três dimensões que Dubet** encontra nas sua análises do trabalho sobre outrem e que segundo ele teriam uma circularidade conflitual. Para Couturier, como para Dubet, “cada interveniente faz na prática composições com estas três dimensões tendo em vista o campo dos possíveis que a sua acção lhe abre” .

Couturier refere-se a um sistema de “*higher-level concepts*” (citando Jantsh, 1971) ⁵⁹) que funcionariam como “imperativos de acção” e que constituiriam “formas problemáticas impondo a cada actor a necessidade das suas acções” ⁶⁰. Esses imperativos e problemáticas seriam transversais aos grupos profissionais implicados numa situação clínica. Dá como exemplos: no plano dos sistemas, o imperativo de prevenção do suicídio; no plano praxeológico ou pragmático, a necessidade de intervenção prolongada e em proximidade; e no plano prático, ou de produção de si, a necessidade de investimento de si no trabalho social com vista às mudanças no cliente/utente.

No contexto das reuniões multiprofissionais nos centros de saúde, tal como as refiguram o diálogo narrativo aqui em análise e a “etnografia retrospectiva”, a detecção precoce e sistemática de riscos de perturbação do desenvolvimento de crianças pode ser considerada como resultante de um imperativo no âmbito dos sistemas, impondo uma necessidade de articulação de serviços e uma complementaridade e continuidade nas intervenções terapêuticas e educativas que leva os médicos a procurar outros profissionais para garantir o que designam por “seguimento”, e que leva terapeutas, psicólogas e educadoras de infância a uma avaliação e programação quase conjuntas. As educadoras acompanham muitas vezes as crianças a consultas de desenvolvimento e, porque o contacto que têm com os pais dessas crianças é quase quotidiano (por vezes o seu local de trabalho é mesmo no domicílio destes, onde partilham emocionalmente o drama das famílias e se confrontam com o extraordinário esforço quotidiano que a estas é imposto pela sociedade), são quem está mais próximo dos pais no seu processo de reconhecimento da “deficiência” e no luto que a “deficiência profunda”, ou mesmo “moderada”, implicam. Grande parte do que designam por trabalho de programação e reprogramação de actividades a realizar com a criança destina-se a articular uma intervenção no plano praxeológico com as necessidades impostas pelo processo de luto por que passam as famílias. Para esse, efeito mantêm com os pais das “crianças deficientes” uma narrativa do desenvolvimento da criança e uma recorrente avaliação

⁵⁹ Este sistema de conceitos seria parte de um “epistema”, ou seja” um sistema de discursos que para uma dada época e sociedade, traça os contornos do normal e do anormal, do válido e do não válido...”. Para a nossa época, baseando-se em Foucault, descreve um epistema “performativo neoliberal” que procuraria articular a inunção à eficácia e ao performativo com o desejo de liberdade e realização individual: “...l'épistémè performative libérale, dans laquelle s'inscrit l'interventionnisme, se fonde sur l'articulation du pondérable, comme condition du performatif, et des institutions de soi, comme condition du libéralisme. Véritable matrice du monde, où se trouve une relation forte entre impératifs sociaux et injonctions à s'autoproduire, l'épistémè performative libérale est d'abord productive d'un rapport de soi au monde, par le rapport du sujet au projet de soi...” A realização de si sendo entendida numa perspectiva de maximização utilitarista (ou concorrencial) de si, como bem mostra Giddens em *Modernidade e Identidade Pessoal* – acrescento eu.

“L'épistémè performative libérale se réalise en pratique selon deux conditions importantes, soit les processus de réflexivité complexe (Couturier, 2002b) et les technologies de soi, le soi étant le lieu de production de l'engagement et donc de réalisation de l'action sociale actuelle.” Paradoxalement, cette instruction et cette restauration du soi de soi agissent comme une matrice, épistémique et sociale, qui crée ses impératifs. A reconfiguração da acção do Estado sobre o social que passaria pela exigência de colaboração no trabalho, pela extensão da modalidade relacional e a expansão do intervencionismo, colocaria os profissionais perante uma necessidade de constante unificação da protocolização e da praxização no trabalho, que passa por “tecnologias da implicação”, (souci de soi, qui lui aussi engage pratiques et technologies.)

O trabalho do profissional é assimilado ao do director de consciência, “professionnellement institué, notamment par la figure de l'intervenant qui, par son action, engage des pratiques de réflexivité et d'anticipation des possibles, comme conditions de réalisation du sujet libéral”.

⁶⁰ “Le pouvoir, dont le pouvoir de l'État, “produit de la vérité, en tant qu'il fait voir et fait parler. Il produit du vrai comme problème.” (Foucault, 1963, p.89, cit. in COUTURIER, 2004). Et à chaque problème, en fait à chaque **problématique socialement reconnue**, correspond un ou des systèmes d'intervention (Barel, 1973) primaire et secondaire ». Ou na formulação de Deleuze ao analisar a obra de Foucault: “le vrai ne se donne au savoir qu'à travers des «problématisations», [...] problématisations [qui] ne se font qu'à partir de ‘pratiques, pratiques de voir et pratiques de dire’” (Deleuze, 1986, cit. in COUTURIER; 2004)

das suas possibilidades ⁶¹, tendendo a afirmar a validade universal de um princípio de educabilidade, que na prática tem os seus limites – limites, em parte, impostos pelos recursos disponibilizados pelos vários sistemas, mas que não devem surgir como tal. Essa necessidade impõe, no plano prático, uma cuidadosa concertação com outros técnicos que avaliam periodicamente a criança, tanto quanto a necessidade de coerência das intervenções no plano praxeológico ou técnico. É esta problemática que está subjacente a alguma tensão e frustração nas referências que as educadoras fazem à “intervenção precoce” ⁶².

Além disso, pela natureza bio-médica dos problemas, a “intervenção” inicialmente definida como “precoce” tende a estender-se no tempo, encontrando-se com imperativos como o da escolaridade obrigatória até aos 15 anos – e consequentemente o «sucesso educativo para todos» em estudos relativamente prolongados, colocando o problema da articulação do máximo desenvolvimento pessoal com as exigências de um currículo comum (inevitavelmente mais exigente à medida que se acumulam os anos de escolaridade com sucesso-promoção), de modo a evitar o confronto da criança com o insucesso e a desvalorização da auto-imagem (ou de modo mais drástico nalguns casos, a degradação da saúde mental) de crianças que já carregam outras desvantagens ⁶³. São estas problemáticas e estes imperativos no plano dos sistemas que estão subjacentes à tensão em torno das “sinalizações”, tensão que se torna particularmente visível em alguns casos de “acompanhamento” de crianças que acabaram por aceder ao 2º e 3º ciclos do ensino básico. No plano praxeológico as “sinalizações” excessivas podem surgir como uma resistência das professoras do 1º ciclo a um paradigma escolar «não selectivo» ou, pelo contrário, como um seu entendimento parcial de uma inflexão clínica das funções do professor ⁶⁴. Enquanto que, no plano prático, é vivido pelos professores de educação especial como uma falta de

⁶¹ Sobre isso, ver FILIPE, 2002, “Educadoras e Terapeutas” nos CAO, ou aqui a Secção 4.3.3.

⁶² As alterações na política de saúde pública e a consequente desorganização dos serviços de saúde são incompatíveis com o reconhecimento social da necessidade de intervenção precoce. Desde 1998 que está decretada a criação de equipas multiprofissionais para a intervenção precoce mas sem que o Governo tenha procedido à sua implementação até 2005 (As equipas criadas em 2006 no âmbito do ME não correspondem aos objectivos nem têm as qualificações previstas, limitando-se a compensar a retirada das educadoras e professoras de apoio educativo do apoio em colégios particulares). Entretanto, os vários profissionais têm procurado outros contextos como por exemplo reuniões das educadoras (de educação especial) de uma área com as equipas de Consultas de Desenvolvimento do hospital que serve essa área.

⁶³ Esta problemática evoluirá, na segunda metade dos anos 90, com o imperativo, no plano dos sistemas, do combate à exclusão social, passando pela assimilação da problemática da deficiência a factores de exclusão de natureza exclusivamente social, e a afirmação da ideologia da inclusão educativa nas políticas para a educação de deficientes. Mas, por falta de espaço não é possível analisar aqui as referências que no diálogo narrativo se fazem a essas problemáticas.

⁶⁴ Couturier refere-se assim a essa inflexão:

“La constitution de l'enfant en sujet, notamment en sujet d'intervention, et l'arrimage de l'instruction à la resocialisation dans un projet d'intervention éducative, exigent des nécessités d'action à la fois transversales et longitudinales. Au plan longitudinal, il s'agit d'assurer un suivi sur le long terme, où professeurs et intervenantes du milieu scolaire (orthopédagogue, psychologue, orthophoniste, etc.) arrimeront dans la durée une intervention sociale structurée autour d'un enfant. Depuis une dizaine d'année, cette intervention longitudinale s'est étendue au préscolaire (centres à la petite enfance comme lieu de dépistage et d'intervention précoces) et au post-scolaire, à travers les diverses modalités de travail de rue. Au plan transversal, il s'agit d'articuler toutes les actions intra et extra scolaires à une stratégie d'intervention: par l'action des intervenants de la Protection de la jeunesse en passant par celles des diverses ressources communautaires et des parents. (...) L'intervention éducative mobilise alors à la fois des dimensions de système (ex.: curriculum académique), d'invariant praxéologique (ex.: des moments d'apprentissage typiques) et pratique (ex.: soutenir cet enfant pour qu'il passe un examen). L'interdisciplinarité devient dans ce contexte moins une nécessité éthique qu'un impératif pratique, un mot d'ordre: c'est la condition de réussite du projet éducatif qui n'apparaît plus, s'il l'eü déjà été, comme le seul projet de l'enseignant. Il n'y a donc pas “de différence de nature entre la clinique comme science et la clinique comme pédagogie” (Foucault, 1963, p.111) (...) Il s'agit notamment de développer en classe un oeil linique, comme extension potentielle de l'État intervenant[11]. (...) Si on appelle “pédagogique”, donc, ce rapport qui consiste à doter un sujet quelconque d'une série d'attitudes définies à l'avance, on peut, je crois, appeler psychogogique la transmission d'une vérité (...) qui a pour fonction de modifier le mode d'être de ce sujet auquel on s'adresse” (Foucault, 2001, p.389).”

reconhecimento do seu papel e como uma falta de deontologia nas relações inter-profissionais.

No diálogo narrativo entre as educadoras e professoras sobre a sua experiência na educação especial, as referências a vários problemas cruzam-se frequentemente, pelo que vamos procurar seleccionar para várias subsecções as transcrições relativas:

- a) à detecção de crianças *em risco de perturbações no desenvolvimento (por motivos sociais e bio-médicos)* e à *intervenção precoce*; (questão do âmbito de intervenção ou definição da população atendida);
- b) às *sinalizações* ou pedidos de intervenção;
- c) ao *acompanhamento, apoio* ou *intervenção* de longa duração.

Seguem-se duas narrativas de casos acompanhados por esta "equipa multiprofissional" em que é possível compreender a importância da ***narratividade no acompanhamento de longa duração*** e ver como ocorreram *deslizamentos de sentido e uma oscilação entre o clínico e o pedagógico*.

a) *Intervenção Precoce*

Foi Isabel quem começou a sistematizar os problemas relativos à *intervenção precoce*:

Nós sempre fizemos um esforço muito grande para sensibilizá-los para a intervenção precoce. Mas havia sempre uma grande dificuldade. Eles intervinham nos jardins-de-infância da rede pública⁶⁵, mas a intervenção precoce sempre foi muito difícil por duas razões: por um lado, os centros de saúde não tinham pediatra, ou tinham a valência de consulta materno-infantil, mas limitavam-se às consultas de rotina durante o 1º ano de vida e as crianças com mais problemas não iam lá; por outro lado, a maior parte dos miúdos que precisavam de intervenção precoce nasciam nos hospitais, e continuavam a ser assistidos lá porque tinham problemas cardio-respiratórios que necessitam de médicos da especialidade, sendo a relação hospitais centros de saúde muito complicada - os médicos dos centros de saúde não se queriam meter muito nisso; às vezes pedíamos para eles funcionarem como elementos de ligação e eles não recusavam, mas percebíamos que havia dificuldades; com o Hospital de Alcoitão era a mesma coisa.

Teresa interveio para dizer:

Em certa altura, no início dos anos 80, tinha havido uma viragem: os centros de saúde, inicialmente tinham a valência materno-infantil e as crianças eram acompanhadas lá, até porque, se não fossem lá, não recebiam o dinheiro para o leite, mas depois diluiu-se aquele modelo de organização dos centros de saúde (cuidados básicos de saúde) e começaram a ir parar todos aos hospitais e deixavam de ir ao centro de saúde. Eu lembro-me de nós insistirmos muito na necessidade de se organizar as coisas de modo a que nos fosse dado conhecimento dos casos de crianças do concelho de Sintra que iam necessitar da nossa intervenção, que seria tanto melhor quanto mais precoce. Mas eles iam para os mais diversos hospitais: Stª Maria, S. Francisco Xavier, Dª Estefânia,

⁶⁵ Teresa começara por fazer notar que a Saúde Escolar só trabalhava nesses jardins enquanto que a EEE acompanhava muitas crianças em jardins que não eram da rede pública.

Cascais. Nem sequer a abertura do Hospital de Amadora-Sintra veio resolver este problema ⁶⁶.

Isabel retomou a palavra dizendo:

A saúde escolar foi criada para intervir na escolaridade obrigatória. Não podiam intervir como saúde escolar nos jardins-de-infância particulares ou mesmo de IPSS. Mas até *acompanhavam* certos casos, porque todos eles eram também médicos de família e portanto muitas vezes o médico de família de uma criança que nós apoiávamos ou que começávamos a avaliar, era um deles, ou outro médico com quem eles tinham boas relações e eles funcionavam como elementos de ligação. O problema só se punha quando o médico de família era alguém que se limitava às consultas e não queria saber destas histórias de equipas multiprofissionais. Também não se esqueçam que no início o que nos levou lá foi a valência de pediatria dos centros de saúde, que em muitos deles deixou de existir ou os médicos deixaram de estar interessados neste tipo de colaboração conosco. Mas a líder da equipa de saúde escolar era pediatra (embora ali funcionasse exclusivamente como subdelegada de saúde do concelho) e os médicos que iam àquelas reuniões tinham intercaladamente reuniões com os médicos do CSMIJ (Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil) que tinha sede próximo das Amoreiras, em Lisboa, e com os médicos do Hospital Miguel Bombarda que vinham a Sintra fazer consultas de saúde mental. Chegámos a reunir com alguns desses médicos e outros técnicos. Foi neste âmbito mais alargado que algumas psicólogas e terapeutas da fala chegaram a colaborar com a equipa multiprofissional no fim dos anos 80."

⁶⁶ Numa secção de Nós com o título "**Intervenção Precoce e Consultas de Desenvolvimento, Acompanhamento e Sinalização pelos Hospitais**", pode ler-se um desenvolvimento desta refiguração narrativa. José acrescentou:

--Em relação à *sinalização para a intervenção precoce*, a nossa ideia inicialmente ingénua, mesmo da Isabel, já não era tão ingénua nessa matéria. Era simples: pois se nós tínhamos um centro de saúde com uma população que, nas freguesias ocidentais do concelho, era, na altura, relativamente estável, que tem hospitais de referência especializados em certos tipos de atendimento mais relevante para a educação especial, com pessoal instalado com quem tínhamos desenvolvido alguma relação e entendimento, nomeadamente a nível pessoal, então porque é que não havíamos de conseguir, durante o 1º ou 2º ano de vida das crianças, detectar praticamente todas as que tivessem necessidade de intervenção educativa precoce. Em certos tipos de casos, tínhamos a sensação de que era quase possível detectá-los ainda no útero materno. É obviamente uma força de expressão, mas que evidencia o tipo de conhecimento que nós, e mais ainda aqueles médicos e enfermeiros (sem esquecer as assistentes sociais), tinham daquela população, dos sectores mais em risco e mesmo de famílias bem definidas. Entendíamos que era inaceitável que a intervenção precoce não tivesse um carácter sistemático e não pudesse ser planificada em termos de tempo e de recursos humanos, só por razões organizativas. [Cf legislação de 1998, sobre EQUIPAS MULTIPROFISSIONAIS DE INTERVENÇÃO PRECOCE, e estudo do Bairro Ruivo]

Não indo tão longe, como se pretendeu poucos anos depois, ir com o DL, perguntávamo-nos porque não era possível apanhar mais atempadamente um maior número de crianças com a rede relativamente informal que já tínhamos. E tendo-os apanhado, porque é que não era possível funcionar como uma equipa, mesmo que informalmente, no acompanhamento de cada caso. Porque é que, ora falavam as educadoras especiais com os técnicos de uma consulta de desenvolvimento de um hospital, ora falavam com um médico de saúde escolar que eventualmente por solicitação nossa se deslocava a um infantário ou escola, ora este falava com o médico de família que falava com a mãe, que falava com a educadora ou a professora da escola ou que se deslocava por sua iniciativa a uma consulta em Alcoitão ou levava a criança a uma avaliação numa associação ligada a determinada deficiência, onde havia outros médicos, psicólogos, terapeutas e assistentes sociais?!.)"

b) Sinalizações

A este propósito, disse Isabel a certa altura:

As professoras nas escolas, quando os médicos de saúde escolar lá iam nas rotinas de prevenção, ou mesmo quando só iam as enfermeiras, queixavam-se que este ou aquele menino tinha "grandes dificuldades de aprendizagem" ou de adaptação, para além, ou independentemente, de problemas de saúde e, quando íamos às reuniões de saúde escolar, eles punham-nos perante o problema, perguntando-nos se conhecíamos o caso e, se não conhecíamos, sugerindo que fossemos à escola falar com as professoras e avaliar o menino: era isso que nós entendíamos como uma "sinalização". (Cf. M^oA P. CORREIA, 1990)

E José acrescentou:

"--Desde que entrei para a educação especial que eu via os esforços da coordenadora da EEE para controlar essas *sinalizações*, através de *listas de espera*, de critérios de prioridade definidos mais ou menos claramente, de *fichas de informação* ou de *fichas de caracterização prévia* que era suposto permitirem uma *triagem* [cf. Conselho Nacional de Educação sobre confirmação de sinalizações de NEE, e A P CORREIA, 1990], mas que realmente funcionavam essencialmente como um dispositivo de dissuasão, pela dificuldade inicial de fazer esse preenchimento. A coordenadora da outra EEE (que ia sobretudo aos centros de saúde de Mem Martins e Rio de Mouro) queixava-se que em cada reunião nos centros de saúde lhe faziam *sinalizações* em catadupa e sem critério. Na experiência que tive dessas reuniões em 90/91, não me pareceu que fosse assim tanto. Talvez o número de sinalizações fosse relativamente menor, em Sintra. E como nessas reuniões se preferisse analisar imediatamente os casos, o tempo total disponível e a atenção dada a cada caso criavam uma situação de *triagem* imediata (processo implícito de triagem), e não havia propriamente longas listas de casos - que, diga-se de passagem, também serviam para justificar os pedidos de aumento do número de professores a destacar para as equipas."

Mesmo assim, essas sinalizações seriam em grande número e colocavam um problema de critério e de entendimento entre os vários serviços. Algumas transcrições do diálogo narrativo entre educadoras e professores de educação especial permitem compreender o que estava em causa. Nas palavras de José durante os encontros narrativos:

Eram os professores, eram os directores das escolas, eram os pais, eram os médicos, eram os psicólogos, no início da década de 90, era a equipa do PIPSE todos *sinalizavam* meninos com problemas que era suposto serem *atendidos*, ou *apoiados* pela educação especial, pelo menos *avaliados* (cf A P CORREIA, 1990), sem que houvesse critérios suficientemente definidos.

Ninguém se perguntava o que significava *sinalizar*, e pouco se discutia a definição das *populações alvo* ⁶⁷ que era feita no

⁶⁷ A este propósito, José dissera: "Quando entrei para a educação especial no fim da década de 80, a população escolar para a qual as equipas tinham sido criadas estava definida no preâmbulo do despacho conjunto SERE/SEAE 36/88 como abrangendo as crianças com problemas resultantes de deficiência sensorial, motora ou mental ou com dificuldades de aprendizagem devidas a problemas cognitivos (ou emocionais?). Os problemas sociais estavam aparentemente excluídos e era isso que as orientações orais de técnicos da equipa de projecto de educação especial da DREL confirmavam. O DL 319/91 retirou o acento da deficiência, que remetia para uma definição basicamente médica e punha o problema da

Despacho 36/98/SERE e, depois, no DL 319/91, nem se reflectia muito, com as escolas e os outros profissionais, sobre a evolução dessa definição à medida que a educação especial ia sendo envolvida, de forma mais ou menos assumida nas orientações da administração central ou regional, no combate ao insucesso escolar e na política da Escola Para Todos. Em certa altura, sobretudo no segundo ano de uma nova equipa (em 1990), e mais tarde (em 1997), a quando da criação da ECAE e de um novo quadro de acção definido pelo Despacho 105/97, tentámos esclarecer esses conceitos nas reuniões das equipas multiprofissionais e com as escolas, mas sem grande êxito, ou com refluxos passado pouco tempo: tentámos, por exemplo, que, em vez de simples *sinalizações*, houvesse *pedidos de intervenção* (*complementar ou conjunta*) formulados com clareza, por parte de todos os intervenientes. [...]

Teresa lembrou que “na última reunião da equipa de educação especial de cada mês, era preparada a reunião no centro de saúde”, e José acrescentou:

E na reunião seguinte, a Olívia relatava o que se tinha passado e trazia alguns pedidos de intervenção ou de avaliação que nós discutíamos. Nessas discussões ficava clara a *problemática das sinalizações*, devido ao carácter indefinido desses pedidos e à sua falta de fundamento, ou melhor, devido à não compreensão de porque é que eram feitos pelas escolas à saúde escolar e não directamente aos professores de educação especial que, entretanto, desde há um ou dois anos, tinham voltado a trabalhar com regularidade nalgumas dessas escolas e tinham informado da sua disponibilidade para se deslocar aos conselhos escolares de qualquer das escolas da zona de intervenção da equipa, para ver se havia meninos para *avaliar* e eventualmente *apoiar*. Mas, nessas reuniões, foi também ficando claro, em relação aos casos que os vários técnicos acompanhavam de modo articulado a nível multiprofissional, alguns há anos, que havia um problema de definição de responsabilidades no acompanhamento desses casos. A meu ver, isso estava relacionado com a **falta de definição da liderança na condução das reuniões e de nem sequer se pensar numa liderança na condução de certos casos**. Ficámo-nos sempre pelo pressuposto do entendimento entre as pessoas, mas, mesmo quando existia um bom entendimento a nível pessoal, a meu ver, existia essa necessidade. [Pode ver-se na secção seguinte o desenvolvimento dado a esta questão]

Os problemas mais prementes para a equipa resultavam das *sinalizações*, ou *pedidos* das escolas do 1º ciclo. Aí, para além dos alunos identificados pelos professores de educação especial

confirmação médica da deficiência. E os documentos que passaram a vir da NOEEE, Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial do ME, para recolha de dados estatísticos previam categorias como Graves Perturbações de Comportamento ou Alteração da Personalidade (mas o preâmbulo do DL 319/91, dispensava a definição médica desta alteração de personalidade, o que gerava dificuldades na caracterização de cada menino e na concepção de um PEI (VER caso de T, “resiliência”, com a Saúde Escolar). Na realidade, eram cada vez mais os casos de insucesso escolar crónico, associado a condições sociais, não só desfavorecidas, mas hipoteticamente patogénicas, mas em que era difícil fazer um diagnóstico médico ou psicológico (os *borderline*) e em que os aspectos cognitivos estavam muito marcados pela experiência familiar e pelas dificuldades nas primeiras aprendizagens escolares que determinavam a relação com a escola e um *baixo autoconceito enquanto alunos*, quando não um *baixo autoconceito como pessoas*, e daí *alterações da personalidade -- personalidade em desagregação*, como escreviam nos relatórios do CSMIJ.”

Nessa altura dissera ainda: “Se as professoras privilegiassem a sinalização directa aos PEE por reconhecerem o carácter essencialmente pedagógico dos problemas, até se teria ido muito mais para o insucesso escolar, mas elas evitavam essa problemática e preferiam a patologização o que levava a educação especial a não se envolver mais na problemática do insucesso .. cf discussão sobre o reverso disto com a escola inclusiva)”

que trabalhavam numa escola pequena ou em uma ou duas turmas de uma escola grande. Grande número de alunos com necessidade da nossa intervenção era-nos dado a conhecer nas reuniões nos centros de saúde, através dos médicos ou das enfermeiras. As professoras passavam ao lado das colegas de educação especial e punham os casos à saúde escolar durante as visitas da saúde escolar para realizar os programas de vacinação e rastreio.

Alda, uma educadora mais jovem que entrou para a EEE de Sintra já no final dos anos 90, perguntou então “porque é que as professoras faziam isso”, e a resposta foi:

Também nós nos perguntávamos porque é que essas professoras não punham o problema aos colegas que são professores de educação especial e que se deslocavam a essas escolas, ou não se dirigiam à equipa de educação especial para pôr o problema. Claro que sabíamos que havia uma questão de definição do tipo de casos que a educação especial estava vocacionada para atender e do tipo de resposta que nós dávamos, mas as professoras nas escolas não se dispunham a discutir isso abertamente connosco, donde resultava um desajustamento de expectativas.

(...)O que acontecia em resultado disso e daquela sinalização através da saúde escolar pode bem ser visto nas actas das reuniões das equipas: face a uma *sinalização* dessas, os professores iam à escola e da conversa com a professora do menino ou da observação/avaliação do professor de educação especial resultava um pedido de informação médica ou social, porque se a professora entendesse que era um problema essencialmente de aprendizagem, em coerência, deveria ter procurado solução para ele sem necessitar de pôr nenhuma questão ao médico - claro que nesse caso continuaria a fazer sentido falar com a professora de apoio, mas não com o médico; na reunião seguinte da “equipa multiprofissional” o representante da equipa de educação especial devolvia de certo modo o pedido aos médicos e/ou às assistentes sociais. Não era uma questão de “passar” o miúdo, de “passar a batata quente”, como costuma dizer-se. Se fosse um caso verdadeiramente complicado todos sabíamos que o íamos ter durante uns anos e que não era possível a nenhum dos serviços ou técnicos que intervinham, “livrar-se dele”. Tratava-se de partilhar o problema.

Tendo revisto as actas das reuniões da EEE, que ia representando ao grupo de narradoras, José resumiu a sequência que tivera um “pedido” de informação e apoio feito nessas reuniões:

--A médica foi à escola e a professora disse que tinha um menino que estava com dificuldades. Não se percebe se com problemas de adaptação e de comunicação, se com dificuldades nas aprendizagens iniciais da leitura e da escrita, muitas vezes associadas a dificuldades no domínio da linguagem, nomeadamente a nível da articulação fónica. Na reunião seguinte da EEE, uma semana depois, uma professora da equipa, neste caso a que já se deslocava regularmente à escola, ficava encarregue de contactar a professora que tinha apresentado o caso, e passados uns dias ficávamos a saber que este menino tinha de facto um problema de articulação fónica ou uma dificuldade mais geral na linguagem e que algum serviço já tinha dado orientação, eventualmente estava a pagar subsídio para terapia da fala, e que em relação ao apoio pedagógico não havia um pedido claro. Daí resultava um regresso à reunião no centro de saúde com um “pedido de clarificação” da

situação a fazer à médica que tinha apresentado o caso e a necessidade de dispor de um relatório da terapeuta da fala.”

Helena interveio dizendo:

O nosso regime de trabalho em itinerância pelas escolas fazia com que só apoiássemos dois ou três meninos, nas escolas em que esses eram os casos nitidamente mais graves, enquanto que em outras em que não havia casos tão pesados estávamos lá menos tempo mas fazíamos um apoio mais generalizado, embora trabalhássemos mais com meia dúzia de alunos. Quer numas quer noutras, havia casos de que nos falavam informalmente, mas que não poderíamos apoiar a menos que se revelassem casos muito graves. Podíamos era tê-los em conta para a organização do ano lectivo seguinte, mas tínhamos sempre que definir prioridades. Para isso começámos a ir a muitos conselhos escolares. Todos os meses iam pelo menos a um.”

José procurou definir o problema:

O problema era saber se esse “falar informalmente” era uma “sinalização”, e se o ir acompanhando um aluno por observação ou com interacções mais ou menos casuais na sala de aula era “um apoio”, se isso fazia dele “na cabeça” da professora um “aluno apoiado” pela professora de educação especial. Para elas, essas conversas informais sobre um aluno e o vosso trabalho ocasional com ele, para completarem a observação com base na qual trocavam opiniões com a professora, podia ser entendido como um apoio de educação especial e fazer daquela criança um “aluno de educação especial”; ou até com um menor envolvimento do professor de educação especial. No processo de transferência para outra escola ou outro ciclo de ensino, eram capazes de assinalar esse aluno como tendo tido apoio de educação especial, ou informar de algum modo que era um aluno de educação especial.”

Helena retomou a palavra:

Nós íamos a quatro ou cinco escolas por semana - respondeu Helena. Muitas vezes o nosso trabalho era focalizado em dois ou três meninos com quem trabalhávamos duas ou três tardes por semana. Para esses meninos havia um Plano Educativo Individual e um programa educativo próprio. Mas quando me falavam noutros alunos que me diziam que não estavam a aprender ao ritmo desejado, eu fazia perguntas do género: «Em que área é que tem mais dificuldade? O que é que ele faz?» Muitas vezes eram dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita que acabavam por ser ultrapassadas. Outras vezes as professoras começavam logo a falar em eles irem a um psicólogo e eu respondia: “O que é que esperas que o psicólogo te diga que tu não saibas já?”

“As professoras diziam muitas vezes que eles eram *disléxicos*”, acrescentou Teresa. E Helena prosseguiu:

E quando tivessem um relatório médico ou psicológico continuariam a fazer o mesmo, a ter aquele menino na sala que não aprende como os outros, sem terem descoberto soluções, sem recorrerem à nossa avaliação e aos nossos conselhos -. Elas sempre nos viram, salvo raras excepções, como professoras como elas, que faziam umas coisitas diferentes com alguns alunos mas... Aquele menino não aprende, não é preciso fazer coisas diferentes, é preciso é ir ao psicólogo para ele dizer o que se passa, que se calhar não pode

aprender. Os médicos iam com muita frequência às escolas fazer rastreios e higiene oral e elas aproveitavam para lhes falar nesses meninos, para lhes dizer que o menino não aprende a ler, ainda não sabe escrever, ou que em casa tem uma situação problemática que pode estar a prejudicá-lo. Não era bem uma forma de se desresponsabilizarem. Era mais uma forma de terem alguém com quem dividir a responsabilidade.

Mesmo sendo obrigadas a dispersar a nossa atenção por muitas escolas, houve algumas em que, como estávamos lá mais tempo, conseguimos dar uma resposta mais adequada à escola no seu conjunto, ajudando as professoras a encontrar soluções alternativas. E aí, este recurso aos médicos para aquelas coisas foi-se diluindo. Mas havia escolas onde eu ia apoiar um menino, trabalhava com o menino e vinha-me embora, porque elas não estavam disponíveis para outro tipo de colaboração.

José comentou então que Helena falava como se tivesse que se justificar, quando o que se devia esperar de um professor de uma escola e mais ainda de um director era que fizesse a leitura dos recursos que tem, que vão à escola para colaborar.

Nós sempre lhes explicámos o tipo de colaboração que podíamos prestar e quais eram as nossas limitações. Que eu saiba os professores de educação especial não iam para lá "a pintar" que podiam fazer coisas maravilhosas, iam até com alguma humildade face a algumas dificuldades que existiam, nem nos protegíamos por detrás de recursos como psicólogos, que em princípio não eram próprios às equipas de educação especial. Se elas entendiam que outro serviço lhes podia disponibilizar outros recursos, elas deviam recorrer a esse outro serviço como era a saúde escolar, mas tendo em atenção que nós lhes éramos mais próximos como colegas, como professores e que a educação especial era um serviço interno ao ME. Ao recorrerem a um serviço de outro ministério, estavam a relacionar-se com outros profissionais, com deontologias e prioridades próprias. Em princípio não se deve colocar a alguém de outra profissão um problema que não se resolveu nem discutiu com um colega com quem se tem uma relação institucional. E esperar que esse colega depois se entenda com os outros profissionais. Estas professoras não tinham noções de **deontologia profissional** que lhes permitissem pensar nisto.

Isabel acrescentou:

E os médicos, de alguma maneira alimentavam aquilo. Davam-lhes orientações pedagógicas, sobre a relação com os miúdos - e elas bem precisavam às vezes - e terá havido alturas em que terão mesmo dados indicações sobre como ensinar a ler e a escrever. Davam-lhes estratégias educativas e elas "ficavam todas contentes.

José lembrou que "um dos médicos era marido de uma professora, o que lhe dava familiaridade com a problemática e talvez contribuísse, junto com a sua simpatia, para a aceitação das professoras."

Não é uma questão de me insurgir agora, mas pensando retrospectivamente na situação isto contribuía para a confusão de papéis e para a atitude das professoras. No ponto em que isto tudo estava (agora está pior), não seria o mais grave, e nós nunca fizemos menção de nos insurgirmos contra isso, mas um médico, com os escrúpulos deontológicos que eles têm, e que nos manifestaram em algumas ocasiões em que solicitámos informações e contributos deles para a elaboração dos Planos Educativos Individuais, devia

ter mais cuidado - a deontologia não devia existir só para os proteger a eles."

Já anteriormente tinha dito:

E havia a questão da *sinalização* ser feita a um serviço sem referirem que já tinham falado no caso ao outro serviço. No entanto sabiam com certeza que nós nos reuníamos com regularidade. O jogo da "sinalização derresponsabilizante" funcionava melhor assim porque se as professoras se pusessem a mediar as avaliações e orientações de uns e de outros a responsabilidade da condução ficava a ser delas. «Assinalando» o caso simultânea mas separadamente a pessoas de vários serviços que depois se encontrariam para trocar informações e chegar a conclusões com dados incompletos e fragmentários, a abordagem do caso alongava-se mas a responsabilidade deixava de ser da escola e passava a ser dos serviços. Como os «pedidos» das escolas eram muitas vezes ambíguos e mal definidos, ou só passavam pelo pedido concreto de uma avaliação médica ou psicológica, inevitavelmente insuficiente só por si, havia depois um remeter de pedidos igualmente indefinidos e segmentares de serviço para serviço: a saúde escolar solicitava ou sugeria à educação especial uma avaliação pedagógica - que a escola não solicitara à educação especial através dos médicos, muitas vezes nem sequer implicitamente porque desvalorizavam essa competência da colega de educação especial; a educação especial fazia uma avaliação mais ou menos formal conforme o "pedido" que a escola formulara ou reformulara, e que só podia ser, a breve prazo, um complemento da avaliação da professora, para além de uma avaliação do contexto pedagógico do aluno nas escola e o contexto e história de vida da criança nomeadamente na família, que as professoras de educação especial, e a EEE, procuravam sensibilizar e orientar as professoras do aluno para fazerem; mas, como o conhecimento desse contexto num curto espaço de tempo e sem uma colaboração da professora nessa área requeria o contributo de assistentes sociais e de médicos de família que estivessem já por dentro do caso, lá voltava o caso às reuniões no centro de saúde, agora com um "pedido de informação" a assistentes sociais e médicos de família, que era implicitamente também um «pedido» de colaboração na compreensão do caso ou de intervenção. Se não se tinha avançado na compreensão do caso logo na primeira reunião, era geralmente porque nenhum dos técnicos presentes estava por dentro da situação e assim, na reunião seguinte é que se iniciavam diligências para a intervenção de terceiras pessoas, sempre difícil e morosa.

Isabel, que fora durante muitos anos coordenadora da equipa de educação especial (EEE), voltou a participar na discussão desta questão dizendo:

Houve uma questão em que batalhámos muito desde o início, que foi a clarificação dos «pedidos». Raramente havia uma definição do que é que cada um realmente queria do outro, e isto vale para todos. Lembro-me de insistir nas reuniões da EEE para que quando quisessem pôr alguma questão ou solicitar alguma intervenção nas reuniões no centro de saúde indicassem claramente o que queriam saber, porque queriam, qual a intervenção que estavam a pedir. Porque muitas vezes as professoras de educação especial vinham para as reuniões da EEE com os casos que as professoras lhes tinham posto nas escolas, sem nenhuma elaboração, sem procurarem conhecer a história e o contexto do menino, se havia alguém a intervir ou se tinham alguma instituição ou serviço de referência.

Eram coisas que podiam saber se falassem com os pais directamente ou através dos professores das escolas. Mas não! Limitavam-se a transmitir o que a professora tinha dito: que este menino tem problemas de comportamento ou de atenção provavelmente porque algo em casa os está a perturbar emocionalmente ou porque a família é mais ou menos desorganizada, ou que o menino não aprende; às vezes, sem fazerem sequer uma avaliação complementar para discriminar o que é que sabe e o que é que não aprende, quando a professora lhe ensina de determinado ou variados modos.

E José lembrou:

Houve uma vez que a Isabel veio do centro de saúde com um recado que ficou em acta: «pedidos bem definidos e bem documentados com relatórios pedagógicos e caracterização da família». Era uma mensagem dos médicos mas plenamente assumida por nós. Foi quando no segundo ano da nova equipa de Sintra, procurámos ser muito claros e pusemos estas questões quer às escolas quer nas reuniões do centro de saúde. Eles responderam, face às indefinições que também havia do nosso lado, retomando estas recomendações que já eram antigas e num primeiro momento terão tentado corresponder à nossa solicitação de maior clareza nestes aspectos, mas depois, gradualmente, voltou-se à situação anterior.

Pouco depois acrescentou:

Nunca chegou a haver uma satisfatória clarificação de pedidos, nem uma clarificação do que era uma sinalização. Nem se conseguia avançar na clarificação das expectativas que os vários serviços tinham uns em relação aos outros, nem dos objectivos que cada um tinha ao intervir nas escolas. Provavelmente cada serviço tinha alguns objectivos bem nítidos mas quando intervinha ia para além deles ou entrava numa área em que os objectivos eram menos definidos. Mas, ao fazê-lo, alimentava expectativas nos outros. Pela nossa parte, estávamos conscientes de que havia uma indefinição da população-alvo."

c) Intervenção e Acompanhamento

A este propósito, lembrou José enquanto organizador dos encontros, orientando a narrativa para outro aspecto do trabalho com as equipas de saúde escolar:

Havia outras crianças que eram bem conhecidas dos médicos de saúde escolar enquanto médicos de família (ou durante os rastreios nas escolas - cf. Adelaide P CORREIA) ou em quem eles detectavam problemas de saúde (nomeadamente de saúde mental, nas crianças ou na família) com possíveis implicações na aprendizagem ou na adaptação e que também nos *sinalizavam*. Mas essa era uma lógica de *sinalização* que não nos suscitava qualquer objecção. Começavam por nos dar uma caracterização do quadro social da família, ou esse quadro era traçado com base em informações dadas pelas assistentes sociais presentes, um professor de educação especial ia à escola ou já se deslocava a essa escola regularmente para dar apoio a outros meninos, falava com os professores, observava e trabalhava com o menino na sala de aula ou fora da aula, e fazia uma avaliação pedagógica pelos meios que entendia até ter uma caracterização; voltávamos ao centro de saúde com essa informação e, em equipa com médicos, assistentes sociais e outros técnicos cuja intervenção se justificasse, mais ou menos rapidamente, mais ou menos formalmente, depois de os professores e/ou os médicos

falarem com os pais, avançava-se para um *programa de intervenção educativa*, um *programa educativo individual* ou mesmo um *plano educativo individual*; e ao longo de todo o tempo que o menino estivesse na escola o caso ia sendo **acompanhado** com mais ou menos atenção nas reuniões no centro de saúde, com trocas de informações ou pedidos pontuais de intervenção deste ou daquele técnico, deste ou daquele serviço. Este era o **processo ideal** sobre o qual todos estávamos de acordo e conforme o qual se desenvolveram as colaborações que nos deram alguma satisfação e segurança - para além do benefício das crianças que foi mais ou menos visível conforme os casos.

O «problema das sinalizações» resultava das outras *sinalizações* a que a Isabel se estava a referir, mas que à partida não era fácil distinguir destas: se nos falavam de um caso detectado numa visita da saúde escolar, para nós nem sempre era claro quanto é que era um caso detectado pelo médico, com base na conversa com a professora, mas com base também numa primeira avaliação "médica", quanto é que era o resultado de uma simples pressão ou desabafo da professora, que a saúde escolar nos «passava».

Não era uma questão de «passar» o miúdo, de «passar a batata quente», como costuma dizer-se. Se fosse um caso verdadeiramente complicado todos sabíamos que o íamos ter durante uns anos e que não era possível a nenhum dos serviços ou técnicos que intervinham, «livrar-se dele». Tratava-se de compartilhar o problema. Mas isto era muito vago e indefinido. A nós punha-se uma questão de quem devia assumir **a iniciativa e a responsabilidade primeira na condução do caso**. Mas isso tinha a ver com a definição das necessidades médicas ou educativas ou sociais, e com as prioridades na intervenção dos técnicos de cada uma dessas áreas. Isso era mais visível nos casos em que se avançava mais. Às vezes, estávamos a pensar num plano educativo que desse sentido ao que uma criança, ou um jovem, estava a fazer na escola e o sentido que encontrávamos era a escola ajudar a responder a necessidades psico-médicas, de equilíbrio emocional, através da socialização e do autoconceito como pessoa, mas os médicos pareciam não perceber essa nossa disponibilidade ou não sabiam como se relacionar conosco nessa base.

Isabel interveio dizendo:

Havia ali, de facto, não uma desresponsabilização, mas um não assumir de certas coisas. A responsabilidade de condução de um caso, de facto, nunca assumiram. Respondiam a pedidos muito pontuais e nisso às vezes funcionavam muito bem. Lembro-me de fazer alguns pedidos, nomeadamente de consultas médicas, mesmo de especialidades, ou de avaliação e acompanhamento psicológico e de terem dado uma resposta tão rápida quanto o nosso sistema de saúde o permite.

José acrescentou:

Ou se pedíssemos uma intervenção junto da família para fazer alguma sensibilização relativamente a algum aspecto das condições de vida do miúdo no contexto familiar. Sobretudo se algum deles fosse médico dessa família ou se se entendessem bem com o *médico de família*.

Isabel retomou a palavra precisando que se tratava de “intervenções com carácter mais ou menos nitidamente médico, que era da competência deles enquanto médicos de família”. Mas acrescentou:

Mas algumas vezes era face aos problemas que surgiam com os *miúdos* na escola que eles decidiam fazer mais uma insistência com algum pai ou alguma mãe com hábitos de alcoolismo, por exemplo, para que iniciasse ou retomasse um programa de desintoxicação e acompanhamento psiquiátrico.

José considerou sempre ter havido alguns problemas na intermediação com alguns serviços de saúde.

Nem estou a pensar no Hospital do Alcoitão, com quem eles teriam dificuldades semelhantes à nossas, ou do hospital de Amadora-Sintra, com o qual haveria problemas a nível da organização dos serviços de saúde e a nível da ARS. Mas, mesmo na intermediação com a Saúde Mental, em que salvo erro o Hospital Miguel Bombarda tinha uma extensão em Sintra com quem eles tinham muito bom entendimento, e com o Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil (CSMIJ), com cujos técnicos tinham muito boa relação pessoal e funcional... Mesmo na colaboração desses técnicos, médicos, psicólogos e terapeutas, por vezes complementada ou mediada pelos médicos de saúde escolar, havia indefinições e ambiguidades, que não eram da responsabilidade pessoal deles, no sentido de se lhes poder atribuir qualquer má vontade. Penso que havia um problema a nível das definições de objectivos e do plano em que se desenvolvia a colaboração. Quando muito, deles teremos esperado em dada altura maior (ou um mínimo de) disponibilidade e interesse em discutir esses problemas.

Teresa perguntou então: “--Vocês acham que os médicos de saúde escolar não tinham aquela perspectiva em que nós trabalhávamos na equipa de conhecer a história e os contextos de vida e pensar no que poderia vir a ser a vida daqueles *miúdos*?”

Ao que Isabel respondeu: “--Havia casos que eles conheciam muito bem.”

E face à insistência de Teresa, Isabel disse ainda: “--Não era um conhecimento só médico. Era um conhecimento dos aspectos sociais, das formas de vida das famílias.”

Tendo José acrescentado: “--E tinham uma perspectiva educacional e de inserção social dos *miúdos*. Mesmo para além do que seria de esperar de médicos de família naturalmente atentos a aspectos sociais. Não era por falta disso...”

Para tornar mais claro até onde iam os médicos na sua aproximação ao pedagógico e quais os limites da sua acção com que os professores de educação especial se confrontavam pode ser feita aqui resumidamente a história de dois *casos*. A evolução positiva dos casos aqui contada permite também pôr em evidência a **importância das narrativas no modo de comunicação entre os participantes nestas reuniões.**

Duas Histórias de “Sucesso”:

(Deslizamentos de sentido e oscilação entre o clínico e o pedagógico, narratividade no acompanhamento de longa duração)

R. era um rapaz com seis anos de idade que tinha entrado para a 1º classe quando, como professor do ensino secundário destacado na educação especial, ouvi falar dele pela primeira vez numa reunião no centro de saúde devido a uma *queixa* de *ecuprese* apresentada aos médicos pela professora da classe. Não sendo um caso que me dissesse directamente respeito, aguardei o desenrolar da conversa para compreender que *ecuprese* era o termo técnico com que os médicos se referiam ao que o vulgo diz “borrar-se nas calças”. Viria também a compreender a razão de ser da insistência do pessoal de saúde na utilização do termo técnico, uso escrupuloso em que os outros técnicos presentes os acompanhavam – o que acontecia com frequência em relação a outros termos, mas nem sempre. O *caso* apresentava evidentemente uma dimensão biomédica e eventualmente uma dimensão psico-médica. Mas, para além da perturbação que causava no normal funcionamento da aula e das previsíveis repercussões na imagem da criança para os outros, com reflexos na sua auto-estima e consequências ao nível do rendimento escolar, não deixava antever o papel que a dimensão pedagógica, via socialização, viria a ter no processo de tratamento.

Em primeiro lugar os médicos e enfermeiras desdramatizaram o caso junto da escola, levando, professores e auxiliares a encará-lo com pragmatismo -- algo como faria uma enfermeira encarando as tarefas inerentes à situação como uma das suas funções -- e esperando que isso ajudasse os colegas a encarar a situação com mais naturalidade: O uso do termo técnico tinha nesta indução de atitudes a sua função, não se limitando a um eufemismo de linguagem. Por outro lado, os médicos prescreveram as medicações que lhes pareceram adequadas, mas que se revelaram ineficazes. Inflectiram por isso a sua abordagem, passando a insistir junto da avó para que tivesse mais cuidado com a limpeza das roupas e higiene da criança – a roupa não era completamente mudada e a higiene corporal era deixada à iniciativa da criança. (A mãe de R. residia na margem esquerda do estuário do Tejo, e o rapaz vivia com a avó por razões que nunca foram completamente esclarecidas). Procurou-se também, com a participação da professora, que R. fosse mais autónomo na sua higiene. Terá sido principalmente devido aos avanços nessa autonomia, associada ao amadurecimento da criança, que os *episódios ecupréticos* terão diminuído progressivamente. O *caso* ia sendo *seguido* pelos médicos e enfermeiras que de modo informal. Muitas vezes enquanto se tratava de outros casos, e mais ou menos a propósito de alguma situação, iam construindo esta narrativa.

Depois de uma ou duas reprovações, porque, como era reportado para as reuniões no centro de saúde, a professora dizia que R. tinha boas capacidades intelectuais, mas era muito mandrião, terminou o 1º ciclo e transitou para uma escola do 2º ciclo – com muito maior dimensão e onde grande parte dos colegas, professores e auxiliares não conheciam a sua história. A educação especial, que nunca interviu directamente, encarregou-se então, e sem que ninguém lho solicitasse expressamente, de dar a conhecer à direcção da escola e ao director de turma, através da professora de apoio educativo na escola ⁶⁸, a história de R, e dar alguns conselhos no sentido de manter as atitudes correctas face ao *caso*. Os *episódios de ecuprese* foram raros, mas a professora de apoio educativo, estabeleceu e manteve uma relação com R., sobretudo devido ao seu baixo rendimento escolar e algumas dificuldades de relacionamento. Segundo esta professora, os problemas actuais de R. resultam da “dificuldade em se comprometer” e

⁶⁸ Nova designação para professora de educação especial a partir de 1997.

de estar sempre a “atribuir aos outros a responsabilidade das situações conflituosas” em que se envolve.

A última informação que tive foi de que R. se tinha transferido para outra escola porque tinha ido viver com a mãe. Ainda procurou mais uma vez a professora de apoio contando-lhe da dificuldade em aceder a um curso profissional, aparentemente por total falta de meios económicos, pelo que a professora lhe deu algum dinheiro. Num contacto posterior com a escola para onde R. foi transferido, foi dito à professora de apoio que este abandonara a escola sem terminar o 3º ciclo, não havendo conhecimento de ter ido para nenhum curso profissional.

Esta história dá uma ideia do tipo de *seguimento* de um caso não muito grave e do papel de socialização que a escola tem vindo a desempenhar, de tal modo que um *caso* de relativo insucesso escolar pode ser visto como um caso de sucesso médico-educativo, em que a socialização em contexto escolar é a componente essencial de um tratamento. Eu nunca conheci R. pessoalmente.

T. A primeira vez que ouvi falar de T. foi numa reunião no centro de saúde quando se discutia o aconselhamento a dar a uma professora relativamente a uma criança que fora avaliada e estava a ser seguida no Centro de Saúde Mental Infantil e juvenil (CSMIJ). Um dos médicos disse que o ideal seria a professora ter com ele uma abordagem do tipo *maternage*, mas que isso seria difícil sobretudo para aquela professora. Intrigado com mais este termo perguntei a Isabel Parente, a educadora de infância da EEE que também estava presente nessas reuniões, o que poderia ser a *maternage*. Ela referiu-se a práticas que eram frequentes no I. H Keller e na Casa da Praia (outro centro educativo fundado pelo médico e pedagogo João dos Santos) e disse que seria difícil a qualquer professora desenvolver uma relação desse tipo com um aluno, pois não bastava uma atitude maternal, como a que muitas professoras têm, mais ou menos naturalmente no 1º ciclo. Era no entanto uma orientação para a atitude da professora e uma sensibilização para as características muito peculiares daquela criança e da sua história. Vivia sozinho com a mãe, num contexto social afastado de qualquer família alargada. Em resultado de um processo de que nunca tive conhecimento, nem sei se foi esclarecido pelos médicos e psicoterapeutas, tinha em relação à mãe atitudes de rejeição e grande dificuldade de relacionamento social na escola, para além de uma grandes dificuldades de aprendizagem. O seu quadro clínico não teria, no entanto, nada a ver com autismo. O caso dera lugar a uma avaliação e uma intervenção terapêutica que abrangia a mãe e implicava deslocações ao CSMIJ em Lisboa. Tal como em muitos outros casos, essas deslocações eram difíceis para as famílias (a Segurança Social intervinha com subsídios e, por exemplo, nos casos de filhos de trabalhadores dos serviços municipais de limpeza, as assistentes sociais da câmara, que também participavam nessas reuniões incentivavam a deslocação às consultas no CSMIJ nomeadamente com justificações das faltas ao trabalho) pelo que a frequência das consultas ia sendo cada vez menor. O seguimento pelos médicos de saúde escolar tornava-se por isso essencial, e em casos como este isso implicava uma conversa frequente com as professoras.

Com o apoio também de uma professora de educação especial que trabalhava na mesma escola com um grupo de meia dúzia de alunos com dificuldades de aprendizagem moderadas e severas, T. foi avançando na escolaridade e cerca dos 12 anos de idade, após 6 anos de escola, decidiu-se em reuniões no C.S. e na EEE, aconselhar a escola a fazê-lo transitar para o 2º ciclo, não obstante o seu progresso na aprendizagem estar longe do *perfil de competências*⁶⁹ considerado desejável pela

⁶⁹ Não é um termo usado habitualmente pelas professoras, que diriam que ainda não sabia ler e escrever suficientemente bem, ou que não sabia fazer contas de multiplicar com mais de um algarismo por

professora. Na EEE considerávamos que os progressos, desta como de outras crianças, nalgumas áreas como a escrita e mais geralmente a comunicação não dependiam de estarem mais um ou dois anos no 1º ciclo, pelo que, desde o início da década de 90 incentivávamos as professoras do 1º ciclo a fazê-los transitar, desde que os tivessem assinalado à EEE pelo menos desde o terceiro ano de escolarização e os alunos fossem enquadrados num PEI. Neste caso, a transição para o 2º ciclo seria particularmente adequada porque a convivência com mais pessoas e muitos rapazes de uma idade mais próxima da sua poderia ser favorável à sua saúde mental.

Juntamente com T., transitaram mais quatro alunos apoiados pela educação especial e que já frequentavam o 1º ciclo havia 7 ou 8 anos. A escola do 2º ciclo foi informada e teve conhecimento das características destes jovens, tendo optado por constituir uma turma com reduzido número de alunos e professores escolhidos com vista ao desenvolvimento de *currículos escolares próprios* (CEP), previstos no D.L.319/91. O enquadramento de alunos em CEP requeria a elaboração de Planos Educativos Individuais (PEI) com a participação da saúde escolar, mas os médicos evitavam uma participação formal dizendo não ter orientações dos seus serviços. Além disso o tipo de intervenção da saúde escolar em escolas do 2º e 3º ciclo não estaria bem definido. Mas como alguns daqueles jovens eram seguidos no CSMIJ houve uma reunião na escola para que professores, médicos e terapeutas conhecessem bem a situação criada e, pelo menos durante um ano, uma das terapeutas deslocou-se várias vezes à escola para trabalhar com alguns jovens e alguns professores.

Ao fim dos dois anos que correspondem ao 2º ciclo, os professores decidiram fazer transitar para o 3º ciclo dois desses alunos, entre os quais T.. Embora fosse o professor responsável pela educação especial, não participei nessa decisão por razões que não é possível expor aqui mas que tinham a ver, por um lado com o tipo de trabalho feito nessas turmas, e por outro com a estrutura curricular do 3º ciclo e a composição das turmas em que se podem desenvolver currículos escolares próprios ou alternativos: considerados estes, justamente, ainda mais segregativos e requerendo por maioria de razão PEI com plena e assumida participação de vários profissionais. Nessa altura já conhecia pessoalmente T.: era um rapaz franzino e inseguro, que falava aos arrepelões, mas o suficiente para falar de algumas motivações e projectos (incipientes) e tornar claro o que recusava, seguia, aparentemente integrado, pequenos grupos de colegas de turma nas suas deambulações autónomas na escola e fora dela, controlava razoavelmente o seu comportamento em vários contextos sociais, mas tinha grande dificuldade de concentração, pelo que a sua atitude na sala de aula necessitava de ser melhorada. Atribuindo-lhe tarefas específicas, e requerendo a participação em actividades da turma que fossem de duração mais reduzida era possível dar e fazer reconhecer à sua presença um sentido de participação. Mas à medida que numa disciplina como Matemática, por exemplo, se “avançava na matéria” (um CEP pressupõe a manutenção da estrutura curricular com os objectivos próprios de cada ciclo, o que já não acontece com um *currículo alternativo* tal como é previsto no D.L.319/91), não era possível que ele, durante a maior parte do tempo, fizesse alguns jogos mais ou menos didácticos e lê-se o jornal, que era a sua actividade preferida, e o sentido de participação continuasse a ser reconhecido. Porque lhes tinha sido transmitido a história de T. tal como ela resultava do contexto das reuniões no centro de saúde, os professores compreendiam o significado positivo de este jovem se manter na

número. Em muitos casos como este, dizer ainda era um eufemismo e uma referência a um padrão narrativo no progresso dos alunos, porque os professores já há muito tempo teriam chegado à conclusão de que estes alunos (pelo menos estes, se não muitos outros no seu juízo) nunca conseguiriam alcançar um domínio da leitura e da escrita que lhes permitisse transitar para o 2º ciclo)

escola, numa relação próxima com rapazes da sua idade e estar nas aulas aprendendo a lidar com um espaço e um tempo muito regulamentado: Faziam questão, por exemplo, que não se levantasse da sua “carteira” sem autorização, e T. fez significativos progressos nessa área – fez um registo videomagnético de uma aula em que, entre algumas actividades indicadas pela professora (como escrever o sumário) e a sua leitura favorita, vira com frequência a cara para a máquina de filmar, mas vai seguindo todos os pequenos acontecimentos anedóticos que ocorrem durante uma lição, participando por vezes do acontecimento, mas sem manifestações excessivas. Mas não seria possível manter esta situação ao longo dos pelo menos três anos do 3º ciclo, nem os professores tinham claros em que critérios se basear para uma avaliação no final do ano, que essencialmente teria que incidir na progressão em relação às aprendizagens mínimas previstas para cada disciplina.

Muito pressionados por mim enquanto responsável pela EE naquela escola, os médicos voltaram a fazer uma reunião na escola e, desta vez, com o apoio dos professores, foi-lhes exigida uma participação formal no PEI que teria que passar por uma definição do quadro clínico de modo a justificar um enquadramento tão excepcional e a tornar claros os objectivos da sua presença na escola. Por mais que se lhe quisesse dar um sentido pedagógico ligado a processos de socialização em contexto escolar, este só faria sentido em função de um quadro muito particular de saúde mental. Nunca percebi, neste e noutros casos, se os médicos se davam conta de até onde os professores e as escolas estavam dispostos a ir nesses anos de meados de 90. A verdade é que os professores de educação especial, primeiro, mas muitos outros depois, foram deslizando do pedagógico ao clínico tanto ou mais do que os profissionais de saúde iam deslizando do clínico para o pedagógico.

Acabaram por não assinar os tais PEI, acrescentando o argumento de que não podiam inscrever lá os dados clínicos que eram segredo profissional. No final do 7º ano, os professores decidiram não fazer transitar T., que foi proposto a um centro de formação e reabilitação profissional do IFP, criado especialmente para populações especiais. Tal como outros, mesmo com maior capacidade de adaptação, foi avaliado passado muito tempo mas não encontraram nenhum curso que pudesse frequentar. Uma professora disse que o encontrou recentemente com o padraço (que conheceu enquanto estava no 6º ano e com quem se foi identificando, o que muito o terá favorecido, nomeadamente na relação com mãe, e que terá estado na origem do seu gosto pela leitura do jornal -- desportivo), quando ia com este para uma obra de construção civil em que ambos trabalhavam.

Anos depois, tive conhecimento em reuniões do centro de saúde de que alguns médicos incluíram este caso como um *study case* numa formação especializada, enquadrando-o teoricamente como um caso de resiliência, mas obviamente sem identificar a criança. Informalmente, assumiram então que T. teria estado próximo de uma *psicose*.

Desta história podem destacar-se dois aspectos que aqui se apresentam à guisa de conclusão desta secção.

-- Quando a informação é transmitida numa forma essencialmente narrativa e a colaboração é informal, é possível avançar num trabalho interprofissional que tem as características de interdisciplinaridade prática a que se refere COUTURIER (2002).

-- Quando se requer uma explicitação e uma formalização que de algum modo põe em causa princípios da prática profissional específica de um dos grupos profissionais participantes na intervenção, o processo pode bloquear e as condições de colaboração regredir.

Em relação aos professores do 3º ciclo, deles diz Dubet em *Declínio das Instituições* que o seu mal-estar e as dificuldades de adaptação ao declínio do programa institucional, resulta da “nostalgia do liceu”. Nesta situação, como em muitas outras em que participei, pude constatar a disponibilidade de muitos professores para visarem objectivos muito diferentes dos tradicionais da escola. São o que Couturier designa por imperativos do sistema, nomeadamente a nível curricular, e a insistência em que a escola caucione competências perante a sociedade, contraditórias com outras solicitações/exigências à escola, muito menos formalizadas em comparação com as primeiras⁷⁰, que levam os professores a refugiar-se no que Dubet e Couturier designam por *métier*: o ofício -- que no caso dos professores passa por “*faire course*”, reconstruindo numa recontextualização pedagógica de saberes disciplinares (em que foram iniciados por cursos universitários) um “texto do saber” (PERRENOUD, 1995) que seja coerente e significativo para a maioria dos alunos. Também deste modo a sua “experiência profissional” se aproxima da de outros profissionais do trabalho sobre outro. É o declínio do valor de mercado desses saberes recontextualizados e da sua função socializadora, sem que sejam dados, ou vislumbrados outros sentidos ressocializadores para as escolas secundárias, sobretudo para o 3º ciclo, que faz com que os professores se sintam acossados ou “cercados” na sua “experiência profissional”, e não uma mera “nostalgia” do liceu ou do papel meramente selectivo da escola. A escola (a sociedade na escola) tem que enfrentar a questão dos princípios de diferenciação das pessoas, ela não escapa à economia das grandezas como a pensam Boltanski e Thévenot, e essa não é tarefa que possa ser assumida por cada trabalhador como sujeito nem por equipas interprofissionais. A escola não poderá superar este impasse enquanto os “mundos mercantil, industrial e cívico” continuarem a degladiar-se mutuamente e a coexistir através de meros “arranjos” (BOLTANSKI e THÉVENOT, 1991).

4.3.3 Construção do sentido do trabalho pedagógico

Nesta secção, faz-se uma reflexão sobre o sentido pedagógico e o sentido terapêutico de “actividades ocupacionais” em que são envolvidos, no contexto de *centros de educação e reabilitação*, jovens adultos com discapacidades. Parte-se da evocação (no contexto da narrativa dialogada da experiência de educadoras e professores no âmbito da educação especial) de um problema de demarcação da actividade profissional de educadoras/professoras em relação à actividade profissional de terapeutas ocupacionais. Passa-se por uma transcrição da parte mais pertinente do diálogo narrativo. Segue-se a reflexão propriamente dita; dividida em três partes: na 1ª, são colocadas interrogações, na 2ª, aprofunda-se essas interrogações e explora-se os sentidos pedagógico e terapêuticos das actividades ocupacionais e os sentidos e valor social do “pedagógico”, e na 3ª, esboça-se uma caracterização do trabalho pedagógico e abordam-se alguns aspectos das práticas e das disposições de educadoras e professoras que as levam a assumir a responsabilidade pela direcção e o trabalho quotidiano em CAO, bem como alguns aspectos potencialmente conflituais na relação com outros técnicos que trabalham nesses *centros de educação e reabilitação*. Conclui-se pondo em evidência

⁷⁰ A “escola inclusiva” foi a mais recente tentativa para que a escola pública assumisse um papel fundamentalmente socializador e legitimador, a última forma de fazer passar pela escola políticas sociais à revelia da progressiva neoliberalização da sociedade, ou que compensassem alguns dos seus efeitos. Mas não tendo sido plenamente assumida ficou-se por mais uma “ideologia educativa” que introduziu ou agudizou na escola mais algumas contradições.

algumas características do trabalho de educador/docente que resultam da comparação com o trabalho de outros profissionais.

Esta reflexão sobre os *centros de actividades ocupacionais* (CAO) e sobre a delimitação da acção de terapeutas ocupacionais e de educadoras/professoras no contexto de CERC (cooperativas para a *educação e reabilitação de crianças inadaptadas*) surgiu no âmbito de encontros de professores e educadoras que fazem em diálogo uma narrativa das suas experiências na educação especial (EEE), a partir da recordação da surpresa de uma dessas professoras (Manuela Gonçalves), ao deparar, no primeiro ano em que esteve numa centro de educação especializado, com um CAO onde uma educadora trabalhava com “miúdos de vinte anos”.

A organização daquilo era assim: havia *unidades sensoriais*, havia unidades que eram consideradas mais avançadas que faziam uma espécie de *escolarização*, e havia um Centro de Actividades Ocupacionais (CAO) para os *mais pesados*, e mais velhos: trabalhavam *áreas muito funcionais* com actividades como pôr a mesa, engraxar sapatos ou saber apertar botões... Eu fui vendo por curiosidade o que é que aí faziam as educadoras, como treinavam as autonomias, e fui-me apercebendo que o trabalho dos outros grupos não tinha nada a ver com o meu. Eu tinha aqueles para quem podia haver um *programa* mais próximo da *escolaridade*. [...]

Havia grupos de mais crescidos que também tinham educadoras. Eram aqueles grupos das actividades ocupacionais, com “miúdos” que tinham a minha idade. Embora elas tivessem a ajuda de vigilantes.

E em resposta a perguntas como: “--E essas educadoras como é que tu as vias? Como educadoras simplesmente ou como educadoras especiais? E não vias professoras nessas funções!? Na tua ideia, só por acaso é que uma professora estaria naquela função!?”

Manuela prosseguiu dizendo:

Eu achava que elas **eram educadoras um bocado especiais, porque se elas estavam com matulões de vinte anos...**

[...]

Não me punha a questão se deviam ser educadoras ou professoras. Eu nunca tinha tido grande contacto com educadoras, sequer. Em relação aos *miúdos* mais pequenos era natural que fossem as educadoras, mas com aqueles... Com aqueles de vinte anos eu sentia muita curiosidade. Dava-me bem com a Júlia, que ainda lá anda, e procurava saber o que ela fazia. Íamos juntas na camioneta e conversávamos. E havia coisas que eu nunca tinha pensado. Por exemplo, que era importante os miúdos saberem apertar botões, dar nós nos sapatos e limpá-los e engraxá-los. Nunca tinha pensado que se tinha que ensinar isso, porque aos outros meninos não se ensina, aprendem sozinhos, enquanto que ali aquilo era uma matéria de ensino. Aliás, iam buscar-me os sapatos à minha sala para os engraxarem, e eu ficava descalça. Ou saberem pôr mesas, saberem o nome das peças da roupa. Elas tinham uma espécie de aldeia da roupa branca, para ensinar aos *miúdos*.

Ao que se seguiu este diálogo que levou a um significativa afirmação por Isabel:

--E para “ensinar” esse tipo de coisas a “meninos de quinze ou vinte anos” não será mais adequado serem educadoras porque são actividades típicas de educadoras: actividades não escolares? – insistiu José, algo provocatoriamente, procurando fazer com que as educadoras também tomassem posição.

--A preparação que eu tinha tido era no pressuposto de que as professoras ensinam a ler e a escrever e a fazer contas – respondeu ainda Manuela. Aqueles tinham que aprender outras coisas que lhes eram necessárias para a vida ⁷¹.

--Estavas a descobrir que eram aprendizagens importantes que estavam ligadas a técnicas de ensino muito específicas que exigiam formação específica? – perguntou José, dirigindo-se ainda a Manuela.

--Estava a descobrir isso.

--E achavas que essas técnicas de ensino necessárias para fazer isso se adequavam mais ao perfil básico de formação das educadoras?

⁷¹ Cf. Lou Brown em conferência na Gulbenkian (2002) e ver a referencia, no Subcapítulo 5.3 aos “currículos funcionais”.

--Sim, achava. E acho que as professoras diminuíram no CECD provavelmente porque o pensamento era esse. Porque quem lá ficou, à medida que foram abrindo novos sectores, foram as terapeutas ocupacionais. Porque a população agora é *mais pesada*.

--E não serão as terapeutas ocupacionais quem tem a formação para estar com esses grupos, organizando actividades ocupacionais!? – sugeriu José. As actividades ocupacionais, são historicamente uma criação da terapia ocupacional e da medicina de reabilitação.

--Não acho – disse Isabel. **As terapeutas ocupacionais são formadas para uma acção terapêutica: como é que pegam numa colher para a levar à boca, como vestem uma camisola. Mas foram preparados para fazer isso em sessões terapêuticas. Organizar uma sala para desenvolver actividades com crianças ou com adultos, exige outras competências.**

Escrita em 2002, numa fase inicial da escrita desta dissertação, anterior à confrontação com textos de Dubet, Boltanski e Couturier e antes de um estudo mais cuidadoso de Foucault, que viriam a ter uma importância decisiva no desenvolvimento da argumentação, a seguinte reflexão é apresentada aqui sem alterações.

Sentido Terapêutico e Sentido Pedagógico nas “Actividades Ocupacionais”

Partindo do princípio de que as *actividades ocupacionais* foram concebidas no âmbito da medicina de reabilitação como um dispositivo que visa objectivos terapêuticos a nível físico, psicológico e social, pode ser posta uma série de questões:

A medicina de (re) habilitação terá uma vertente pedagógica?

Visando uma (re) aprendizagem dos gestos e das acções, não terá que se preocupar com o sentido das actividades para a pessoa?

E, mais geralmente, visando a inserção *social*, não terá que se preocupar com a construção social do sentido das *actividades ocupacionais* concebidas terapeuticamente -- uma “pedagogia” a nível da sociedade?

É esse sentido das actividades que está exemplarmente em causa num CAO, Centro de Actividades Ocupacionais. Num CAO, o sentido das actividades é construído no dia a dia, numa situação relacional que tem semelhanças com a que os professores e os educadores de infância têm com turmas ou *grupos de miúdos* em espaços institucionais como são os dos jardins de infância, os das escolas e as salas de aula ⁷². Mas a construção de sentido para as aprendizagens (e para a relação pedagógica, com a assimetria entre criança e adulto e entre aluno e professor), tem como referência, no

⁷² Nas actividades de um CAO, podemos reconhecer como contribuindo para a construção de sentido e a normalização das vidas dos seus frequentadores: as rotinas, os horários e calendários (os fins de semana e as festividades), a utilização de instrumentos, de materiais e a organização do espaço colectivo e individual para a realização de projectos, desde a transformação de materiais com a produção de objectos para oferecer ou expor, até à organização de eventos (com uma iniciativa e empenho muitas vezes predominantemente de directores, professores e monitores). Há nessas actividades um sentido de eficácia embora não de eficiência, pois o tempo e os ritmos não são os da esfera económica da produção; não remetem para aí, os ritmos das rotinas que têm ciclos diários, semanais ou das festividades anuais. Mas, qual a exigência e a motivação para o rigor? Qual o sentido de realização pessoal e de coordenação (organização) colectiva da acção? Que práticas de comunicação e de discussão. Que espaço para o desenvolvimento das racionalidades instrumental e comunicacional? Que articulação entre as necessidades e os desejos pessoais e os projectos individuais e colectivos? Que espaço para a micro – política? Cf. POMBEIRO (2002). Para muitos “deficientes”, a produção de si é, antes de mais, produção de si enquanto indivíduos da espécie humana o menos dependentes possível na satisfação das necessidades básicas do quotidiano, enquanto organismo no meio físico; aproximarem-se dos padrões de autonomia dos indivíduos da espécie, numa dada sociedade (tecnologia e modo de produção) e na cultura própria do seu grupo social. Pensar também na produção de si enquanto ser social, na relação com os papéis sociais (cf. Erikson, sobre 4ª fase do desenvolvimento).

contexto do jardim de infância, o desenvolvimento psico-físico-social das crianças e, no contexto escolar, esse desenvolvimento passa pelo domínio das tecnologias da escrita e do cálculo e a descoberta do mundo ou a construção de representações com base em conhecimentos organizados em disciplinas⁷³. Enquanto que, para adultos com deficiências congênitas ou resultantes de acidentes, as *atividades ocupacionais* têm, por um lado, um sentido de complemento à fisioterapia em contextos (para gestos e acções) do quotidiano, favorecendo a (re)habilitação, e por outro, têm o sentido de aprendizagem ou re-aprendizagem de gestos e acções com base nos quais é necessário (re)construir um (novo) significado para a vida com os (novos) constrangimentos resultantes da deficiência – uma nova semântica, mesmo.

Ou seja, as *atividades ocupacionais* são *terapêuticas* porque promovem uma (re)aprendizagem do sentido social de uma existência que é muito mais limitada na gama das acções (reduzido o campo do possíveis em termos de papéis sociais que podem ser assumidos) e porque reduzem o grau de dependência e promovem a autonomia. E são uma (re)socialização, uma conversão, no sentido de BERGER e LUCKMANN (1967/1973); com todos os mecanismos de conservação e (re)construção do universo simbólico, que esses autores descrevem. Mas que papéis sociais se abrem, ou constroem? Papéis assimiláveis ao de aluno? Papéis de assistido psicologicamente e de dependente fisicamente? Ou papéis libertos dos critérios de *competência social na apresentação quotidiana de si* (GOFFMAN, 1959/1993) e da competência de produtor eficiente?

É um trabalho que devia implicar interdisciplinarmente a medicina de reabilitação, a ergonomia, a psicologia, a sociologia, muito do saber do *serviço social*, mais do que a pedagogia -- que poderá ser só um modo. No entanto, muitos professores e educadores são chamados a assumir a primeira e quotidiana responsabilidade por *salas de atividades ocupacionais* no contexto de instituições para pessoas com deficiências, frequentemente já adultas. É a sua adequação a essas funções e o sentido dessa preferência pelos próprios professores e deles por outros profissionais que também está em causa neste apontamento. Mas vamos, por enquanto, aprofundar as reflexões sobre os sentidos terapêutico e pedagógico das actividades nos CAO.

As *atividades ocupacionais* concebidas inicialmente no âmbito da medicina de reabilitação são, no essencial, um *ocupar de modo terapêutico remediativo* ou um *ocupar com objectivos terapêuticos vastos*? Ou são as duas coisas? E, nesse caso, qual prevalece entre elas? Um *ocupar* com sentido ou justificação terapêutica ou um (re)abilitar/(re)inserir socialmente recorrendo a um contexto onde são organizadas actividades que têm um sentido que só em termos imediatos é meramente ocupacional? Serão concebidas pela terapia ocupacional como meras actividades para “ocupar o tempo” e controlar o espaço de vida das pessoas *ocupadas*, só secundariamente contribuindo, “na medida do possível!”, para o seu equilíbrio psico-físico e a sua aceitação social por um efeito de *assimilação à normalidade* a nível do sentido reconhecido socialmente a essas *atividades ocupacionais*!?⁷⁴

⁷³ Cf. ERICKSON (1957 e 1965), BERGER e LUCKMANN (1967/73) e vários autores da corrente interaccionista simbólica, sobre o conhecimento do mundo baseado em papéis e em profissões, o qual pode constituir a base para outra organização curricular.

⁷⁴ Tratando-se de semelhança a nível de sentido reconhecido mais do que de normalização no sentido referido por NIZA (1996).

Sérgio NIZA (1996) refere as linhas gerais do “movimento de normalização” em relação às pessoas com deficiência mental: “O apoio normativo a esse movimento dá-se em 1959 com a legislação que incorpora o conceito de normalização de Bank-Mikkelsen como ‘a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível. [...] Mas é Bengt Nirje que influencia a lei sueca de 1967 para apoio às pessoas deficientes mentais, deslocando o conceito de normalização dos resultados obtidos para o dos meios e dos métodos. É por isso que Nirje define normalização como a forma de ‘proporcionar às pessoas defi-

No *ocupar terapêuticamente*, entendendo a *ocupação* como *terapia no sentido vasto* há um sentido de construção: construção do sentido das acções e da existência de pessoas com maior limitação nas suas acções; sentido de construção que é pedagógico para o próprio e em que se faz também a pedagogia a nível da sociedade para a aceitação e *(re)integração* das pessoas *com deficiências, minoradas (minusválidos), disábeis/inábeis* ou *com handicap*; levando nomeadamente ao desenvolvimento, no âmbito da medicina de reabilitação e da sociedade em geral, de um pensamento e de uma responsabilização pela construção do sentido da existência dessas pessoas em sociedade⁷⁵. (O que, no contexto de uma sociedade neoliberal em que é valorizada, e mesmo imposta, a gestão de si próprio como recurso a otimizar num contexto competitivo, é difícil ou impossível; a menos que a sociedade esteja organizada em várias esferas de acção e interacção regidas por diferentes lógicas económicas, de forma estabilizada e hierarquizada⁷⁶.)

Se as *actividades ocupacionais* visam objectivos terapêuticos a nível físico, psicológico e social, se a terapia ocupacional trabalha sobre *ocupações* que são terapêuticas, física psíquica e socialmente, devia preocupar-se com os contextos dessas actividades, com o sentido que elas fazem para quem nelas está envolvido, assim como com o sentido que fazem para os grupos sociais a que essas pessoas estão ligadas e, mais geralmente, para a sociedade, tanto quanto se preocupa com as repercussões imediatas para o corpo e o equilíbrio psicológico das pessoas envolvidas⁷⁷.

Se as *actividades ocupacionais* se destinam a tratar ou *remediar* pela ocupação sem ter em conta a dimensão social da terapêutica, se a terapia ocupacional se fica pelo *tratar/remediar* pela *ocupação* sem ter em conta o contexto e o significado social dessa *ocupação*, ou se o primeiro objectivo prevalece sobre o segundo, então, o que de facto pode conseguir é evitar ou controlar a degradação física, cognitiva, emocional e mesmo social dessas pessoas, só secundariamente se interessando pelo sentido das actividades para pessoas marginalizadas pelas suas deficiências, e só pode pensar um modo de organizar actividades que seja o menos chocante socialmente e o menos perturbador. Nesse caso, que é o que geralmente se constata na nossa sociedade, não tem nada a ver com a pedagogia; nem com *a pedagogia* entendida como nome substantivo, nem com *o pedagógico* entendido como nome qualificativo, adjectivo; quando muito, a pedagogia pode ter uma função adverbial, um modo de fazer, uma semelhança, mas em que a acção pedagógica inerente à interacção humana permanece confinada no espaço e no tempo a esses contextos segregados.

cientes mentais o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral' (1969). Daqui decorrem as oito dimensões para normalização da vida das pessoas deficientes por ele estabelecidas: (1) um ritmo diário normal; (2) uma rotina normal de vida; (3) um ritmo normal do ano, com férias e dias de significado especial na família; (4) oportunidades de ter experiências de desenvolvimento normal no decurso da vida; (5) respeito e consideração pelas escolhas, expectativas e desejos das pessoas deficientes; (6) viver num mundo heterossexual; (7) aplicação de padrões económicos normais; (8) padrões normais de facilidades físicas, por exemplo no acesso a hospitais, a escolas e a casa própria. Mais tarde Wolf Wolfensberger publica no Canadá (1972) o primeiro trabalho de fundo sobre o princípio da normalização da vida aplicável a qualquer pessoa com deficiência. Define esse princípio como 'o uso dos meios o mais normalizantes possível do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais possíveis normais'

No limite, essa normalização implicaria um confronto com o carácter competitivo das sociedades de mercado, nomeadamente as altamente competitivas como aquelas em que a economia capitalista é determinante de todos os aspectos da vida, incomportável para a pessoa com deficiência mental. A menos que se perspetive uma sociedade organizada em esferas mais ou menos reguladas pelo mercado, ou a ele subtraídas, como parece fazer Caillé na revista M.A.U.S.S.

⁷⁵ Outro sentido do termo pedagógico, em que o acento é posto na construção do sentido, havendo aí, por um lado uma atitude de orientação do "crescimento" de uma comunidade e portanto de "educação social", e, por outro lado, um acompanhamento, uma orientação de pessoas excluídas na sua (re)entrada na sociedade, assimilável, por aí, ao trabalho pedagógico com crianças e jovens.

⁷⁶ Cf. HUDOY (1996/99) e SANTOS (1994).

⁷⁷ Ver em PAYNE (2002), em qual ou quais das correntes se perspectiva esse tipo de intervenção.

As *actividades ocupacionais* só são verdadeiramente pedagógicas se forem pedagógicas no sentido substantivo da palavra, isto é, se essas actividades não forem meramente remediativas, nem o seu carácter pedagógico se limitar ao sentido de que essas actividades ocupacionais são organizadas num *modo pedagógico*, na medida em que correspondem a modelos escolares. Neste caso, o sentido social das actividades ocupacionais, só por não poder ser económico, seria pedagógico. *O pedagógico* surgiria então como um recurso de sentido, uma desclassificação da *actividade para si* (essencialmente pedagógica?) face à *actividade para os outros*⁷⁸.

Neste caso, *o trabalho de estar com* essas pessoas dia após dia seria rejeitado por muitos profissionais, não só porque é um *trabalho (labor)* penoso, física e psicologicamente, mas também porque na mesma lógica em que os médicos, à semelhança de outros profissionais, descarregam tarefas rotineiras e penosas que atribuem a enfermeiros ou a terapeutas, estes por sua vez as rejeitam sempre que encontrem uma profissão ou subsector profissional a quem as atribuir⁷⁹. E também porque ele é pedagógico e (portanto?) socialmente desvalorizado na medida em que é um trabalho que *não se vê* (que não tem um princípio e um fim com um *produto visível*. Nem é visível no seu processo), que não se mede em actos profissionais tipificados e exclusivos⁸⁰, em consultas, em sessões de terapia que são acumuladas como unidades discretas, em número de casos avaliados e supervisionados – um trabalho mais susceptível de ser convertido em produtos quantificáveis. Um trabalho que é *labor* no sentido de Arendt⁸¹. Um *labor* que não é quantificável pela obra produzida e pelo valor social dessa obra (ele próprio não quantificável economicamente) e que portanto só pode ser comparado em termos do valor da hora de trabalho – não compreendendo, outros profissionais a trabalhar na mesma instituição, porque o valor da sua hora de

⁷⁸ Cf. Lucien Sève in PINEAU (1983: pp. 165-168).

⁷⁹ Numa das instituições com que este grupo de professores/educadoras trabalha, foram criadas unidades de atendimento (com frequência diária – embora não se trate de CAO, nomeadamente por os frequentadores a que eram destinadas estarem em idade escolar). Não podendo ter em permanência nessas *unidades* ou *salas* (muitas vezes sedeadas a mais de 20 km da sede da instituição, pois visava-se a maior proximidade possível com a residência dos frequentadores) psicólogos e terapeutas, optaram por organizar formação interna de pessoal *sem formação técnica inicial* (algumas com o 12º ano de escolaridade). Mas pude constatar a insatisfação da psicóloga responsável a nível da direcção da instituição central por essas unidades serem geridas no quotidiano por essas *técnicas auxiliares de educação* qualificadas profissionalmente pela formação interna à instituição. Tendo perguntado a algumas das educadoras participantes nos encontros porque é que essa não poderia ser uma via para a formação de *profissionais* que pudessem assumir a responsabilidade por *centros de actividades ocupacionais*, e tendo considerado a possibilidade de educadoras ou animadoras sociais formadas em cursos técnico - profissionais de nível 3 poderem ser uma alternativa para assumir a responsabilidade pela gestão quotidiana de centros de actividades ocupacionais, fui confrontado com o facto de, quer psicólogas, quer educadoras, discordarem dessa possibilidade, sem ser muito claro que essa rejeição estivesse directamente relacionada com competências específicas para actividades desenvolver. Isso leva-me a interrogar-me sobre porque é que o estatuto dos professores ou técnicos superiores será o único considerado compatível com a direcção quotidiana das actividades num CAO, e a colocar a hipótese de o nível de qualificação formal dos responsáveis por esse tipo de *salas* ter uma relação com o reconhecimento do sentido de dignificação social que se quer dar a essas actividades ocupacionais e a esses contextos sociais.

⁸⁰ Um dos actos profissionais mais típicos e exclusivos dos professores é avaliar aprendizagens e competências relacionadas com aprendizagens. Assumiam, com essa prática, o papel de intermediários do reconhecimento social de competências. Mas o valor social desse acto exclusivo perdeu-se em boa parte com a desvalorização dos títulos escolares e com o carácter menos selectivo das práticas e finalidades pedagógicas na escola. Na intervenção das educadoras/professores de educação especial a avaliação é uma prática específica, mas, por um lado, não tem um carácter selectivo, e por outro, quando essas professoras ou educadoras trabalham em instituições tipo CERCI, a avaliação prévia e final cabe muitas vezes a psicólogos/as sem que haja diferenciação das vertentes pedagógica e psicológica dessa avaliação.

⁸¹ Cf. Hannah ARENDT (1958), *Human Condition*.

trabalho deva ser inferior ao dos professores. Um *labor* que, medido (por terapeutas e psicólogas que dirigem essas instituições) em termos de horas lectivas semanais a que as professoras estão contratualmente obrigadas, seria excessivamente bem pago porque corresponderia a menos horas de trabalho do que as desses terapeutas ou psicólogos. Um *labor* que, pelo seu carácter absorvente e por as interacções sociais que lhe são inerentes ocorrerem num contexto segregado (segregado mesmo dentro das instituições, porque não se acredita que as pessoas com deficiência possam participar na gestão da instituição e porque os seus espaços são segregados dos espaços de direcção), não permite (ou, pelo menos, não promove) a *acção*, política, nas relações de poder dentro da instituição e na projecção em contextos exteriores; acção que permite a terapeutas, psicólogos ou assistentes sociais ganhar poder nessas instituições e afeição-lhes (talhar) a cultura organizacional.

Utilizando o conceito de *cultura organizacional*⁸², muitas destas instituições poderiam ser caracterizadas como *paternalistas* ou *democrático/burocráticas*, tendo *passado depois a culturas* em que se privilegia a *imagem exterior*, o que, internamente, poderia significar maior *eficácia na captação de recursos*⁸³. A dinâmica também pode ter sido a inversa: a necessidade de procurar recursos pode ter levado a uma valorização da imagem face ao exterior. Na leitura que os participantes nos encontros narrativos fazem da evolução duma instituição com a qual tiveram relações mais ou menos próximas e por onde algumas passaram, terá sido isso que aconteceu desde que, em finais dos anos 80, a disponibilidade de recursos acessíveis provenientes de fundos europeus foi aproveitada para o desdobramento das actividades do *centro* em várias áreas: escolar, profissional, de actividades ocupacionais, de intervenção precoce e de gestão de lares. Terão sido as psicólogas quem, para além do núcleo histórico de direcção, se destacou na organização dos projectos a candidatar. A concretização desses projectos passou pela contratação de mais psicólogas, terapeutas e outras técnicas de reabilitação, consolidando-se uma nova *cultura organizacional*, e permitindo a algumas das psicólogas e terapeutas assumir mais poder e outro estatuto no contexto da organização e face ao exterior; ficando mais disponíveis para projectar aí a sua acção política, mormente na esfera profissional e inter-profissional.

Houve CERCI em que alguns professores, nomeadamente das áreas de educação física e trabalhos oficinais, tiveram um papel relevante nessa adaptação ao período de ouro dos subsídios europeus para formação, mas não seriam, na grande maioria dos casos, professores que assegurassem dia a dia “salas de miúdos”, o “*estar com os miúdos*” que por vezes é visto essencialmente como uma *guarda* em que o pedagógico é acessório, pelos motivos que já foram referidos⁸⁴. Podíamos analisar o que torna, psicólogos e professores de certas áreas disciplinares com diferentes mercados de trabalho fora da escola, mais aptos e interessados na organização de projectos para concursos, mas isso levar-nos-ia para muito longe da narrativa de que se partiu para esta reflexão. Por outro lado, enquanto que os psicólogos foram enfrentando um mercado de emprego cada vez mais competitivo, os professores encontraram outros contextos onde projectar os seus desenvolvimentos profissionais, nomeadamente, na área da educação especial, as EEE em expansão⁸⁵.

⁸² Cf. GOMES (1993).

⁸³ A valorização da imagem em culturas de estabelecimentos escolares também pode levar professores a modificar as suas práticas pedagógicas levando-os a privilegiar produções “pedagógicas” susceptíveis de exposição pública; o que tem implicações que não é oportuno analisar aqui.

⁸⁴ Cf. MAROY e CATTONAR (2002).

⁸⁵ A partir daí pode ser desenvolvida a análise da escola pública como contexto para o desenvolvimento (s) profissional: com as características de garantia de emprego que geralmente lhe são atribuídas mas de que a outra face é a exclusão da esfera económica mercantilista (Cf. HUDOY, 1996) e a remissão para a

Ao fazer a comparação entre o trabalho dos docentes (que neste caso mais propriamente são educadores e não docentes) e os trabalhos de outros profissionais cujas actividades passam de igual modo por uma intensa interacção humana (outras profissões do humano, como diz Perenoud, ou de trabalho sobre outrem como diz Dubet), tornaram-se evidentes os seguintes aspectos.

A actividade educativa e pedagógica é tipicamente um trabalho que não chega a um fim, visível e identificável; um trabalho que não deixa traça visível – só o “crescimento” de cada criança acaba por ser visível; um trabalho que enquanto guarda/cuidado é inesgotável. O objectivo final do seu trabalho, do trabalho pedagógico, está intimamente relacionado com transformações que ocorrem nas crianças/alunos e de que a principal objectivação (a única, no contexto escolar clássico) passa pela realização de provas ou outras produções para avaliação – mas essa avaliação visa cada vez mais, não só e não tanto as objectivações em si, quanto as transformações que podem ser inferidas, e que ocorrem como processo; que além de não ser directamente acessível, só em parte é influenciado pela acção e pelos contextos dependentes dos educadores/professores. No caso dos educadores e dos professores nos primeiros anos do ensino básico, essas transformações estão associadas a um processo: o manifesto e intenso desenvolvimento socio-psico-físico do ser humano nos seus primeiros anos, em relação ao qual há expectativas sociais reguladas por padrões largamente partilhados culturalmente. A eficácia dos educadores/professores é, em relação a este período (que vai na maior parte das culturas até aos 13/15 anos), avaliada pela correspondência de cada criança com quem trabalham a esse padrão do desenvolvimento. Estando o resultado do seu trabalho tão ligado a um processo que é suposto depender da biologia individual (na percepção de muitos, decorre essencial e simplesmente dela), que os adultos se limitariam a assistir e alimentar (educar), e partilhando a responsabilidade dessa assistência e educação com os pais, o resultado da acção dos professores/educadores só seria nitidamente identificado quando as expectativas de desenvolvimento são defraudadas – aí, a co-responsabilização dos parceiros educadores, dá lugar à total atribuição de responsabilidades ao outro.

Uma alternativa a isto seria identificar produtos/objectivações da acção profissional dos professores que não passassem pelas crianças/alunos no seu processo

esfera da economia do Estado (ou economia pública, como é designada por Hudoy) (como consumidora ou como produtora de recursos no quadro das condições gerais de produção), ou mesmo para a esfera da economia social (uma economia de trocas, mas não monetária, nos termos de Hudoy). Isto pode ser relacionado com a caracterização que Arendt faz da escola como *espaço semipúblico*, relativamente livre da pressão do mundo do trabalho (*work*), da produção, mas suficientemente distanciado do espaço privado da família, permitindo portanto uma iniciação à *acção*, (noção de escola ainda ligada á etimologia da palavra em que existe a ideia de separação do mundo, de libertação das necessidades e inquietudes do quotidiano, para o desenvolvimento da espiritualidade humana – Cf. ARENDT *in Human Condition*, pp 81 e 132 e *in Past and Future*). No desenvolvimento dessa análise, esta ideia de escola pode ser confrontada com a realidade de uma escola cada vez mais em continuidade com a esfera familiar, com o seu carácter privado de visibilidade e fragmentado: o que é mais visível no caso da educação pré-escolar e na *educação e reabilitação de deficientes* – e daí a importância de fazer esta reflexão sobre as actividades ocupacionais e os CAO.

Igualmente interessante seria, no contexto da narrativa dialogada que levámos por diante nesses encontros, compreender o que leva tantos professores a terem uma quase rejeição por esse tipo de tarefas directivas em culturas organizacionais de imagem. Essa rejeição parece relacionada com a escrita, ou o tipo de escrita que implicam e estará relacionada com a maneira como lidam com a legislação e directivas escritas (Cf. CARIA, 2000).

de desenvolvimento. Mas muitos professores rejeitam essa possibilidade. Em parte porque ela surge associada à avaliação do seu trabalho por terceiros e portanto susceptível de burocratização e de controlo burocrático. Mas, principalmente, com o argumento de que o essencial da sua acção está de facto intimamente associado ao desenvolvimento socio-psico-físico das crianças e de que, se os professores fossem avaliados, ou mesmo se (auto) avaliassem por critérios que não passassem pela sua influência nesse (s) processos, haveria o risco de deixarem de se orientar para ele e por ele, isto é, que deixassem de se orientar, no essencial, para as crianças/alunos.

Os professores optam assim por ficar ligados aos aspectos mais vitais da condição humana⁸⁶. E, não podendo valorizar muito as realizações cognitivas das crianças com quem trabalham (sob risco de estarem a contribuir para a diferenciação associada à reprodução de desigualdades sociais, rejeitada pelo discurso pedagógico crítico que entretanto se tornou dominante) fazem a sua atenção incidir no afectivo, no expressivo e nas competências de relação social, onde a diferenciação não é objecto de censura – antes pelo contrário...

Sendo problemáticos os produtos ou as objectivações da sua actividade profissional, os educadores/professores são particularmente sensíveis ao reconhecimento da sua identidade profissional pelos outros professores, pelos pais e pelo público em geral. Nesse sentido, podem desenvolver estratégias que passam por exemplo:

- pela exposição de “trabalhos”, produtos (num projecto inicial, resultantes da actividade dos alunos, mas em que muitas vezes o trabalho directo do professor é decisivo no carácter apresentável desses produtos);
- pela partilha, com os pais, da satisfação de “vê-los crescer” e pela partilha de ritualizações desse crescimento.
- pelo *criação* de um ambiente de trabalho que seja reconhecido como “agradável” pelas crianças e pelos pais, ou mais precisamente, nalguns casos, que contribua para “fazê-los felizes” - isso pode passar mais ou menos pela afectividade e estabilidade emocional ou pelo espaço para a expressividade;
- pela participação na organização escolar (pode ser a mesma coisa, a outro nível, mas pode dirigir-se para outros aspectos)
- pela realização de *actividades para serem vistas*, mais ou menos celebrativas⁸⁷, mais ou menos “pedagogicamente produtivas” que sejam reconhecidas, e tenham a caução dos centros produtores e reguladores do discurso pedagógico, como “inovadoras”.
- pela realização de um “bom trabalho” tendo como referência padrões mais ou menos clássicos de “boas práticas”. (Não resistem durante muito tempo sem o

⁸⁶ Cf. ARENDT (1958, Capítulo *Labor*).

⁸⁷ Sentindo o problema da (in)visibilidade do seu trabalho (do seu processo de trabalho) e da identificação do seu contributo para um produto, os professores procuram formas de compensação. Uma delas, sobretudo com crianças dos primeiros anos de escolaridade, passa pela realização das manifestações de fim de período, associadas a festividades religiosas-culturais com que se associam à celebração da comunidade (dos grupos sociais dominantes) e reforçam (às vezes até à exaustão) a participação das crianças. Muitas vezes, as actividades de preparação de materiais e de competências das crianças para essas manifestações absorvem grande parte do tempo, do empenho e do esforço de coordenação dos professores. Para a grande maioria dos pais, independentemente da sua adesão às festividades, é uma oportunidade de avaliação do desenvolvimento dos seus rebentos e da integração – lugar mais ou menos diferenciado negativa ou positivamente que estão a ter entre as outras crianças. Também com estas realizações os professores se associam à ritualização familiar do crescimento, mas nem sempre com consciência disso.

reconhecimento, ou de um grupo de pares, ou de um grupo influente de pais, ou de um centro de produção e regulação do discurso pedagógico.)

Podem ocorrer diferentes combinações de algumas destas estratégias. Todas elas passam por uma *relação clientelar* de “confiança-fé” e de “confiança-partilha” com os pais. (Curiosamente a relação de “confiança-educação” é a que menos parece presente). É manifesta a dinâmica de afectividade e reconhecimento na relação entre si, com outros profissionais e com pais familiares e comunidade em geral.⁸⁸

Outro aspecto das identidades profissionais construídas por professores, que por vezes é associado à feminização da profissão e, de certo modo, considerado como ligado a um processo de desprofissionalização, é a disponibilidade de tempo para a produção de si. A produção de si tem outras dimensões que podem ser mais ou menos valorizadas pessoal e profissionalmente por vários professores:

- disponibilidade afectiva -- para os seus familiares, mas também para os seus educandos no âmbito profissional;
- disponibilidade para se envolver em processos informais de aprendizagem nas mais diversas áreas e segundo os mais diversos processos;
- disponibilidade para se empenhar em processos de formação formais;
- realização de actividades de expressão;
- ...

Na educação especial, realizando os professores um trabalho “de apoio” a alunos e a professores e tendo como população-alvo precisamente aqueles que não correspondem ao padrão de desenvolvimento socio-psico-físico, esta questão é ainda mais sentida e não pode deixar de ser problematizada pelos próprios -- embora uma das “respostas” venha da formação especializada que prepara estes professores para a “formalização” dos actos profissionais de avaliação e planificação a vários níveis.⁸⁹ A propósito dos CAO, vimos Isabel Parente, uma participante nos encontros para a narrativa de experiências na educação especial, reclamar para as educadoras em geral (não só as especializadas) competências de organização e liderança de grupos. As educadoras/professoras reclamam e parece serem-lhes reconhecidas competências na organização de actividades de grupos, sobretudo em espaços-tempo físicos e institucionais assimiláveis aos da escola. As educadoras referem-se com frequência à organização da sala (o que passa pelas áreas, ou “cantinhos”, pelo “tapete”, pela “mesa colectiva”, a “mesa grande” mas também por dispositivos de regulação e participação das crianças nas actividades planificadas mais ou menos rotineiramente, como quadros com tempos e actividades onde as crianças assinalam as suas opções).⁹⁰

Essa competência para a “organização” passará por práticas de construção de sentido para as actividades e sequências de actividades que se repetem com variações, e uma evolução dificilmente perceptível ao longo dos dias e das semanas, a que as educadoras procuram dar um sentido: sentido da sequência diária para as crianças que optando e registando a opção num quadro de conjunto constroem um seu sentido ligado ao do colectivo (construção de sentido para a actividade colectiva e construção colectiva desse sentido) e, mais difícil, sentido de evolução ao longo do ano que vá para além do

⁸⁸ Nesse reconhecimento têm sem dúvida um papel muito importante as dimensões assinaladas por Amélia LOPES (1999), com base nos contributos de Mc Call e Simmon.

⁸⁹ Ver nota 2.

⁹⁰ As educadoras que participam nos encontros narrativos e que fizeram a formação inicial na Escola João de Deus, referem Organização de Jardins-de-infância como uma disciplina de alguma importância.

sentido da rotina. As educadoras não organizam portanto somente o espaço mas também o tempo. E dão às crianças o sentido da organização no espaço e da evolução no tempo. (Não é pouca coisa, e, no entanto, muitos responsáveis pela política educacional têm dificuldade em compreender isto.)

Educadores e professores seriam especialistas da organização da actividade de grupos que não estão à partida orientados para produções colectivas bem definidas (nem para a solução de problemas), e em que, aparentemente, os objectivos estão definidos para os indivíduos, cada um por si – as aprendizagens e as produções transformações de si são pensadas do exterior como se ocorressem a nível individual, sendo o que acontece a nível do colectivo pensado como uma fonte de constrangimentos. São as pedagogias que valorizam os ambientes de aprendizagem que exploram nesse colectivo as potencialidades de formação. Mas os professores, pelo menos desde o fim do séc. XIX, foram entendendo que nas salas de aula estão perante grupos de crianças e jovens com dinâmicas de interacção que geram conflitos e consensos entre si, independentemente ou contra o professor que está isolado perante eles. À medida que foram sendo desenvolvidas práticas pedagógicas mais interactivas, os professores tiveram que compreender e procurar influenciar essa dinâmicas, e não meramente controlá-las mais ou menos autoritariamente e repressivamente. À medida que o acento era deslocado do ensino para as aprendizagens, boa parte dessa dinâmica de interacção passou a ser parte, mais que condição constrangedora da prática pedagógica e os professores ficaram perante a necessidade de desenvolver competências de liderança e de coliderança (saber partilhar, gerar e suportar lideranças múltiplas) com grupos que transportam culturas e identidades juvenis e sociofamiliares muito diversas e que, durante a escolaridade, vão construindo culturas (?) e identidades de *coorte*, de estabelecimento, de turma.

Escrita numa fase inicial da escrita desta dissertação, esta reflexão que é apresentada aqui sem alterações, concluía então propondo a consideração de quatro pontos:

Os educadores e professores (claro que conjuntamente com os alunos) são criadores de instituições (a turma, ou a aula de uma disciplina com uma turma são uma instituição?)

O papel dos educadores de infância e dos professores do ensino básico é determinante na construção do sentido das actividades escolares para os próprios e para terceiros – e esse sentido é, cada vez mais, continuamente negociado com os alunos e justificado perante os pais e a sociedade. Os problemas de sentido dos CAO estão no âmbito destas competências que professores e educadores (alguns, talvez muitos sem disso se aperceberem) têm desenvolvido.

Acresce a isto que as pedagogias activas e a valorização da diversidade de fontes de informação nos ambientes de aprendizagem foram colocando os professores perante necessidades de organização da(s) sala(s) e das escolas que em muito se assemelham aos de outras organizações que lidam com grandes fluxos de pessoas e de informação. Por isso e por outros aspectos que nesta conclusão se tem procurado pôr em evidência, os professores têm desenvolvido, e têm que desenvolver, competências organizacionais semelhantes às de outros profissionais, no contexto de uma sociedade em que aumentou enormemente a complexidade organizacional de todos os contextos.

Existe uma especificidade no trabalho dos professores que se relaciona com a sua relação não só com o humano mas com um processo vital que tem aspectos socio-psico-físicos de desenvolvimento individual e aspectos bio-socio-antropológicos de sucessão de gerações e de conservação (re) construção de

mundo e dos sentidos das coisas nele. Mais do que um problema de competências profissionais dos professores, a nossa época tem problemas em relação à dimensão pedagógica inerente a todas as sociedades humanas. Esta problemática tem sido preterida no campo da educação em relação às problemáticas relacionadas com políticas de reforma social através do sistema educativo nacional.