

DEBATE

Eleutério de Aguiar (Director Regional da Educação Especial e Reabilitação da Região Autónoma da Madeira) — Eu gostaria de dizer, e porque estou a representar a Região Autónoma da Madeira (que é uma região autónoma mas é de Portugal), que não mereceu da parte de quem organizou este encontro a oportunidade de apresentar a sua experiência, o seu modelo, a exemplo das regiões do país. Se tivéssemos tido essa oportunidade, eu diria que passou à margem deste seminário o facto de haver crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, não por razões da deficiência, que aqui foi falada, mas por razões da sobredotação, que também são universo com necessidades educativas especiais. Diria apenas que a Região Autónoma da Madeira tem muita honra em estar presente apesar de vir a nível de instituição e, mesmo enquanto instituição, dizer que o nosso programa regional abarca de facto todas as crianças com necessidades educativas especiais e temos um departamento que evita o problema que aqui se ouve constantemente no Continente: há aquele assunto da segurança, aquele assunto da justiça, aquele assunto da educação, ou seja, muito do que prejudica o desenvolvimento da política é exactamente continuar a haver capelas a níveis superiores da decisão, quando, na base, as escolas lutam pela inclusão. Lamento não ter sido considerada a Região Autónoma da Madeira para apresentar o seu modelo de intervenção, que é reconhecido a nível internacional como único no país porque atende todas as etapas da existência, todas as necessidades da pessoa humana, desde a intervenção precoce e incluindo os sobredotados que nós considerámos e consideramos e consideraremos como alunos no básico escolar com necessidades educativas especiais. É lamentável que especialistas tão reputados se tivessem esquecido dos sobredotados, donde nasce a maior parte, segundo os especialistas desse âmbito, dos suicídios, das marginalizações, das autoexclusões. São aqueles que dizem à escola que não gostam dela.

J. Salvado Sampaio — Em primeiro lugar, saudações. Em segundo lugar, apoio a iniciativa. Em terceiro lugar, aprovo tudo o que de positivo se fez. Eu entendo que o enunciado incidiu fundamentalmente sobre o mais espectacular dos factores de exclusão e não incidiu sobre aspectos institucionais e teóricos que estão ligados às próprias políticas do Ministério da Educação. As perguntas que eu irei formular de uma maneira rápida e que dirijo a cada um dos elementos, começando pelo ensino superior sem ser por uma questão hierárquica, (eu sou um tipo disciplinado, segui a ordem que aqui estava) são as seguintes: que ligação há no campo da formação dos

professores entre as instituições pré-superior para articularem entre si políticas de formação de professores e que relação têm com as instituições onde esses professores funcionam? Em relação ao ensino secundário, eu perguntava que ligação há entre as escolas do ensino secundário e as instituições que formam os professores e a lei orgânica do Ministério da Educação que diz que uma das finalidades da Inspeção Geral de Ensino é prestar serviço de natureza pedagógica. No ensino secundário estão inscritos no continente 410 000 alunos e, para esses 410 000 alunos, eu pergunto quantos inspectores com finalidade pedagógica estão destacados no Departamento do Ensino Secundário? Quanto à educação básica, eu pergunto quantos inspectores com funções pedagógicas estão destacados neste Departamento da Educação Básica? E outra pergunta que eu formulo: já foi realizada em Portugal uma formação directa para todos os professores, sem excepção, do 1.º ciclo? O Departamento da Educação Básica pensa realizar acções directas em que os professores sejam ao mesmo tempo elementos de formação e não sejam meros objectos? Contudo o problema fundamental e que tem estado oculto são os condicionamentos de natureza teórica que obstam a que haja realmente uma política de inclusão. O sentido do título do seminário, perdendo harmonia, seria: “Uma educação inclusiva a partir da escola deliberadamente exclusiva que temos”. Disse. As minhas saudações.

Inês Sim-Sim — *Parece-me, Dr. Salvado Sampaio, que as suas questões se destinam aos responsáveis da Administração Central, ou seja, aos senhores directores dos departamentos. Na medida em que o Prof. Pedro Lourtie já não se encontra na sala, passarei a palavra primeiro à Dr.^a Deolinda Monteiro e depois à Prof.^a Teresa Vasconcelos para os respectivos esclarecimentos.*

Deolinda Monteiro — Em relação à questão que foi colocada sobre a articulação existente entre a formação inicial e o Departamento do Ensino Secundário, os professores sabem que essa articulação é feita, uma vez que a prática pedagógica inicial é levada a cabo nas escolas de ensino secundário. Relativamente à formação contínua, esta é uma das nossas preocupações e, tal como referi na minha intervenção, o Departamento do Ensino Secundário tem vindo a constituir “Redes” que funcionam desde 1997/98, no caso da matemática, e desde Maio de 98, no caso da língua portuguesa.

Repetindo o que disse na minha intervenção, no caso de se vir a ter sucesso com o sistema Eduport, via Internet, que está a ser implementado

no âmbito do Projecto Falar, este poderá vir a ser alargado às outras redes disciplinares de formação contínua de professores.

Em relação à questão dos inspectores, não posso, neste momento, dar esse número com exactidão.

Teresa Vasconcelos — Eu não tenho respostas a dar. Quanto à questão dos inspectores, a colega do Departamento do Ensino Secundário respondeu correctamente, nós não temos informação sobre o número de inspectores. O que eu posso dizer e agora vou dizê-lo em termos de dirigente de um Departamento da Administração Central que está em contacto com as escolas no âmbito das minhas competências, é que não temos um corpo de inspectores suficiente para o trabalho de regulação, de animação pedagógica, de supervisão no sentido daquilo que me parece (e aqui falo em termos do que eu penso ser uma inspecção) que é uma entidade que ajuda a regular o sistema. Não temos corpo inspectivo suficiente nem para a educação especial, nem para a educação pré-escolar, nem para as escolas dispersas do 1.º ciclo que todos conhecemos e essa questão foi muitíssimo bem colocada pelo meu colega Director Regional de Educação do Centro.

Em relação à formação de professores, eu gostaria de dizer o seguinte: o Departamento de Educação Básica não é uma entidade formadora, deve é fazer a inventariação daquilo que são as necessidades de formação e protocolizar essa formação. Gostaria de dizer que, ao longo destes anos de permanência no Departamento de Educação Básica, foi preciso corrigir qualquer coisa que se estava a passar que era o Departamento ser entidade formadora. Na minha perspectiva não deve ser, deve protocolizar a formação com as escolas e as universidades que fazem formação, bem como com os centros de formação e associações de escola ou associações múltiplas que podem fazer a formação. Em termos da educação especial, no entanto, nós temos feito formação directa. Como sabem, temos toda uma direcção de serviços dedicada à educação especial, com especialistas reconhecidos a nível nacional e internacional na sua área de especialidade. Quando o sistema não dá resposta, nós fazemos formação directa financiada pelo FOCO, em relação às condicionantes de natureza pedagógica na escola exclusiva que temos. Eu gostaria só de dizer que o que temos procurado fazer é intencionalizar a inclusão ao nível de todas as medidas que têm sido tomadas. Muito obrigada.

Inês Sim-Sim — *A próxima questão, por favor.*

Maria Odete Alexandre — Sou professora de educação especial há quinze anos e estou neste momento no CAE de Almada, na Equipa de Coordenação dos Apoios Educativos. À ironia do Dr. Sérgio Niza eu contraponho a minha humildade, porque me sinto magoada (é a palavra que me surge mais naturalmente), um vez que, na realidade, se houve integração neste país foi graças aos professores da educação especial que no terreno convenceram os colegas do ensino regular de que era importante que os meninos com necessidades educativas especiais estivessem na escola. E o Dr. Sérgio Niza fala de uma maneira que me dá a sensação de que nós fomos apóstolos ou advogados do diabo, o que eu não sinto que tenhamos sido. Quanto aos horários que ele referiu e que justamente o estatuto reconhece que deverão ser de vinte horas e com direito às reduções decorrentes da idade e do tempo de serviço, permito-me com toda a humildade referir que é justo que os professores da educação especial tenham essa redução porque o seu trabalho é realmente de muito stress, é um trabalho muito desgastante. E eu não percebo porque é que os professores de educação especial não hão-de ter direito a esse horário se os professores do ensino secundário também têm e, como costuma dizer o Dr. José Morgado, ele nunca viu tantos licenciados por metro quadrado como numa escola secundária, sendo que aí é que fazem falta os professores com habilitação própria, e, muitas vezes graças às reduções de horário que os professores do secundário têm, nós temos a leccionar no ensino secundário professores com habilitação suficiente. Aí é que, do meu ponto de vista, e permitam-me a minha ousadia, aí é que eu penso que deve ser tido em conta que a redução de horário pode ser prejudicial para os nossos alunos. No caso da educação especial, penso que isso ainda não se verifica, até porque o Ministério da Educação reconhece aos outros professores que não são especializados os mesmos direitos e as mesmas atitudes que aos professores da educação especial. Não há diferenciação neste novo modelo dos apoios educativos. Muito obrigado.

Inês Sim-Sim — *Julgo que não quer colocar nenhuma questão em especial, mas sim posicionar-se sobre o que foi dito, não é verdade? Passemos, então, à questão do Dr. Rodrigues Lopes.*

A. Rodrigues Lopes — Eu não vou pôr nenhuma questão aos responsáveis aqui presentes, até porque alguns já saíram, mas também por uma

questão estratégica penso que não será adequado no contexto e no tempo de que dispomos. Agora, se me permitem os colegas, atrevo-me a reagir a algumas coisas, e, embora não esteja aqui já o Director do Departamento do Ensino Superior, estão outros elementos da equipa da educação. Parece-me que uma conclusão que tiramos daqui, apesar de muito ter sido feito e estar a ser feito, é a da necessidade de acabar com aquele défice de apoio a necessidades educativas especiais ao nível do ensino superior. Eu penso que se saísse daqui um propósito, talvez mais firme e concertado com algumas estratégias pragmáticas e funcionais, para modificar um pouco este estado de coisas, seria o da necessidade de uma articulação entre todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao superior, algo que, mesmo incipiente, tenha de facto uma lógica de cooperação, de integração e de continuidade para todas as crianças que nascem (ou que por razões diversas são em determinado momento da sua história de desenvolvimento confrontadas) com determinadas limitações. E eu falo em limitações porque naturalmente os alunos ditos normais, e eu já trabalhei a todos os níveis do ensino, são de facto muitas vezes normais porque nós não temos um binóculo, um dispositivo capaz de visualizar as dificuldades que eles têm. Penso que, neste ponto, se deveria trespassar os diversos níveis de responsabilidade educativa, inclusive para outros ministérios também, como aqui foi referido. Agora há duas coisas que eu queria sublinhar: a primeira é que penso que uma realização deste tipo do Conselho Nacional de Educação é extremamente importante e oxalá que haja outras medidas neste sentido, porque de facto houve aqui muita coisa que mereceria outro tipo de abordagem, com mais tempo, e felicito o Conselho Nacional por isso. Felicito também, já cá não está, o Director Regional pela forma como posicionou esta questão e pela forma como regionalmente está a ser gerida, vindo um pouco ao encontro das preocupações. Nós muitas vezes questionamos: não se fazerem coisas por falta de dinheiro. Mas é preciso é concertar estratégias com vista a rentabilizar os recursos que existem. Eu de manhã pus aqui a questão dos recursos que, de facto, tem muitas questões subjacentes. Evidentemente eu perfilho a ideia de que não é o dinheiro, não são os recursos financeiros que são determinantes da mudança de atitudes das pessoas e da mudança para encontrar soluções mais adequadas.

Outro aspecto que também queria referir tem a ver com o funcionamento. Eu percebo o ponto de vista da colega que falou ultimamente e do Dr. Sérgio Niza. Gostei de o ouvir dizer, por mais doloroso que seja, que

de facto há um *apartheid*, ou seja, nós temos muito boas intenções nestas matérias. Eu já vou com 30 anos de experiência de ensino, com alguma formação em termos formais e académicos, mas sobretudo com uma experiência muito grande em termos de dificuldades que vivi a vários níveis. Naturalmente vejo que há de facto um divórcio entre as intenções, aquilo que se pensa fazer e aquilo que é necessário fazer, de que esta questão (agora esta vaga, se me permitem a expressão) da escola inclusiva é um exemplo paradigmático. Não há efectivamente aquela evolução consentânea nas práticas com os princípios que se defendem, e, realmente, se nós defendemos tanto os direitos, porque é que o direito da criança com dificuldades é posto na forma em que o é?

Neste sentido, eu atrevia-me a apresentar duas ou três dúvidas gravosas em meu entender, que assentam às vezes numa contradição de argumentos e que ponho à consideração da equipa de colegas aqui presentes. É o seguinte: eu tenho sérias dúvidas (e perdoem-me porque no fundo tenho dúvidas, mas tenho a convicção) de que tudo isto depende, não essencialmente da necessidade de uma cultura de escola diferente, mas de uma cultura de formação diferente. Uma necessidade de formação que não seja, eu diria, de suficiência. Foi uma das referências que fez, penso, o Dr. José Afonso, a da necessidade de os professores terem muita consciência e adquirirem os requisitos necessários. Ele sublinhou “necessários”, e já há uns anos a esta parte que ando a fazer uma inventariação de requisitos necessários a diversos níveis da formação para os professores e, numa primeira fase da inventariação, (e possivelmente n requisitos haveria ainda), inventariei oitocentos e tal requisitos. Mas, a necessidade de requisitos de formação para responder à multiplicidade de solicitações com que são confrontados os docentes a vários níveis de ensino (a grande importância decisiva em termos de pirâmide de formação está ao nível do pré-escolar e não ao nível da universidade) é a questão crucial para mim. Formação, seja a que nível for, implica ritmos, e respeito por esses ritmos implica tempo. Eu entendo que não é possível aligeirar formação, qualquer que ela seja, e a formação inicial de professores questiono-me se não estará extraordinariamente aligeirada. Segundo ponto: há muito tempo que se fala em individualização e em personalização da relação pedagógica mas vejam a contradição do número de professores, do número de horas, do número de alunos. É evidente que a gente sabe, e já foi aqui referido umas vezes, que há professores (isto é uma questão de ética, de deontologia profissional, questão que agora aqui não

vem a propósito, mas que para mim está subjacente), que alegam diminuição de alunos, diminuição de horas, apenas para não fazer coisa alguma. Evidentemente, não podemos perverter um princípio que é fundamental: quem trabalha com crianças com necessidades educativas especiais tem necessidade absoluta, para personalizar, para individualizar o ensino, de uma diminuição do número de alunos. Seria necessário, onde está um professor, estarem dois ou três, e onde estão dez alunos estarem menos. Vão-me desculpar, não podemos dizer, porque noutras países há quarenta, cinquenta, sessenta alunos, que realmente não podemos fazer mais ou querer ir mais além do que esses países. Não podemos argumentar desta maneira, penso que é um argumento, desculpem-me a expressão, “balofó”. Eu termino com estes dois argumentos, estas duas preocupações: se nós queremos caminhar a passos largos para responder a estes desafios, se não terá que ser pelo reforço da formação de quem trabalha nessa matéria e pelo reforço de estratégias com vista a criar uma delimitação dos desafios que o desenvolvimento de crianças com dificuldades põem para que os técnicos ou uma equipa lhes possa responder. Estas são duas questões, por vezes postas como se realmente não fossem importantes, mas por mim repudio essa argumentação.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada, Sr. Doutor. Pedia aos intervenientes que procurassem ser breves, na medida em que às 17h30 teremos que encerrar esta mesa.*

Adalberto Fernandes — Muito obrigado, Dr.^a Inês Sim-Sim. De facto, temos que ser muito directos e práticos. Trabalho no Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Pegando no programa deste Seminário, vejo: “a posição das instituições, análise das respostas recebidas”. Esta designação não me levava a nada, mas penso que o que fez o Conselho Nacional de Educação foi pedir às diversas entidades, que de perto ou de longe lidam com estas questões, o máximo de três recomendações e penso que isso era bastante importante. Gostaria de perguntar se as associações de pais foram abordadas quanto à apresentação das recomendações. Não ouvi falar de associações de pais e tinha muito interesse em saber qual é a posição, quer a nível nacional quer a nível regional. Como sabeis, há federações regionais de associações de pais, e que são muito importantes no momento actual. Queria fazer só rapidamente dois pequenos comentários e que têm a ver com o preâmbulo do Sr. Dr. Sérgio Niza e com as tiragens (ainda bem que alguém falou de tiragens de todas as

publicações da Administração, porque nunca ouvi ninguém falar disto de viva voz). De facto, andam sempre à volta de 500, 700, 1000 exemplares. Quando atinge 1000 exemplares, fico muito contente. A primeira coisa que eu leio nos livros e nas revistas são as tiragens e fico logo a pensar: isto não é para ninguém, não serve para ninguém. E recordo-me, e o Dr. Sérgio Niza participou no Gestuário, no dicionário da língua gestual portuguesa, do qual tirámos 1000 exemplares, e quase que nos matavam. 1000 exemplares do Gestuário! Isto há cerca de dez anos, ou menos. Quando vejo na agenda cultural da Câmara Municipal de Lisboa 60 000 exemplares, a revista “Formar” com 10 000 exemplares, há qualquer coisa que não bate certo. Eu ando um pouco por todo o país, felizmente, e nunca ninguém tem nenhum documento e pedem-me por favor uma fotocópia, porque nunca chega nada a ninguém e, se chega, como aconteceu até com alguns documentos do Ministério da Educação, mesmo os poucos ficam guardados nos gabinetes. Agora, este direito à informação é um direito essencial. Obrigado.

Inês Sim-Sim — *Chegámos ao último pedido de intervenção. Por favor, Dr.^a Teresa Santos.*

Maria Teresa Santos — Sou professora na Escola Superior de Educação de Beja, trabalhei vários anos no terreno na educação especial e estou há anos na formação de professores. As perguntas que tenho são muito concretas. A primeira dirige-se à Dr.^a Teresa Vasconcelos e tem a ver com o entusiasmo com que falou da flexibilização e da experiência da flexibilização curricular como uma resposta no âmbito da gestão e autonomia das escolas e na construção da escola inclusiva. De facto, eu também acredito muito nisso, mas vi, isto pode ser ignorância minha, através de um boletim do sindicato, um exemplo de como organizar as áreas propostas ao nível dos vários ciclos e surpreendi-me. Gostaria que depois me pudesse informar. Vi que, ao nível das expressões artísticas, o seu papel está absolutamente secundarizado, e que aparece mesmo educação musical como alternativa à educação visual. Eu pergunto-me: que flexibilização pode ser esta? Está correcto o que leva ao empobrecimento do currículo desta forma? Porque então, também para se citar o caso de Saramago, qual teria sido o percurso literário dele se, num curso de serralheiro mecânico, não tivesse uma disciplina de literatura? Agora tinha outro pedido de esclarecimento para o Departamento do Ensino Secundário, que tem a ver com as escolas profissionais. Quando se fala da necessidade dos professores de apoio, eu não discuto isto,

mas penso que na origem, as escolas profissionais, assim como foi definido pelo grupo inicial e pelo GETAP, entendiam-se também como um currículo alternativo e como organização curricular que fosse adaptada ao interesse, ao ritmo e à progressão dos estudantes. O que é feito dessa filosofia inicial, é um bocado a questão. Só mais uma observação para o Departamento do Ensino Superior. Sei que já não está o Director, mas eu penso que posso deixar no ar a questão do acesso ligada às limitações das pessoas. Temos que ter algum cuidado com isto porque me lembro de dois exemplos concretos. Eu tive um professor cego licenciado em biologia, doutorado em antropologia, e, portanto, se nós tivermos em conta a limitação da pessoa para que ela tenha acesso ou não a essa formação, então parece-me que temos que dar voz aos que têm essas limitações, porque falamos muito deles, às vezes para alguns deles, por eles, mas não com eles. É isto.

Inês Sim-Sim — *Prof.^a Teresa Vasconcelos, quer começar por responder? Em seguida, a Dr.^a Deolinda terá a palavra para esclarecer sobre as escolas profissionais.*

Teresa Vasconcelos — À questão da Dr.^a Teresa Santos, eu gostaria de dizer, uma vez que menciona o boletim do sindicato, que lamento que esse sindicato tenha publicado um documento de trabalho interno do Departamento da Educação Básica que está neste momento em discussão nas 35 escolas que eu mencionei há pouco. Considero, por isso, que este instrumento de trabalho foi utilizado de forma abusiva, usando um cenário possível, porque há vários cenários que estão a ser utilizados nas escolas, utilizando um cenário possível saído de uma consulta ampla que fora feita no ano passado. Portanto, a única coisa que se me oferece dizer é que considero isso lamentável e não é um bom serviço nem às escolas nem aos professores. Em relação à questão que coloca, que é a das áreas das expressões, eu gostaria aqui de clarificar, uma vez que me é dado o ensejo de o fazer no âmbito deste seminário dedicado às questões da educação especial, a necessidade das pedagogias diferenciadas. Nós podemos, as escolas poderão fazer, cenários diversificados com balizas. Compete à administração central oferecer balizas às escolas e, dentro dessas balizas, as escolas podem construir os currículos da educação básica. É nessa linha que estamos a trabalhar.

Deolinda Monteiro — Gostava de referir (porque só me ocorreu ao ouvir, há pouco, a Prof.^a Teresa Vasconcelos) que também não faz parte das

atribuições do Departamento do Ensino Secundário a formação contínua, directamente aos professores. Neste momento, assumimo-nos como entidade promotora e as “redes” que estabelecemos de formação contínua têm a ver com protocolos e acordos de cooperação efectuados com associações de professores, centros de formação e sociedades científicas.

Relativamente à questão que me foi colocada sobre as escolas profissionais, nada foi alterado. É, de facto, uma grande vantagem que as escolas profissionais ofereçam um grande leque de opções de planos de estudos aos alunos com este tipo de necessidades. O que na minha intervenção quis dizer é que era uma pena que, sendo a maior parte das escolas profissionais do foro privado e do cooperativo, elas não disponham de professores de educação especial... Foi só o que eu disse. Obrigada.

Inês Sim-Sim — *Muito obrigada. São 17h30, há com certeza muitas mais questões; lastimo mas não podemos continuar. Dado o adiantado da hora, darei o debate por encerrado e passarei a palavra ao Sr. Conselheiro Paulo Rodrigues.*