

## **ENTRE(VISTAS): HISTÓRIA(S) DA INCLUSÃO EM PORTUGAL COM...**

**ANA MARIA BÉNARD DA COSTA & SÉRGIO NIZA**

**Joel Santos**

Universidade de Lisboa, Instituto de Educação  
joel.santos@campus.ul.pt

### **Resumo**

Realizámos, para incluir neste número temático da *Interacções*, duas entrevistas com duas personalidades que, em Portugal, ocuparam posições de destaque na história e na dinâmica da Educação Especial e Inclusiva. São excertos das suas memórias e também de muitos momentos do tempo que foram cruciais para o desenvolvimento dos conceitos, das práticas, e de muitas decisões que moldaram o percurso do que tem sido a Educação Inclusiva em Portugal.

Pretendemos assim homenagear, não apenas estas pessoas que tiveram a generosidade de partilhar connosco estas ideias, mas também todos aqueles que, de alguma forma, têm contribuído para o desenvolvimento dos princípios de equidade educativa e social, subjacentes à ideia de Educação Inclusiva.

**Palavras-chave:** Entrevista; Educação Inclusiva; Ana Maria Bénard da Costa; Sérgio Niza.

### **Abstract**

We conducted two interviews, to include in this thematic issue, with two personalities who occupied, in Portugal, prominent positions in the history and dynamics of Special and Inclusive Education. What we present are excerpts from their memories as well as many moments in time that were crucial to the development of concepts, practices, and to many decisions that have shaped the course of what has been Inclusive Education in Portugal.



We intend to honor not only those people who had the generosity to share with us these ideas, but also all those who somehow have contributed to the development of the principles of educational and social equity, behind the idea of Inclusive Education.

**Keywords:** Interview; Inclusive Education; Ana Maria Bénard da Costa; Sérgio Niza.

## ENTREVISTA COM...

### ANA MARIA BÉNARD DA COSTA

J. – Como é que a sua vida chegou à Educação Inclusiva (EI)?

A.M. – O começo do meu trabalho no Ensino Especial teve a ver com a minha tese de licenciatura do curso de Histórico Filosóficas. O professor que me orientou estava a preparar o seu doutoramento, adaptando para Portugal um teste de inteligência chamado “Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) e sugeriu-me que aplicasse esse teste a crianças cegas e a crianças com visão normal e comparasse os resultados. Aceitei a sugestão e isso levou-me a procurar uma ajuda por parte duma pedagoga Dr.<sup>a</sup> Maria Amália Borges que dirigia uma pequena escola de crianças cegas – o Centro Infantil Helen Keller. Para além disso, fui visitar algumas instituições que acolhiam crianças e jovens com este tipo de deficiência.

Esse primeiro contacto que tive com estas crianças levou-me a decidir realizar a tese que me tinha sido proposta e este foi o passo que me levou por este caminho no Ensino Especial. Até aí nunca tinha visto uma criança cega e nunca tinha passado pela minha cabeça trabalhar nessa área. Com 20 anos comecei a trabalhar como professora no Colégio do Ramalhão, onde estive dois anos e no ano seguinte ia mudar para um outro Colégio.

Quando a Dr.<sup>a</sup> Maria Amália Borges, depois dos meus contactos com ela, me convidou para começar a dar aulas numa classe infantil do Centro Helen Keller, aceitei a proposta porque achei que era importante conhecer melhor o problema das crianças que eu tinha conhecido só muito superficialmente em situação de aplicação do teste.



Estive um ano como educadora de infância, numa pequena classe infantil, e pouco a pouco fui-me apercebendo de toda educativa a orientação daquele Centro. Aí utilizavam-se as chamadas “técnicas Freinet”, que eu desconhecia totalmente. Na altura só duas escolas aplicavam aquelas metodologias que eram consideradas “perigosas”, uma vez que o seu fundador – Celestin Freinet, pertencia ao Partido Comunista Francês. Portanto aí estive um ano e no ano seguinte...

J. – Portanto antes do 25 de Abril?

A.M. – Ah!.. Sim! Muito antes do 25 de Abril. Isto passa-se no ano de 1961/62.

O Centro Helen Keller estava ligado a uma Instituição chamada Liga Portuguesa da Profilaxia da Cegueira, dirigida pelo Dr. João dos Santos e o oftalmologista Dr. Henrique Moutinho. Faziam ainda parte da Direcção e estavam a ela ligados outros elementos da área da oftalmologia, neurologia, saúde pública e serviço social que constituíam a equipa do “Dispensário Médico”.

No ano seguinte a Dr.<sup>a</sup> Maria Amália foi convidada a lecionar na Escola Superior de Educação de Montréal e aceitou essa proposta. Propôs-me, então que eu ficasse a substituí-la na Direcção Pedagógica do Centro o que, embora com muito receio sobre a minha capacidade de exercer estas funções, decidi aceitar.

Para me apoiar nessa tarefa, contactei com diversas instituições estrangeiras, entre elas a “American Foundation for Overseas Blind - AFOB”, que ajudava os programas para cegos nas várias regiões do mundo. Estava em Portugal um técnico dessa Fundação, a colaborar com dois Centros de Reabilitação de Cegos recentemente criados, e prestou-me uma ajuda fundamental. Tive acesso a muitos livros e pude aperceber-me que nos Estados Unidos estava a ser desenvolvida a integração de crianças cegas nas escolas regulares. Fiquei extremamente entusiasmada com esta perspectiva e pensei que talvez fosse possível adoptá-la entre nós.

No Centro havia um grupo de alunos que já estavam no então chamado Liceu que se seguia à 4<sup>a</sup> classe.

J. – E havia um exame de admissão...

A.M. – Sim, havia o chamado “exame de admissão ao Liceu”. Eu lembro-me que estava na Escola Francesa e tive que ir fazer esse exame ao Liceu Maria Amália. Quando se propôs recentemente que algumas escolas não poderiam realizar exames e que os alunos teriam de ir fazer exames noutra escola, lembrei-me do medo que eu senti quando entrei no Liceu Maria Amália. Escrevi então um pequeno texto sobre isso



J. – Eu li...

A.M. – Ai leu? Bem e voltando ao Helen Keller... percebi que nós não tínhamos condições para ter alunos do liceu. Nesse nível havia várias disciplinas dadas cada uma por um professor diferente. Ora no Centro não havia condições: não havia verba, não havia espaço, não havia alunos que justificassem grupos diferentes. Pensei então que o ideal seria começarmos com estes alunos a experiência da integração nas escolas regulares. Comuniquei com a AFOB e a sua resposta foi muito favorável: e decidiram apoiar-nos nesta integração. Enviaram a Portugal uma professora de educação especial do Brasil, porque aí, com a influência directa dos E.U, já estava a desenvolver-se a integração. Esta professora veio orientar um seminário sobre esta matéria. E participaram nele várias pessoas convidadas, pessoas que eu tinha conhecido nas Instituições que tinha visitado.

J. – E isso foi em que ano...

A.M. – Esse seminário foi no ano de 1963. Decidi então que tinha de convidar algum responsável por um Liceu, pensando que assim seria mais fácil tentar aí a admissão dos alunos do Centro de que falei. E convidei o Reitor do Liceu Passos Manuel, o Dr. Diamantino Soares... uma pessoa a quem a educação de alunos cegos deve muito. Ele assistiu ao Seminário e ele ficou muito entusiasmado com as perspectivas aí apresentadas. E então disse-lhe: “Olhe, Senhor Dr.. para o ano dois alunos e três alunas do Centro Helen Keller têm que vir para o seu Liceu; tem de os aceitar lá.”

Ele disse-me “Eu aceito isso mas como é que os alunos do 3.º ano podem entrar: trata-se do meio do ciclo e isso não é autorizado”. Foi então decidido que poderiam fazer um exame que estava previsto para os seminaristas que queriam sair do seminário e ingressar nos Liceus. Depois levantou-se outro obstáculo: “Quem é que os vai apoiar?” Eu ofereci-me para realizar essa tarefa mas, não sendo funcionária do Liceu isso seria impossível. Foi então sugerido que eu tivesse um horário de 9 horas para ministrar História e Organização Política o que permitia que, noutros tempos, fosse dar o apoio necessário. E assim os alunos foram para o Liceu e posso dizer que fui a primeira professora de apoio. Como não tinha conhecimentos seguros em Braille, baseei-me na colaboração duma professora duma Instituição que passou a colaborar comigo nas transcrições dos textos de Braille para negro e vice-versa,

Bem, esta experiência de integração foi um grande sucesso, correu lindamente... e portanto aí foi dado o primeiro passo para o ensino integrado em Portugal.



No fim de dois anos de trabalho como Directora no CHK, o Ministério da Saúde e Assistência convidou-me para fazer parte do “Instituto de Assistência aos Menores” que tinha um Departamento de Educação para crianças com deficiência mental e outro para crianças com deficiência auditiva. Eu iria iniciar o departamento para deficientes visuais.

Aceitei esse desafio e estive 7 anos nesse Instituto em que tinha por função organizar os programas para crianças e jovens deficientes visuais a nível nacional. Considerando que antes da integração escolar os alunos cegos precisavam de frequentar uma escola especializada, o primeiro trabalho que achei devia realizar era remodelar os asilos que tinha conhecido, transformando-os em escolas, com uma orientação completamente diferente.

E assim foi iniciado um trabalho difícil, porque havia que remodelar inteiramente o que existia e porque, sendo os asilos privados, havia que convencer as respectivas direcções das alterações a introduzir, o que foi, nalguns casos, uma tarefa extremamente difícil. E, paralelamente, foi desenvolvida a integração no ensino pós-primário.

Mas para que tal fosse possível, foi preciso, numa primeira fase, organizar cursos de especialização. Sempre achei que o factor fundamental no sucesso educativo é a qualidade dos professores e sem professores especializados eu não poderia fazer nada.

Organizaram-se três cursos de especialização, um de um ano lectivo e dois de dois anos lectivos, todos eles a tempo inteiro: de segunda a sexta-feira. Os professores tinham direito a destacamento e além disso recebiam um subsídio se vinham de fora de Lisboa. Uma vez formados foram trabalhar uns para as escolas especiais remodeladas, e outros foram dar apoio à integração que pouco a pouco se foi desenvolvendo.

No fim desses anos, em 1973, foi publicada a chamada “Reforma Veiga Simão” e, pela primeira vez, prevê-se a criação de um Departamento de Ensino Especial – com duas Divisões, uma na D.G. do Ensino Básico e outra na D.G. do Ensino Secundário. Alguém que trabalhava no Ministério da Educação, perguntou-me se eu gostaria de aceitar o lugar de chefia desse Departamento no Ensino Básico. Nessa altura, eu já tinha saído, a meu pedido, do IAM pelo facto de toda a equipa com quem tinha trabalhado ter sido afastada e por estar em desacordo com a orientação das novas chefias. Considerando que o Ministério da Educação era o local adequado para



orientar o ensino especial, aceitei este convite

Começou então – em Junho de 1973 - uma nova etapa da minha vida profissional

No Diário da República estavam expressas as minhas as minhas funções que abarcavam a totalidade da educação especial. Comecei por perguntar qual seria a equipa com que poderia contar e disseram-me que nesta primeira fase não haveria mais ninguém.

Comecei por fazer um plano de acção em que propunha a promover a integração escolar de alunos com deficiências sensoriais ou motoras através da acção de “Equipas de Ensino Especial”. Nestas Equipas iriam trabalhar professores que previamente tivéssemos formado e a sua acção iriam decorrer a nível itinerante-

Numa primeira fase seriam formadas 6 equipas sediadas nos distritos de Lisboa, Porto, Coimbra, Viseu, Viana do Castelo e Guarda

Em cada equipa seriam colocados professores especializados, cobrindo as três áreas: deficiência visual, auditiva e motora.

Cabia-lhe trabalhar em colaboração com os serviços que existissem nos respectivos distritos nas áreas de Segurança Social, Saúde e Educação. Toda esta perspectiva completamente diferente, que nunca tinha existido em Portugal...

J. – As primeiras equipas de ensino especial.

A.M. – As primeiras equipas de ensino especial... e depois pouco a pouco aquilo foi um *boom!* Começaram a formar-se pouco a pouco novas equipas, à medida que foi possível descentralizar os serviços de apoio.

Durante esta primeira fase – ou seja nos primeiros anos da década de 70 – a perspectiva era o apoio centrado no aluno tentando que a escola o aceitasse, mas não implicando mudanças nas actividades normas da sala de aula nem nos métodos de ensino. Este conceito levava a que se achasse necessário que as crianças com graves problemas de aprendizagem fossem educadas em escolas especiais.

Nesse sentido, foi dado o apoio à criação de escolas para estes alunos promovidas por Cooperativas e Associações de Pais. Houve o extraordinário movimento de pais, nomeadamente o movimento CERCI, que desencadeou um desenvolvimento extremamente rápido de estruturas educativas para crianças e jovens que não tinham até aí nenhuma estrutura educativa acessível.

J. – E estes movimentos emergem sobretudo nessas conversas entre vizinhos...



A.M. – Com o 25 de Abril e começaram a surgir diferentes grupos locais em que as pessoas começaram a apresentar e discutir os seus problemas. Um dos problemas que surgiu foi o das crianças com deficiência mental que não tinham escola para onde ir. Havia umas instituições em regime de internato que o Instituto de Assistência aos Menores tinha criado e funcionavam em Lisboa e no Porto alguns Colégios com mensalidades caras inacessíveis à maioria dos pais. Isto significava a quase total ausência de respostas para as necessidades existentes.

Os pais de alguns destes grupos vieram então pedir apoio à Direcção Geral.

J. – À porta do Ministério da Educação?

A.M. – Sim, vieram pedir ajuda à Divisão de Ensino Especial.

J. – E qual foi a resposta?

A.M. – A DEE estava orientada para o apoio ao ensino integrado, mas perante a falta de outras respostas a estes pais que se nos dirigiram decidimos apresentar o assunto ao então Secretário de Estado, Dr. Rui Grácio, que deu luz verde a que iniciássemos um processo de apoio a estes pais.

Estabelecemos uma parceria com a Segurança Social, as cooperativas de pais organizadas entretanto no chamado movimento CERCI. Algumas Associações de pais e o departamento de Educação da Fundação Gulbenkian.

Estamos nos anos que se seguem ao 25 de Abril e então várias soluções foram possíveis: empenhamento de voluntários, colaboração dos serviços, participação directa dos pais e familiares. Houve casas ocupadas, outras cedidas e em todas elas foram realizadas obras e melhoramentos em que muitas vezes todos participavam. Havia fins de semana em se pintavam paredes, se preparavam programas educativos e se arranjavam espaços de recreio.

J. – E quem dava apoio financeiro às escolas?

A.M. – A parceria que referi funcionou deste modo: a Segurança Social suportava as despesas com tudo aquilo que era doméstico, a cozinheira, a comida, transportes, gasolina e dava um tanto por cada criança; a Educação destacava os professores, e pagava os vencimentos dos psicólogos, professores, dos auxiliares de educação e dos terapeutas e a F. Gulbenkian apoiava a realização das obras nos edifícios e na aquisição de materiais educativos e ajudas técnicas.

J. – como se processou a elaboração do DL 319/91?



A.M. – Julgo que a orientação que acabei de referir e que defendia que a integração escolar deveria abranger somente alunos com problemas sensoriais ou motores não era aconselhável para os casos de deficiência do foro intelectual, foi abalada na ocasião em que um grupo de peritos da OCDE se deslocou a Portugal para uma análise da situação da Educação Especial. Em várias ocasiões os meus colegas e eu fomos confrontados com a necessidade de abrir as escolas regulares a todas as crianças.

Esta perspectiva foi discutida em várias reuniões na DEE e foi enviado a todos os elementos um texto que se chamava “Novos rumos para a Educação especial”. Aí propunha-se que se iniciasse, em algumas escolas, uma experiência de integração destes alunos. Organizou-se um encontro alargado sobre este tema e foi acentuada a noção de que não podíamos dizer que procurávamos integrar as crianças com deficiência e depois não integrar as que constituíam o maior grupo – as que tinham graves problemas de aprendizagem. Estes conceitos e as formas de os aplicar foram aprofundados e foi redigida a proposta de uma nova legislação. A autorização desta proposta veio dois anos depois e é o DL 319.

J. – E a seguir ficaram por aí?

A.M. – Durante os anos seguintes, acompanhámos os professores com várias acções de formação, e procurámos conhecer caminhos semelhantes de outros países. Foi muito importante nessa fase o contacto muito estreito com o departamento de Necessidades Educativas Especiais da UNESCO, em Paris. Nesse tempo, desenvolviam uma enorme actividade na difusão da chamada ““educação inclusiva”. E este conceito foi o tema da geral da **Conferência Mundial de Salamanca de 1994** em que tive o privilégio de participar.

Segundo este conceito a perspectiva central passa a ser a escola para todos e as práticas que podem permitir que se atinja essa finalidade.

Nessa época eu já tinha sido da Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, onde era Directora de Serviços de Educação Especial, e estava a exercer funções no ex-Instituto de Inovação Educacional. Um dos projectos em que aí estive envolvida centrou-se nessa área, tendo tido para tal o fundamental apoio do Professor Mel Ainscow, da Universidade de Manchester, sem dúvida, um dos especialistas que mais contribuíram para a expansão a nível mundial deste conceito educativo. Com a sua orientação, através de Seminários periódicos realizados em Portugal, foi possível abranger nesta perspectiva inúmeras escolas e professores e realizar um estudo



sobre os resultados obtidos.

J – Tratou-se dum evolução do ensino segregado à educação inclusiva.

A.M. – Sim , foi uma longa evolução que passou por momentos decisivos que posso indicar: - A perspectiva médica que está expressa no DL 66//76, em que era dado o poder de decisão sobre a matéria relacionada com o ensino especial ao médico e em que dele dependia a escolarização dos alunos ou a dispensa da obrigatoriedade escolar; - A perspectiva educativa em que é estabelecida para todas as crianças com deficiência a obrigatoriedade escolar e em que passa a caber aos professores a decisão sobre os programas educativos; - A integração escolar proposta unicamente para alunos com deficiência sensorial ou motora; - A integração escolar proposta para todos os alunos com deficiência (incluindo com graves problemas de aprendizagem); - O conceito de educação integrada em que o foco é colocado no apoio ao aluno; - O conceito de educação inclusiva em que o foco é colocado na escola e nas estratégias de ensino para todos.

J. – Para além da integração escolar quer referir algum outro projecto em que tenha investido?

A.M. – Uma outra área em que procurei introduzir um mudança significativa foi o da inserção social dos alunos e na sua preparação para uma vida adulta integrada e autónoma. Tratou-se do projecto que chamámos “Transição para a vida activa” e que teve por foco os alunos com graves problemas de aprendizagem.

Eu tinha estado na Universidade de Wisconsin nos E.U. com o Professor Lou Brown que é um professor que contribuiu decisivamente para uma profunda mudança nesta área. Com os materiais que ele produziu e com a sua colaboração directa durante a sua vinda a Portugal, as equipas com quem trabalhei, primeiro na DGEBS e depois no IIE, foi possível desenvolver um vasto projecto em várias regiões do país.

J. – Alguma vez quis construir um mundo novo?

A.M. – Não... bem um mundo novo não... eu acreditava que as crianças com problemas deviam estar junto das crianças sem problemas, não deveriam estar separadas. Acreditava que para o seu desenvolvimento era mais importante que elas estivessem em contacto com crianças normais, por toda a aprendizagem que vem daí...

J. – Gostaria de nos falar sobre sua actividade depois de se aposentar?



A.M. – Há algum tempo o Prof. Mel Ainscow tinha promovido um Projecto intitulado EENET – Enabling Education Network -, em que procurava difundir informação e permitir a troca de experiências no sector da educação inclusiva entre os países do Norte e os países do Sul. Esse objectivo baseava-se essencialmente num site e num Boletim que também era publicado em papel. Com um grupo de ex-colegas, criamos um projecto inspirado neste, a que chamámos “Rede Inclusão” e que tinha por objectivo os países de língua Portuguesa.. Esse site ainda existe e nele estão colocados artigos, livros, documentos e DVD’s que procuram promover a educação inclusiva. Se puder ver o DVD que a UNESCO produziu e que lá colocámos - “Escolas Acolhedoras” - poderá ver claramente o que pretendemos com este projecto.

J. – Mas acreditou que a transformação era possível...

A.M. – Sim, acreditei e continuo a acreditar. Mas para isso o essencial é a transformação de mentalidades de muitos dos responsáveis, o investimento na formação dos professores segundo esta perspectiva e a utilização de estratégias que favoreçam a mudança do funcionamento das escolas e das salas de aula.

J – Que mudanças na formação dos professores?

A.M. – Essencialmente organizando esta formação de forma prática, em que os alunos (futuros professores) sejam colocados na situação educativa que se pretende que utilizem mais tarde. Por exemplo, em vez de falar de ensino cooperativo entre alunos e entre professores, colocá-los numa situação em que essa cooperação se realize; em vez de falar das diversas condições que promovem a aprendizagem nos alunos, fazer com que na situação de formação experimentem essas mesmas condições.

J. – E agora está contente com a situação actual?

A.M. – A resposta é não! Mas é sempre difícil falar do está a acontecer quando isso não depende de nós, especialmente porque desde há uns tempo desisti de ter qualquer actuação nesta área - a única excepção é o Projecto da Rede Inclusão.

Mas as notícias que são difundidas contrariam tudo aquilo que aprendi, tudo aquilo em que acreditei, tudo aquilo pelo que lutei. Onde está a aprendizagem cooperativa; onde está a colaboração entre professores e entre escola; onde está a descentralização de decisões; onde está a importância dada às condições que favorecem o interesse dos alunos pela aprendizagem? E, no campo das crianças com problemas e dificuldades de diversa ordem, onde estão os professores especializados itinerantes que vão até junto delas e das suas famílias assim como dos meios em que vivem; onde estão os



professores que apoiam a transição para vida activa; onde está a formação contínua com a participação de outros educadores de outros países; onde está a flexibilidade curricular e o apoio individualizado na sala de aula?... Mas viemos para falar do passado de que fiz parte e não do presente de que já não faço parte.

J. – Contudo, se fosse actualmente Ministra da Educação que medidas tomava? E porquê?

A.M. – É difícil responder quando se está há alguns meses tão afastado, mas vou lançar algumas ideias. Antes de mais acho que a grande mudança que tem de ser feita é na formação dos professores. Se nós queremos que eles ensinem de outra maneira têm, eles próprios, de ser ensinados de outra maneira. Têm de experimentar por si aquilo que deve ser feito um dia com os seus alunos. Para um dia permitir que os alunos cooperem uns com os outros, têm eles que cooperar com os colegas e não ouvir aula magistrais sobre as vantagens da cooperação.

Em seguida, devem sair dos cursos de formação a saber o que podem fazer para responder a todos os casos, responder à diversidade entre os alunos. Devem todos aprender a ser professores para crianças diferentes, que é a situação com que vão deparar e não ter grupos de crianças iguais.

Devem ser capazes de desenvolver nas crianças o interesse por aprender e o entusiasmo por aprender, e não o contrário. Quando falta um professor todos ficam felizes...não seria possível terem pena de não ir ter aquela aula? Isto não significa que a educação seja brincadeira – isto não implica aquela palavra tão usada de “facilitismo”. Isto implica simplesmente que as pessoas aprendem melhor quando estão interessados e que o interesse pode existir relacionado com qualquer matéria. Ou seja, redescobrir o prazer do esforço!

E na dita “Educação Especial” (se podemos perceber o que significa esta expressão), acho que era preciso investir muito mais na actuação das escolas e dos professores das classes e não enviar crianças consideradas com problemas iguais (será que isso existe?) para as chamadas “escolas de referência”. É indiscutível que as crianças aprendem umas com as outras, desenvolvem-se umas com as outras e que é assim que se podem preparar para viver, em jovens e adultos, de forma integrada.

E é também evidente que o desenvolvimento tecnológico e científico exige que, para os casos de deficiência graves, se utilizem as ajudas técnicas necessárias e que se possa contar com a intervenção de especialistas. A inclusão não significa falta de



apoios especializados. Tal como se passa nos serviços de saúde, seria necessário prever respostas de 1ª, 2ª e 3ª linha, conforme complexidade dos casos e encontrar estratégias que os disponibilizem, sem pôr em causa a inclusão familiar e social.

J – E nos documentos de política educativa que transformações faria?

A.M. – Ignoro muitas das medidas actuais e não estou qualificada para responder a esta questão. Mas arrisco dizer só 3 medidas:

1. Alterava o DL 3/2008
2. Acabava com a aplicação do CIF como medida de avaliação dos alunos
3. Eliminava a classificação de “eligível” ou “não eligível” para poder aceder ao apoio na sua aprendizagem.

O que é esta “elegibilidade” para se usufruir da “educação especial” ? Eu sou elegível para algumas finalidades, não elegível para muitas outras, e talvez super - elegível para uma ou duas.

Esta minha discordância não significa que os alunos recebam apoio de um especialista por algum problema que tenham. Os professores da classe é que têm que ser formados para lidar com a diferença e ser capazes de prestar momentos de atenção individual quando ela é precisa. E se isto não é fácil de realizar, há que utilizar a colaboração dos outros professores que lutam com as mesmas dificuldades na mesma escola. Deveria ser utilizada a imensa potencialidade do apoio entre professores e entre escolas. O *know-how* que existe em cada escola deve ser um instrumento a utilizar e a não desconhecer, como tantas vezes acontece. A situação de ensino não pode ser um exercício em que o professor se confronta constantemente com o isolamento. O trabalho numa escola não deve ser também um caminho em que não se encontram suportes e ajudas.

J. – Gostaria de nos contar mais alguma história?

A.M. – Por agora já contei algumas...

J. – Muito obrigado pela generosidade com que partilhou algumas histórias da sua vida.

## SERGIO NIZA: E DEPOIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

J. – Se me contasse a sua vida em três episódios, quais seriam?

S.N. – Eu sou filho de um médio agricultor do Alentejo, de uma família tradicional alentejana, e sou filho único. Vivi na minha casa uma vida parecida em tudo com a... muito provavelmente, com a Idade Média, em algumas relações entre os senhores e criados, entre as pessoas. E, como era filho único, tinha de andar acompanhado por uma pessoa que fazia exclusivamente isso. Pronto, não vou aprofundar, poderia parecer muito romanesco e desajustado, mas dizer que vivi esse tempo das relações sociais, um tempo muito recuado, e que contraditoriamente tinha um pai suficientemente liberal, que desorganizava um pouco esta estrutura um pouco medieval de relações. Estudei primeiro em casa e depois num colégio interno e mais tarde fui como aluno para o Liceu Francês. Ir de um território com um cultura latifundiária para o Liceu Francês foi um salto e podia ter sido um susto. É que no Liceu Francês tinha a ilusão de não viver em Portugal. As relações que tínhamos com os professores e as coisas que podíamos fazer, que não se faria em mais nenhum liceu português, pelos recursos de que lá dispúnhamos e pela forma como se organizavam os estudos. E os professores que tive, entre eles o Professor Rui Grácio, que foi meu professor de filosofia, e que mais tarde reconheci... tive que reconhecer como meu mestre. Trabalhei com ele mais tarde na Fundação Calouste Gulbenkian, no Centro de Investigação Pedagógica e também nas acções de formação de aperfeiçoamento de professores, no Sindicato Nacional de Professores que era o sindicato para os professores do ensino particular. Ele fez entre 63 e 66 um ciclo de formação, a que hoje chamaríamos de formação continua. E foi uma actividade muito importante, muito marcante para mim. De tal maneira que em Fevereiro de 65, talvez penso que no terceiro curso, eu desafiei um pequeno grupo de professores para constituirmos um pequeno grupo de trabalho de promoção pedagógica. Que deu como resultado o meu primeiro escrito, com uma antologia, um conjunto de textos que foram recentemente publicados e organizados por António Nóvoa, Francisco Marcelino e Jorge Ramos do Ó. E esse texto descreve a organização desse grupo, razão de ser dele, e é finalmente a matriz do Movimento da Escola Moderna.



Esta é uma pequena corrida para depois isolar. Claro que há aqui um momento em que eu desisto dos estudos para frequentar a Escola do Magistério de Évora e inicio a minha carreira de professor do ensino primário. No entanto sou afastado da profissão, pelo Concelho de Ministros, porque tinha fundado um município escolar com os meus alunos e tinha sido presidente da associação dos alunos da Escola do Magistério e tinha um programa cultural muito intensivo. E tudo isso, para a altura, eram coisas proibidas. Depois fui afastado, tendo isso sido assumido por razões políticas. Por tudo isso, acabo por voltar a Lisboa, para trabalhar no centro de investigação pedagógica, para trabalhar com o Rui Grácio. Mais tarde, fui para o Centro Infantil Helen Keller (CHK), porque tendo começado a ensinar no Colégio Moderno, também aí, a polícia política não admitiu que eu continuasse a ensinar. E, portanto, eu fui para o CHK pois a polícia política não se importava que eu estivesse a trabalhar com as crianças cegas, amblíopes ou outras crianças, que ajudavam na primeira experiência de integração, de crianças com problemas visuais com as crianças que viam. Aí, no CHK, como tinham sido introduzidas as Técnicas de Freinet, através do trabalho da Maria Amália Borges, da Isabel Pereira e da Rosalina Gomes de Almeida. Tinham sido introduzidas as Técnicas de Freinet, e eu pude alargar a minha experiência iniciada através da estrutura do município escolar, inspirado no trabalho de formação cívica do António Sérgio, alarguei-a ao trabalho com Freinet, que era um trabalho da mesma natureza. Ambos pertenciam ao movimento cooperativista da Europa. O trabalho que realizei no CHK, incorpora também o trabalho que pude realizar com João dos Santos, que era director clínico do CHK. E, com ele organizei o Centenário de Anne Sullivan. Por orientação dele comemorávamos centenários, para podermos ter reuniões, o que na altura era proibido, só com a autorização do estado. Como tínhamos um projecto para a comemoração de um centenário, íamo-nos encontrando para estudar, a propósito do centenário, e também para organizar o centenário. Fizemos isso quer para a Anne Sullivan, quer para o Édouard Claparède, e por aí adiante. Era um sistema inventado por ele para podermos trabalhar juntos, para podermos aprofundar coisas e ao mesmo tempo trabalhar.

Isso foi muito determinante pois nesse centenário, esse é um segundo ponto, que se ligava a algo que invocarei depois. Nas comemorações desse centenário eu encontrei-me com a senhora Biancolini e com a aluna dela, a Pinugia, porque João dos Santos tinha ido a um congresso a Milão e tinha-se encontrado com a senhora Biancolini e tinha se apercebido de que ela tinha encontrado uma criança, num asilo, e que tinha conseguido, ela surda, cega e sem olfacto... E a senhora Biancolini, que não



era professora, era secretária e freira sem hábito de uma ordem dominicana, porque na ordem tinham que ter um emprego. Investiu nessa criança, que conheceu numa das visitas que fez a um dos asilos que visitava, e consegui educar essa criança, a Pinugia. E eu conheci a Pinugia com ela, em 66, em setembro, quando foi o congresso para comemorar o centenário da Anne Sullivan. A Pinugia estava no fim do Liceu, em Itália, e tinha feito os exames, para ir para o Magistério, para ser professora de cegos. E tinha tido notas muito elevadas, média de 10, que era o máximo. O contacto com a Pinugia e com a senhora Biancolini foi decisivo para mim. Porque eu comunicava com a Pinugia, escrevendo-lhe com o meu dedo indicador nas costas, em cursivo e em Francês. E ela comunicava comigo com uma voz muito artificial, treinada pela senhora Biancolini e por outros professores, um pouco aguda e desagradável, mas o suficiente para se fazer entender e também no braço podia escrever e comunicávamos. Fui com elas visitar o Cristo Rei. A senhora Biancolini, um dos pedidos que fez para vir a Portugal, foi o de visitar o Cristo Rei e a Cova da Iria. E eu fui com elas ao Cristo Rei. Quando atravessamos o rio, de cacilheiro, os senhores que faziam a manutenção do barco, foram muito disponíveis e ensinaram-lhe tudo, as cordas, para que serviam as coisas. Ela ia fazendo perguntas sobre tudo, foi algo de deslumbrante. E depois quando chegamos... eu conto isto num dos textos que eu escrevi para sobretudo lembrar João dos Santos, especialmente a propósito do Centenário em 2013... ao chegarmos ao sopé da estátua a senhora Biancolini pô-la a abraçar a parte de baixo da veste do Cristo Rei e a medir a dimensão, depois explicando-lhe quantas vezes aquele perímetro se desdobrava para constituir a altura da estátua. E, para mim, foi um autentico deslumbramento. De tal maneira que eu, que duvidava sempre do papel da educação, constantemente punha em dúvida, ainda hoje, as nossas capacidades para educar, sobretudo os que vendem o seu trabalho para educar. Sendo uma responsabilidade tão grande é-nos difícil medir o resultado do nosso trabalho, e isso cria um grande mal estar entre os profissionais de educação. E lembro-me que estava eu uma vez em França, impossibilitado de regressar quando eu quisesse, isto no pós Maio de 68, em França, interrogava-me sobre a fundamentação sobre o porquê de continuar a trabalhar em educação. E eu acho, que o que me convenceu a permanecer na educação foi esse deslumbramento, que foi ter conhecido as pessoas que tinham conseguido esse milagre de desenvolvimento humano. Numa pessoa que estava condenada a ficar como um animal, a viver apenas da subsistência mínima, como a Pinugia. Que não comunicava com ninguém e parecia um animal feroz no asilo onde estava, para pessoas da terceira idade. E depois vê-la e comunicar com



ela, e ter sido uma aluna tão brilhante e estar em vésperas de entrar para o curso do Magistério. São coisas que calam tão fundo em nós que depois não precisamos fazer contas. Podemos dizer é se nós fizemos tudo o que estava ao nosso alcance para ajudar os outros a desenvolverem-se. Mas não a importância dessa mediação cultural, aquela dádiva da senhora Biancolini e o que ela teve de aprender para que a Pinugia se realizasse. E o facto de se tratar também de uma não professora, que se construiu como uma educadora exemplar e única.

Depois dar um salto, e dizer que quando regresssei de França depois de uma longa estadia, que o Bairrão Ruivo convidou-me para coordenar as classes de observação do Centro de Observação Médico-Pedagógico. Digamos que isto decorreu na passagem entre 69 e 70. E naturalmente que para mim era fundamental trabalhar no centro de observação, era uma organização que tinha sido muito desejada, para orientar as crianças, depois do Instituto Aurélio da Costa Ferreira. Mas eu fui mesmo cair na máxima contradição, que ao tempo não tinha muito sentido eu ir coordenar as classes de observação. As classes de observação são as primeiras estruturas que são criadas junto dos juízes de menores, para observar as crianças que estão para ser julgadas. E que depois, são transferidas para os serviços médico-pedagógicos. Eles nascem junto dos juízes e depois passam para as mãos da medicina e da medicina-pedagógica. É uma coisa assim contraditória mas existente no principio do século XX. Comecei a trabalhar com os professores que já estavam nessas classes de observação e as classes de observação tinham como destino, para as crianças que tinham um diagnóstico duvidoso, quando não se sabia muito bem o que eram e para onde enviá-las, se era para os cegos, se era para os surdos, enfim aquelas coisas todas muito certinhas, da razão humana, mas que não corresponde à vida das pessoas. E aquelas que ficavam um pouco no meio disso e que não se sabia bem, ficavam connosco naquelas classes, e nós tínhamos todos os meios e mais alguns, tanto financeiro, tecnológico, tínhamos médicos, enfermeiros, psicólogos e pessoal muito especializado. Estas crianças iam permanecendo connosco e às vezes prolongava-se esta estadia, sem que encontrássemos a saída exacta para eles. Até que em 73, eu tive que dirigir um serviço que, em principio, deveria ser para crianças caracteriais, como se dizia em França. Mas já 73 era muito tarde para se dizer, para ter essas designações. E aí apercebi-me de que a solução que havia no plano escolar era passar um diploma da 3.<sup>a</sup> classe aos meninos que tinham algum deficit. Podia-se passar um diploma de terceira classe porque, dizia o estado, este diploma equivaleria a um da 4.<sup>a</sup> classe. Claro que era fácil perceber que nunca poderia ter equivalência.



Porque a equivalência é social não é do diploma. E quem aparecesse a um empresário ou a um empregador, com um diploma da terceira classe ele duvidava logo, e como tinha muita mão de obra disponível, não iria escolher um com a terceira classe, como pessoa com deficiência. Então nós tentámos que essas crianças, que quando atingiam uma determinada idade, podiam ser apresentadas a exame de adultos. E aí tinham um exame da quarta classe. Era um exame de adultos, da quarta classe, mas pelo menos era igual aos outros. E assim tentámos fugir ao diploma que os marcasse. Digamos que, nesse serviço, que era o serviço de A-da-Beja, que se veio a chamar de Secção de Educação Terapêutica. Esta designação inspira-se no trabalho de Fernand Oury e da Aida Vasquez, que criaram os grupos de educação terapêutica, isso quando se desvincularam do Movimento da Escola Moderna Francesa. Não tem a ver com a Pedagogia Terapêutica de João dos Santos. Tem a ver com o trabalho, destas pessoas que trabalhavam com a pedagogia de Freinet, ao tempo era com as técnicas de Freinet, nas classes de *perfectionnement*. As classes de aperfeiçoamento, é um eufemismo brutal. Porque significava, em França, que aquelas crianças iam aperfeiçoar-se, para aquelas classes, para quando estivessem perfeitinhas voltarem depois voltarem às turmas regulares. Estas fantasias dos políticos. Tem-nos acontecido varias vezes em Portugal assim. Mas não é assim tão acintoso, não tem sido assim tão acintoso. Nós não lhes chamamos classes de aperfeiçoamento, por vergonha, mas os Franceses não. Como o Fernand Oury trabalhava com as crianças das classes de *perfectionnement* tentou um sistema de auto-gestão no interior dessas classes. E é esse sistema de auto-gestão de livre expressão e de governo cooperado desses alunos, um pouco à margem, marginalizados, que ele chamou de educação terapêutica. Quer dizer, é a educação, *tout court*, que fazia com as outras crianças utilizando as técnicas de Freinet normais, aprofundando algumas coisas no plano do conselho da turma, no conselho de classe. E era a possibilidade do direito à palavra. E é essa estrutura e esse estilo de trabalho que se assumiu como terapêutico que incorporava uma dimensão terapêutica. Que ajudaria, em principio, essas crianças a sair de algum tipo de sofrimento em que estavam. E foi essa a abordagem que nós, a equipa de A-da-Beja, tentou implementar. Utilizar a melhor pedagogia que tínhamos e ela é que, essa organização, é que formaria os alunos, ou os transformaria, porque formar vem da psicologia de transformar. Ai aprendemos muitas coisas, com os erros e as contradições, e as dificuldades, porque tivemos que trabalhar com muitas crianças que estavam nas classes de observação, a que eu reagi sempre mal, por é que acabei por ficar em



A-da-Beja, porque queria convencer o Joaquim Bairrão de que não fazia sentido termos classes de observação. Então o resultado é que várias crianças, das classes de observação, têm que mais tarde ser integradas em A-da-Beja, e já com traços de pré-delinquência acentuados. Vejamos, A-da-Beja tinha um internato, porque tinham decidido assim, e os miúdos que estavam lá, uma tarde lembravam-se e começavam a destelhar o telhado. Na altura a adaptação do edifício tinha custado doze mil contos, o que na altura era o preço de um hospital. Para se ter uma ideia do investimento. Um outro dia, eu era o director da instituição e era constantemente chamado para apagar fogos, eles tinham encontrado uns colchões antigos, da antiga instituição, e deitaram fogo aos colchões. Foi ao mesmo tempo bom para percebermos que o que é determinante na educação é a dimensão da socialização. Mais ainda que o currículo intelectual, mas na escola nós não podemos dissociar uma coisa da outra, só que temos que olhar para esse lado para que não olhávamos. Então essa dimensão do social numa equipa pluridisciplinar, muito forte, com pessoas que tinham gasto muito tempo a estudar, foi muito importante, mas ao mesmo tempo doloroso. Saber que as opções, de socialização, eram ainda mais determinantes do que os saberes de especialidade, do pedopsiquiatra, do psicólogo, da assistente social, do técnico de educação. É doloroso, mas ter que o assumir, quando a casa está a arder é bem importante.

Bem eu acho que aprendemos muitas coisas assim. Procuramos tornar a vida destas crianças em tudo o mais semelhante possível com a vida de todas as outras crianças. E, batermo-nos desalmadamente, diria o Eça de Queiroz, pela sua integração. E que a sua integração social tinha que ser feita enquanto se fazia a sua integração educativa. E não eram dois momentos separados, eram a mesma coisa e em simultâneo, porque uma coisa não é separável da outra. Não há primeiro a educação e depois a socialização. Não há primeiro a educação e depois a sociedade. Joga-se tudo desde o princípio. E depois como tínhamos crianças com todo os tipos problemas e também tínhamos aquelas que eram da aldeia, ou do lugar de A-da-Beja, que também lá estavam, no jardim de infância, começamos a dedicar, com mais cuidado, à educação das crianças surdas, e precocemente, a partir dos 18 meses. Crianças que acompanhamos e famílias dessas crianças e envolvemo-nos na educação delas, a partir dos 18 meses, tendo chamado adultos surdos para passarem a língua gestual às famílias desde muito cedo. E brincando com as crianças para também as ajudar a integrar uma comunicação o mais cedo possível. Isto com muita luta, sobretudo da direcção do Jacob Rodrigues Pereira, da Casa Pia, uma guerra aberta. Mas nós



pensávamos que a sociedade tinha maltratado os surdos, especialmente a partir de 1880, dessa parte do século XIX, quando proibiu que eles falassem a sua língua, e os obrigassem a falar oralmente. Quer dizer, a usar o modo oral da língua nacional. Foi no congresso de Milão, no final do século XIX, quando houve uma combinação entre médicos, professores, etc. Puseram-se de acordo, no congresso de Milão, sobre as questões das pessoas surdas, que deveriam adquirir a língua nacional. Era a afirmação das línguas para dar unidade à nação. Sem o qual não existiria a Itália como Itália, sem os nacionalismos do século XIX. A burguesia toma o poder e toma consciência, que a língua oficial é o instrumento político por excelência, para uniformizar a nação. Os surdos também são nação e têm também que falar mesmo que não ouçam, não se oiçam falar. Então assumimos introduzir, na própria escola, a língua gestual. O que seria uma provocação e um corte brutal.

Nós estávamos, nessa época, no início dos anos 80, porque em 81 foi o ano internacional dos deficientes. Que hoje já não chamamos assim, mas que à época era assim. E portanto a preparação do ano internacional em 81 já foi toda na perspectiva da integração. Depois voltaremos aos surdos porque era assim um último ponto que eu gostaria de destacar na minha vida. Assim para que fiquemos a conhecer como se entendia a integração ao tempo. Era a integração física, funcional e a integração pedagógica. A integração física bastava que no território de uma escola ao fundo do pátio, existisse uma pequena escola, só para crianças com deficiências. E que não se precisassem de se encontrar nunca, tivessem horários desfasados, de recreio e também horários desfasados muitas vezes de refeitório etc. E a isto chamavam integração física. Que é coisa nenhuma. Depois a integração funcional seria, essas crianças dessas classes espaciais e desse edifício, que seria quase uma escola especial, essas crianças poderem participar em algumas actividades da escola. Estarem presentes no refeitório à mesma hora, eventualmente terem recreio à mesma hora, adivinhando nós que estariam em espaços diferentes, mas utilizando coisas em comum, da mesma escola. Era um avanço e um grau à frente mas que não tinha muita significação no plano da integração. Depois a integração pedagógica, propriamente dita, já se admitia que as crianças pudessem estar nas classes regulares, já era um avanço muito superior. Acontece porém que as crianças que estavam nessas classes, mas os professores especializados vinham retirá-las, para fazer com elas algumas actividades de especialidade que eles acreditavam que fazia muito bem à felicidade da criança, e que provavelmente contribuiria para ela se educar. Esqueciam-se, no entanto, que ao retirá-las da classe regular, quando



voltavam a colocá-las lá, elas tinham perdido um pedaço da história daquele grupo. E que tinham que estar constantemente a reintegrar-se, porque perdiam a história, não sabiam o que se passava durante o tempo em que o professor especializado, ou outro terapeuta qualquer a ia retirando. De tal maneira que estas crenças que nós tínhamos nos anos 80, facilmente se chegou à conclusão de que aquilo não conduziria a uma integração verdadeira, porque os mecanismos iam sucessivamente desintegrando a pessoa. E é aí que se toma a consciência de que o problema na escola é fundamentalmente o problema da exclusão da diferenças. Dizia o Bourdieu: O grande problema é a indiferença à diferença. A tomada de consciência da indiferença à diferença nas escolas, é que nos vem também permitir tomar consciência que o dano maior e constante que a escola produz é a exclusão. E que tem várias maneiras de excluir. Mesmo que seja uma exclusão mítica, disfarçada de bondade, que seria excluir para uma classe especial, com pessoas especiais, os professores. E a população em geral e as famílias, na maior parte dos casos pobres, preferem uma classe especial a uma classe regular, porque especial é especial. E, portanto, pensar que seus filhos podem estar numa classe especial para eles era melhor, não percebiam que era pior, por que estavam a condenar mais os filhos.

Então, com a vinda dos anos 90, reforçou-se a tomada de consciência de que o que era preciso era combater as formas de exclusão. E o que se opõe à exclusão é a inclusão. Portanto começamos a falar já de um conceito avançado, que ultrapassa estas manipulações, esta engenharia dos grupos, subgrupos, das classes, dos serviços diversificados. E isso torna a consciência mais nítida de que todos os cidadãos têm o direito a aprender, numa escola comum, numa escola regular comum. E esse é o grande avanço. E é um avanço civilizacional, é um avanço cultural e de civilização. E muitos não perceberam isso, e já lá vão 20 anos, como o tempo passa. Vinte anos volvidos, parece que regressámos ao tempo da integração. Há hoje muitos especialistas, muitos professores que... porque estamos num mundo de mercado, e todos têm os seus interesses a jogar, e o seu trabalho a valorizar, estamos outra vez agarrados pela grande máquina, que nega os direitos que as crianças com necessidades especiais, mesmo que sejam permanentes, que têm, a uma socialização democrática, a uma socialização num ambiente ecológico e equilibrado. E um ambiente ecológico e equilibrado é um ambiente onde haja todo o tipo de diversidade de seres humanos, e esse direito é-lhes negado, e são sobretudo os especialistas os mais responsáveis pelos prejuízos causados às crianças com necessidades especiais. Porque são os especialistas que reivindicam parte dessas



crianças, para o âmbito da sua especialidade, e que assim os querem fora da escola, ou todo o tempo ou algum tempo, para eles especialistas exercerem com mais facilidade para eles, dada a raridade do seu tempo, pois têm pouco tempo para tanto que fazer, e é preferível que as pessoas venham ter com eles do que eles irem ter com as pessoas. E, portanto, não tenhamos dúvidas é a própria especialização, a própria sofisticação das respostas que nega o direito, e que transforma a pessoa em desenvolvimento numa pessoa, num ser, menos desenvolvido e menos completo. Porque as instituições põem muitos obstáculos enganosos à educação de uma criança com problemas, porque iludem uma parte muito substancial dos problemas que são sociais. Parte dos problemas de uma criança com necessidades especiais são de ordem social. E portanto é nessa perspectiva do social é que é preciso imaginar a resposta. Por isso a socialização, tão integral quanto possível, é que é determinante. Se eu ponho todas as crianças com o mesmo tipo de necessidade educativa específica juntas elas não têm como desenvolver-se, porque não têm a diversidade para as motivar e para imitar, que é a base da aprendizagem, a imitação social. É o mínimo, imitam como se fosse a sua imagem ao espelho. É o mínimo que é preciso pensar, para não ser traiçoeiro para com essas crianças. Como é que se pode imaginar grupos homogêneos de necessidades específicas, quando a evolução só se pode conseguir com a diversidade? Não há hipótese. Porque a pessoa vê no outro sempre a sua imagem, nunca a deixam romper com a sua imagem, nunca a deixam romper com as suas dificuldades. Essa criança está condenada a não poder viver em sociedade... está condenada. E quem a condenou são as pessoas que dizem que as estão a ajudar a tratar, a educar, tudo o que queiram dizer, mas é tudo mentira. E é uma vergonha para a Humanidade. E é uma vergonha, essa é que é a questão. É claro que estas coisas não se podem dizer com esta veemência, porque as pessoas deixam de querer ouvir. Mas é que é muito tempo perdido, e fizemos muitas vítimas, pelo caminho percebe... Esse é que é o problema. E há muitos erros que nós cometemos por não... por não... convivermos com os outros, de não falarmos das nossas coisas com os outros. E há poderes que se instituem e que não nos interrogamos a cerca de deles. Vou dar-lhe um exemplo, quando estávamos em A-da-Beja, e quisemos romper com a surdez dos surdos, isto é, quando quisemos valorizar a língua gestual, porque pensamos que a socialização se faz através da comunicação. E que as pessoas condenavam sempre os surdos, porque eram violentos, e não queriam pensar que não lhes davam meios de comunicar, para poderem socializar-se melhor. Porque nós socializamos através da língua, dizemos o que se pode fazer o



que não se pode fazer, porque não se deve fazer isso, porque não se deve fazer aquilo, não é só vendo, é explicando, combinando com as pessoas, formas de fazer, tudo isso. E depois também a questão da inteligência, se eu não tenho uma linguagem também não posso fazer valer a minha inteligência. Vygotsky ensinou-nos que o pensamento e a linguagem são os instrumentos do desenvolvimento intelectual. Então as duas coisas estão ligadas, o pensamento e a linguagem, dialecticamente ligados. Então eu tinha que valorizar a linguagem, uma linguagem adaptada aos surdos, que é a que se expressa através da língua gestual, e depois fazemos entrar na língua do currículo, e a língua do currículo é o Português. Bem primeiro a língua, fazendo-os conviver com adultos, e com filhos de surdos. Tínhamos dois jovens que ainda hoje fazem tradução na televisão connosco para introduzir a língua gestual, tal como estava, sem pensar qual era a gramática, era óbvio para nós que tinha gramática, veio-se mais tarde a apurar e a estudar, mas foi posteriormente.

J. – Ainda na década de 80...

S.N. – Sim, Vygotsky é introduzido no ocidente na década de 60, com a introdução do Bruner, deve ter chegado ao Bruner através do Luria, que esteve com o Bruner nos Estados Unidos, e o Luria tinha trabalhado com o Vygotsky. Estava eu a dizer que primeiro consolidar uma língua de comunicação, e depois iniciar-se na escrita, no Português escrito. É disso que se trata, não é no Português oral, porque a criança não ouve, não vale a pena estar a martirizá-la, dolorosamente, para nosso prazer, sadicamente. E nós pensámos, então, que através da língua gestual, iríamos iniciar as crianças no Português escrito. Como elas falavam, elas contavam-nos coisas e nós escrevíamos as coisas que elas nos contavam, pequenas frases. Depois como tínhamos o alfabeto gestual, podíamos analisar... então temos um alfabeto, podemos introduzir o princípio alfabético da língua portuguesa. Apesar da dactilologia não fazer parte integrante da língua gestual, é um complemento fundamental para quando não temos um signo convencional, então falamos com as letras manuais. Mas como as letras manuais são sempre aprendidas pelos surdos, para complementar sua língua gestual, esse alfabeto manual, serve-me para entrar na escrita, no alfabeto português. E assim a criança começa a escrever e a ler, ler não é preciso ser em voz alta. A questão da significação das palavras, realizam-se através de uma conversação em língua gestual para dar o sentido, e vai-se desenvolvendo a escrita. Mas, é necessário escrever incansavelmente, e depois de adquirir um largo vocabulário, ter-se uma noção do discurso escrito, é possível oralizar palavras em português. Então eu posso entrar com algum vocabulário oral, para os surdos utilizarem em momentos do



quotidiano onde precisem, por exemplo pedir um café, um copo de água, coisas assim, não é fatal que venham a falar português oral, alguns até nunca o conseguiram. E os outros irão o mais longe possível, mas não é esse o objectivo. O objectivo é no fundo poder conviver e ter uma língua gestual desenvolvida e um português académico desenvolvido, porque o que queremos é que ele estude o currículo para fazer o seu percurso curricular.

Era a ideia de partida, mas nem tudo tem seguido certo, são muitos anos, e as coisas em vez de avançarem, às vezes, recuam. Por exemplo, agora que há unidades para surdos, parece incrível... Na Declaração de Salamanca, tínhamos chegado à conclusão que tínhamos atrasado tanto a educação do surdos, que mereceria, os surdos como excepção estivessem entre eles, tempos largos para comunicarem em língua gestual. E aproveitar essa cultura das pessoas surdas e dessa sua língua na educação dos surdos. Mas não se dizia, que não teriam nada a ver com os que não são surdos obviamente. Mas esta excepção, ao criarem estas unidades, faz com que as crianças surdas convivam muito pouco com as crianças ouvintes. E pior, que se desenvolva muito mal a escrita nas crianças, as pessoas não têm consciência da importância decisiva da escrita. Porque ela marca a escolaridade de todos os alunos, não é só dos surdos... é de todos. O que é determinante na escola é a escrita, a maior parte das provas é por escrito, o juízo que os professores fazem é a partir da escrita, essa é que é... E é por isso é que a escola nasce no ocidente, é pela dificuldade de dominar o modo escrito da língua.

Depois aconteceram muitas coisas, levámos muito tempo sem fazer a educação dos cegos-surdos. Eu digo cegos-surdos, como nós dizíamos quando recebemos a senhora Biancolini, como se dizia em Itália, em França, por toda a parte. Depois, por má tradução do Inglês começou-se a chamar surdos-cegos. Eu em determinada altura fui aluno numa universidade, e lá recebi professores que estavam a educar crianças cegas-surdas. E como tinham que apresentar trabalhos deparei-me com uma coisa trágica, é que com crianças muito novas, uma das educadoras estava a educar a criança partindo do princípio que ela era sobretudo surda, e a forma de comunicar com ela deveria ser através dos rudimentos da língua gestual, quando era cega. Nos anos 60, quando nós dizíamos cego-surdo, ajudava-nos a perceber que o enfoque na educação era a cegueira. E que o que eu tinha de encontrar era uma forma de comunicação inspirada na forma de comunicação dos cegos, no Braille, para introduzir a comunicação, dado que nunca poderiam vir a comunicar em língua gestual a um cego surdo, porque não via. Foi o que fez a senhora Biancolini, que teve a inteligência,



por não ser professora, um tipo de inteligência luminosa, de passar os seis pontos do Braille, para a mão... e com o dedo dela imprimir como se fosse funcionar com os seis pontos do Braille, na palma da mão da Pinugia. Como ela teria de escrever em Braille, o Braille passava depois à pressão, só que ela fazia com o polegar, na mão da Pinugia, mas seguindo a ordem dos seis pontos, três mais três em paralelo do código Braille. Portanto havia aqui uma economia, a comunicação corpo a corpo fazia-se por um Braille, desenhado na palma da mão, e depois sobre o papel ela escrevia Braille. E introduzia-se assim a comunicação. Introduzindo primeiro um nível de comunicação formal, depois ela acabou por aprender francês, aquilo que foi necessário no currículo dela. E cá, o erro da inversão não ajudou as pessoas a tomar consciência de que havia formas mais económicas e mais vantajosas para o desenvolvimento Humano. São assim coisas que não falamos uns com os outros... e isso só prejudica o desenvolvimento das crianças. E também permite aos governos fazer-nos regredir décadas e décadas, porque têm pessoas que os rodeiam que são muito ignorantes e interesseiros, defendem os seus interesses não confessados.

Estamos à beira, provavelmente, de um novo retrocesso civilizacional. Provavelmente porque se aperceberam que a barbaridade que cometeram em 2008, com a passagem para a mão dos professores, de um instrumento de classificação nosológico, da medicina, que terem feito isso para tornar mais barata a educação das crianças com necessidades especiais, vieram a aperceber-se de que os professores, utilizam a seu modo, dentro da cultura escolar esse instrumento, porque esse instrumento é da medicina pelo que nunca deveria ter passado para a educação. Mas como é que em Portugal passa para a educação e para a mão dos professores? Sem preparação específica para utilizar esse instrumento? E portanto utilizaram-no de maneira grosseira e segundo as convenções e interesses das próprias escolas, e às vezes dos próprios professores especializados. Tanto que quando a inspeção escolar veio a fazer a primeira avaliação do serviço de educação especial, se apercebe que não há justificação suficiente para as classificações a que chegam os professores para referenciar as crianças com necessidades especiais permanentes. E agora devem ter-se apercebido que muitas não estão justificadas, estão outra vez a fazer contas e devemos estar á beira de uma reforma ainda mais primitiva, do que a de 2008, para fazer economias na educação dos portugueses, sobretudo naqueles que mais precisam de apoio e de mais investimento e que têm direito a isso porque são cidadãos como os outros. E o Estado deveria prioritariamente apoiar esses que precisam de maior apoio. Senão não precisamos do Estado para nada. As coisas não



se têm passado bem neste lado. E depois algumas coisas como a criação das carreiras, criar grupos de recrutamento, para a educação especial, que era uma coisa muito desejada por alguns professores, veio fazer atrasar o processo também. Porque é como se grupos de professores fossem professores de inglês, de biologia ou de história, quando não se trata disso. Esses professores não são de uma especialidade científica, só são especializados para ajudar os outros professores, a resolver problemas mais complexos. São professores de apoio ao ensino regular, não são professores, ao lado do ensino regular, em paralelo com o ensino regular. Portanto a tendência para a legalização destas coisas, a tendência é criar estruturas em paralelo. E como se costuma dizer as paralelas nunca se encontram. Portanto essas estruturas e essas pessoas perdem-se, não se juntam, não se reúnem, não socializam, não se integram. Como hoje os governos falam de inclusão, a torto e a direito, quando querem reinstalar a caridade pública, nós temos que queimar esse conceito pois já não nos serve para nada. Já não serve para aquilo que foi criado. Temos provavelmente de encontrar novos modos de dizer aquilo que parece não termos sido capazes de dizer a seu tempo nos anos 90. Está tudo comprometido. Quer dizer, mas está tudo perdido? Não! Coleccionamos muitos erros mas ainda temos muito para aprender, se quisermos analisar todos esses passos mal cumpridos vamos acumular muito conhecimento. E essa é uma fantástica aventura do conhecimento. Voltar atrás e ver tudo o que fizemos de mal e ver como evitar repetir exaustivamente, cansativamente, as mesmas coisas contra parte da nossa Humanidade.