

TD

**Modelo de Educação Especial na Madeira de 1965 a 2011:
Conhecimento, Cenários e Propósitos,
numa Perspetiva Diacrónica**
Um estudo na Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria José de Jesus Camacho

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

maio | 2019

**Modelo de Educação Especial na Madeira de 1965 a 2011:
Conhecimento, Cenários e Propósitos,
numa Perspetiva Diacrónica**
Um estudo na Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Maria José de Jesus Camacho

DOUTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
ESPECIALIDADE DE CURRÍCULO

ORIENTAÇÃO

Jesus Maria Angélica Fernandes de Sousa

Este é o dia

Este dia é a minha vez
De estar aqui
E ser já.
Para além desta praça
não existe outro tempo.

Este minuto sou eu,
cronometrado pela esperança,
repetido nas coisas imutáveis,
prolongado no meu sonho mudo
de utopias caiadas de branco.

Este dia chegou de madrugada
e ensinou-me a sabedoria de
ver passar as horas
sendo eu a contar o tempo.

Este dia é este modo
de eu seguir meus passos
por fora das sombras.
Vou eu e o meu cortejo
de certezas e instituições
e moinhos de vento.

Este dia parou aqui
para me falar
dos caminhos sem sentido,
das audácias omitidas,
dos egoísmos.
Este dia encheu de auroras novas
as minhas ausências de bem.

Este dia e eu chegámos juntos.
Sentou-se comigo neste banco
o desejo de estar sempre a caminho
e a saudade de não ter andado bastante.

Este dia continuará amanhã
porque amanhã é a estrada percorrida hoje,
numa viagem que começa aqui.

(Manuel Rito)

Dedicatória:

À mãe **Maria**,
ao pai **Hipólito**,
ao irmão **Marcelino**,
à sobrinha **Camila**,
e ao sobrinho-afilhado **André**,
Origem e horizonte do meu ser.

Agradecimentos

Na hora em que o silêncio se povoa de palavras incontidas, o coração se inunda de rostos, presenças e memórias e o olhar se humidifica em saudade e esperança, **quero agradecer:**

À minha mãe e ao meu pai - porque me deram a vida e amaram desmedidamente. A vossa presença ditou os movimentos, conduziu as escolhas e inspirou cada palavra. Obrigada!

Ao meu irmão e aos meus sobrinhos - porque, representando a certeza de que a nossa história palpita em passado, alimenta-se de presente e reveste-se de futuro, inscreveram razões, significados e desafios, em todo o percurso e processo. Obrigada!

À Professora Jesus Maria Sousa - porque, acreditando em mim e incentivando-me a trilhar este caminho, orientou-me com sabedoria, ouviu-me com paciência e aconselhou-me com sensibilidade, numa atitude de genuíno acolhimento, em todos os momentos. Obrigada!

Aos professores-colegas-amigos do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira - porque, tendo-me apoiado e entusiasmado, revelaram-me que, apesar da aridez de um trabalho realizado, mormente, em modo solitário, não me encontrava desamparada. Obrigada!

Aos amigos do coração, de aquém e de além-mar - porque, compreendendo as minhas ausências e frequentes recusas à convivialidade, encorajaram-me a seguir em frente e a não perder de vista a meta a que me propus. Obrigada!

Aos entrevistados - porque, aceitando despende algum do seu tempo para conversar comigo, ajudaram-me a iluminar e a refazer itinerários, ao sabor da evocação dos episódios de uma história em que todos se tornaram narradores autodiegéticos. Obrigada!

Aos profissionais das diferentes equipas de educação especial de que fiz parte - porque, legando-me saberes tornados alento, afiliação e pertença identitária a uma causa, despertaram em mim um modo alternativo de olhar a vida. Obrigada!

Àqueles que emprestaram o seu olhar crítico e acutilante a algumas formalidades do trabalho - porque, suavizando o sentimento de incompletude e de exaustão, me reconfortaram no caminho para a (quase) fase final do trabalho. Obrigada!

Às meninas e aos meninos que, ao longo destes trinta e oito anos, me consignaram os seus ávidos olhares de aprendizes - porque, incitando-me a traduzir-lhes os *porquês* acerca do mundo, me expandiram os horizontes da afeição e da existência. Obrigada!

Resumo

O combate à exclusão e à segregação e a apologia dos valores inerentes à inclusão constituíram-se, ao longo da História da Humanidade, em marcos ideológicos de um percurso pródigo em debates e recomendações.

Diferentes movimentos sociais, secundados pela publicação de normativos e recomendações, empenharam-se na defesa dos princípios da normalização, da igualdade de oportunidades e da educação para todos.

No presente trabalho, abordamos a evolução de conceitos, subjacentes às Ciências da Educação e à Educação Especial, bem como às Teorias Curriculares e à Inovação Pedagógica, para analisar o modo como estes domínios do saber se harmonizam com a Inclusão.

Convictos de que a escola do século XXI se confronta com a complexidade dos sistemas que a constituem, sejam eles, políticos, económicos ou culturais, aludimos aos ambientes de aprendizagem heterogéneos, em interconexão com os contextos educativos e pedagógicos, aliados à implementação de práticas inclusivas, à gestão de recursos, às tomadas de decisão, à flexibilidade curricular e à diferenciação pedagógica.

A vertente empírica do trabalho, em interdependência com o enquadramento teórico que a justifica, incide na análise e reflexão ao modo como a Região Autónoma da Madeira acolheu e transformou as orientações nacionais e internacionais e o conhecimento que o avanço científico ditou, no campo da Educação Especial, num paradigma diferenciador, ao nível da governação, espelhado na política curricular inovadora que incrementou, nesta área do conhecimento.

Numa pesquisa qualitativa, recorreremos ao estudo de caso e às narrativas, em estreita ligação com a retrospectiva da história de vida de Eleutério de Aguiar, mentor e líder carismático da Educação Especial na Madeira, para retratar a visão, a missão e os valores protagonizados pela Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, na implementação do modelo que incrementou nos cenários em que interveio.

Palavras chave: política curricular, educação especial, inclusão, pesquisa qualitativa, heterogeneidade, diferenciação pedagógica.

Abstract

The fight against exclusion and segregation and the apology of the values inherent to inclusion were, throughout the history of humanity, ideological milestones of a lavish course in debates and recommendations.

Different social movements, supported by the publication of regulations and recommendations, have been committed to defending the principles of standardization, equal opportunities and education for all.

In the present work, we discuss the evolution of concepts, underlying the Education Sciences and Special Education, as well as Curricular Theories and Pedagogical Innovation, to analyze how these domains of knowledge harmonize with Inclusion.

Convinced that the 21st century school is confronted with the complexity of the systems that constitute it, be they political, economic or cultural, we refer to heterogeneous learning environments, interconnected with educational and pedagogical contexts, allied to the implementation of inclusive practices, resource management, decision making, curricular flexibility and pedagogical differentiation.

The empirical aspect of the work, in interdependence with the theoretical framework that justifies it, focuses on the analysis and reflection on the way in which the Autonomous Region of Madeira has accepted and transformed the national and international guidelines and the knowledge that the scientific advance dictated in the field of Education Special, in a differentiating paradigm, at the level of governance, mirrored in the innovative curricular policy that has increased, in this area of knowledge.

In a qualitative research, we used the case study and the narratives, in close connection with Eleutério de Aguiar's life history retrospective, a mentor and charismatic leader of Special Education in Madeira, to portray the vision, mission and values of Regional Directorate of Special Education and Rehabilitation, in the implementation of the model that increased in the scenarios in which it intervened.

Keywords: curriculum policy, special education, inclusion, qualitative research, heterogeneity, pedagogical differentiation.

Résumé

La lutte contre l'exclusion et la ségrégation et, d'autre part, l'apologie des valeurs inhérentes à l'inclusion ont été, tout au long de l'Histoire de l'Humanité, des piliers idéologiques d'un parcours sustenté par les débats et les recommandations.

Différents mouvements sociaux, appuyés par la publication de lois et de recommandations, se sont engagés dans la défense des principes de normalisation, d'égalité des chances et d'éducation pour tous.

Dans le présent travail, nous discutons de l'évolution des concepts sous-jacents aux sciences de l'éducation et à l'éducation spéciale, ainsi que des théories éducatives et de l'innovation pédagogique, afin d'analyser la manière dont ces domaines de connaissance s'harmonisent avec l'inclusion.

Convaincus que l'école du XXI^{ème} siècle est confrontée par la complexité des systèmes qui la constituent, que ce soit politiques, économiques ou culturelles, on parle d'environnements d'apprentissage hétérogènes, interconnectés avec des contextes éducatifs et pédagogiques, alliés à la mise en œuvre de pratiques inclusives, gestion des ressources, prise de décision, flexibilité des programmes et différenciation pédagogique.

L'aspect empirique du travail, en interdépendance avec le cadre théorique qui le justifie, est axé sur l'analyse et la réflexion sur la manière dont la Région Autonome de Madère a accepté et transformé les directives nationales et internationales et les connaissances dictées par le progrès scientifiques dans le domaine de l'Éducation Spéciale, dans un paradigme distinctif, au niveau de la gouvernance, reflétée dans la politique éducative innovante qui a augmenté, dans ce domaine de la connaissance.

Dans une étude qualitative, nous avons utilisé l'étude de cas et les récits, en lien étroit avec la rétrospective de la vie d'Eleutério de Aguiar, un inspirateur et un leader charismatique de l'Éducation Spéciale à Madeira, pour décrire la vision, la mission et les valeurs de la Direction Régionale de l'Éducation Spéciale et Réhabilitation, dans la mise en œuvre du modèle qu'elle a accompli dans les scénarios dans lesquels elle est intervenue.

Mots clés: politique éducative, éducation spécialisée, inclusion, recherche qualitative, hétérogénéité, différenciation pédagogique.

Resumen

La lucha contra la exclusión, la segregación y la apología de los valores inherentes a la inclusión se han constituido a lo largo de la Historia de la Humanidad en marcos ideológicos de un recorrido pródigo en debates y recomendaciones.

Diferentes movimientos sociales, secundados por la publicación de reglas y recomendaciones, se empeñaron en la defensa de los principios de la normalización, de la igualdad de oportunidades y de la educación para todos.

En el presente trabajo, abordamos la evolución de conceptos, subyacentes a las Ciencias de la Educación y la Educación Especial, así como a las Teorías Curriculares y a la Innovación Pedagógica, para analizar la forma en que estos dominios del saber se armonizan con la Inclusión.

Convictos de que la escuela del siglo XXI se enfrenta a la complejidad de los sistemas que la constituyen, ya sean políticos, económicos o culturales, aludimos a los entornos de aprendizaje híbridos, en interconexión con los contextos educativos y pedagógicos, aliados a la implementación de prácticas inclusivas, a la gestión de recursos, a las tomas de decisión, a la flexibilidad curricular y a la diferenciación pedagógica.

La vertiente empírica del trabajo, en interdependencia con el marco teórico que la justifica, incide en el análisis y reflexión del modo como la Región Autónoma de Madeira acogió y transformó las orientaciones nacionales e internacionales y el conocimiento que el avance científico dictó, en el campo de la Educación Especial, en un paradigma diferenciador, a nivel de la gobernación, reflejado en la política curricular innovadora que incrementó, en esta área del conocimiento.

En una investigación cualitativa, recurrimos al estudio de caso y a las narrativas, en estrecha relación con la retrospectiva de la historia de vida de Eleutério de Aguiar, mentor y líder carismático de la Educación Especial en Madeira, para retratar la visión, la misión y los valores desempeñados por la Dirección Regional de la Educación Especial y Rehabilitación, en la implementación del modelo que incrementó en los escenarios en que intervino.

Palabras clave: política curricular, educación especial, inclusión, investigación cualitativa, heterogeneidad, diferenciación pedagógica.

Lista de Siglas

APCER | Associação Portuguesa de Certificação
CAF | Estrutura Comum de Avaliação
CAO | Centros de Atividades Ocupacionais
CAP | Centro de Apoio Psicopedagógico
CEE | Conselho das Comunidades Europeias
CEEM | Centro de Educação Especial da Madeira
CCLDD | Comissão Concelhia de Levantamento e Despiste da Deficiência
CNE | Conselho Nacional de Educação
CNFF | Centro Nacional de Formação de Formadores
COOMP | Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica
DR | Diário da República
DREE | Direção Regional de Educação Especial
DREER | Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação
FSE | Fundo Social Europeu
IEFP | Instituto do Emprego e Formação Profissional
IFAS | Instituto da Família e Acção Social
ISF | Instituto de Surdos do Funchal
LBSE | Lei de Bases do Sistema Educativo
LGP | Língua Gestual Portuguesa
MAD | Modelo de Atendimento à Diversidade
NE | Necessidades Especiais
NEE | Necessidades Educativas Especiais
OCDE | Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico
ONU | Organização das Nações Unidas
RAM | Região Autónoma da Madeira
SRE | Secretaria Regional de Educação
SREC | Secretaria Regional da Educação e Cultura
UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
TEACCH | *Treatment and Education of Autistic Children Handicapped*
TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação

Índice de Figuras

Fig. 1: Sujeitos empíricos do estudo	17
Fig. 2: Fontes de pesquisa para o estudo	18
Fig. 3: Período a investigar	19
Fig. 4: Retrospectiva-perspetiva-prospetiva-conhecimento	20
Fig. 5: Caracterização dos entrevistados	142
Fig. 6: Esquema da triangulação de dados	145

Sumário

Agradecimentos.....	ii
Resumo.....	iii
Abstract.....	iv
Résumé.....	v
Resumen.....	vi
Lista de Siglas.....	vii
Índice de Figuras.....	viii
Introdução.....	1

Parte A - Dos pressupostos às escolhas (e tomadas de decisão)

Capítulo 1 - Rumo à investigação: pretensões e horizontes.....	7
1.1. Escolha do tema de investigação.....	8
1.2. Pertinência do estudo.....	10
1.3. Motivação.....	11
1.3.1. Motivação intrínseca - porquê?.....	11
1.3.2. Motivação extrínseca - porquê?.....	14
1.4. Objetivo geral.....	14
1.5. Objetivos específicos.....	15
1.6. Questões de investigação.....	15
1.7. Campo e quadro metodológico.....	16
1.7.1. Opções metodológicas, sujeitos empíricos e fontes documentais.....	16
1.7.2. Período em análise (em que tempo aconteceu?).....	18
1.7.3. Período em análise (como aconteceu?).....	19

Parte B - Da divagação (pela bibliografia) ao enquadramento (conceptual)

Capítulo 2 - Ciências da educação e educação especial: paradigmas e percursos.....	22
2.1. A educação face aos ditames da mudança no mundo contemporâneo.....	24
2.2. As ciências da educação face à evolução de conceitos.....	26
2.3. Dos ideais educacionais aos sistemas educativos: utopia ou distopia?.....	31

2.4. Educação e diversidade: convergência ou divergência?.....	37
2.5. Do paradigma médico ao paradigma educativo: a emergência da educação especial	42
2.6. Da integração à inclusão.....	46
Capítulo 3 - As teorias curriculares e a inclusão.....	53
3.1. A dimensão curricular como instância de transformação.....	54
3.2. A escola enquanto contexto de apropriação curricular.....	60
3.3. A gestão do currículo face à diversidade.....	68
3.4. Os professores: de intérpretes a potenciadores do currículo.....	76
3.5. Professores de educação especial: mediadores do currículo rumo à inclusão..	83
Capítulo 4: Inovação e inclusão - políticas, práticas e cultura	94
4.1. Inovação e equidade. Que políticas?.....	95
4.2. Cenários e protagonistas do binómio inovação-inclusão. Que práticas?.....	104
4.3. Da escola inclusiva à sociedade plural. Que cultura?.....	116
Parte C - Da recolha à triangulação (de dados) rumo à discussão de resultados	
Capítulo 5: Enquadramento empírico: suporte e inspiração	127
5.1. Estudo de caso - onde o universo das ideias se funde com o cenário das práticas.....	130
5.2. (As) histórias de vida: do encaixe da memória aos ditames do presente.....	133
5.3. A entrevista: do encontro e escuta ativa rumo ao significado factual.....	135
5.4. Os entrevistados: da indagação ao conhecimento (quem, como e porquê).....	139
5.5. A análise documental: dos artefactos aos constructos (o quê, onde e como).....	142
5.6. A triangulação de dados: (re)unir (para) interpretar e apurar o sentido.....	143
Capítulo 6: Apresentação e discussão dos resultados.....	147
6.1. Narrativa I: da história e dos lugares.....	148
6.1.1. A génese.....	150
6.1.2. Os marcos históricos e ideológicos.....	153
6.1.3. A transformação.....	157
6.2. Narrativa II: das políticas.....	173

6.2.1. O recrutamento.....	175
6.2.2. A formação.....	178
6.2.3. A práxis.....	183
6.3. Narrativa III: do conhecimento.....	196
6.3.1. A intencionalidade.....	198
6.3.2. A identidade.....	202
6.3.3. A proatividade.....	207
6.4. Narrativa IV: dos paradigmas.....	213
6.4.1. O compromisso.....	214
6.4.2. A inspiração.....	221
6.5. Narrativa V: do pioneirismo.....	227
6.5.1. A singularidade.....	228
6.5.2. A simbiose.....	233
6.5.3. A determinação.....	236
6.6. Narrativa VI: do reconhecimento.....	245
6.6.1. Os prémios.....	247
6.6.1.1. De âmbito regional.....	247
6.6.1.2. De âmbito nacional.....	248
6.6.1.3. De âmbito internacional.....	249
6.6.2. A certificação.....	252
6.6.3. A divulgação.....	254
6.7. Narrativa VII: Das pessoas - Eleutério Gomes de Aguiar.....	260
6.7.1. A pessoa.....	260
6.7.2. O professor e dirigente.....	264
6.7.3. O político e ator social.....	278
Conclusões.....	283
Referências.....	291
Apêndices.....	322
1. Transcrição e análise de conteúdo das entrevistas	

Anexos

1. Catálogo de fontes documentais cedido pelo Arquivo Regional da Madeira
2. Decreto Legislativo Regional n.º 4/1982 de 4 de março
3. Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009 de 31 de dezembro
4. Procedimento n.º 20 do Sistema de Gestão da Qualidade da DREER - Apoio Psicopedagógico

Introdução

Encontramo-nos prestes a descerrar o véu que esconde palavras e ideias, tornadas expressão da ressonância entre teorias e práticas, conversas e silêncios, presenças e ausências, conquistas e perdas, certezas e dúvidas. Com elas - palavras e ideias - arquitetámos esta nossa Tese de Doutoramento que concretiza o compromisso de investigar o campo que elegemos: *Modelo de Educação Especial na Madeira de 1965 a 2011: Conhecimento, cenários e propósitos, numa perspetiva diacrónica. Um estudo na Região Autónoma da Madeira.*

Para a organização formal do trabalho elencámos *três partes distintas*, as quais, enquanto elemento estrutural, mediador e facilitador da compreensão do fenómeno em estudo, foram tecidas, sucedaneamente, à volta de questionamentos, tomadas de decisão, argumentos e contra-argumentos, saberes e vivências, com que nos fomos deparando.

Depois, em resultado desse processo, identificámo-las a partir das seguintes nomenclaturas:

Parte A: Dos pressupostos às escolhas;

Parte B: Da divagação ao enquadramento;

Parte C: Da recolha à triangulação, rumo à discussão de resultados.

Após termos delimitado os campos a desenvolver, decidimos atribuir à Parte A o título: *Dos pressupostos (que nos moveram) às escolhas (e tomadas de decisão)*, situando na mesma o primeiro capítulo que designámos *Rumo à Investigação: pretensões e horizontes* e no qual clarificamos o ponto de partida e os elementos constituintes do estudo.

Associando-os ao itinerário escolhido, explicamos os vetores ideológicos, experienciais e motivacionais que nos moveram e convocaram para a seleção do tema, dos objetivos, do método, da natureza, dos sujeitos empíricos, das fontes e dos cenários a investigar.

Concomitantemente, imbuídos do pensamento de Domingues (2019), quando diz que “Pensar é interrogar e deixar-se interrogar”, também situamos, no supracitado capítulo, as dúvidas que inicialmente nos invadiram, quanto à pertinência do estudo, suplantadas, a posteriori, pelo reconhecimento de que as premissas que fundeavam a nossa opção nos encaminhavam para a evidência de que, na Madeira, terá mesmo vigorado um modelo de Educação Especial peculiar e distinto daquele que se instituiu, à altura, no panorama do Sistema Educativo nacional.

Salientamos ainda que o facto de termos apurado que o aparecimento do modelo, em epígrafe, aconteceu numa época em que, a nível internacional, diferentes movimentos impelidos pelo avanço científico, educativo, social e organizacional demandavam uma mudança paradigmática, relativamente ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, intensificou ainda mais a curiosidade e o desejo de estudar e de registar formalmente o referido fenómeno.

Simultaneamente, sendo a Educação Especial a nossa área de eleição, escolhida e abraçada, enquanto caminho profissional e à qual permanecemos ligados há três décadas, não podíamos deixar de assinalar, no capítulo de abertura desta Tese, a natureza intrínseca e extrínseca das motivações que ditaram o nosso acolhimento ao desafio de empreender o presente trabalho.

Nesta linha de pensamento, em congruência com aquilo que Dubar (2006) nos apresenta, não temos dúvidas de que “(...) a aprendizagem experiencial supõe uma ligação específica aos saberes (...) progressivamente incorporados pelo ser humano em transformação (...) ligados a um compromisso pessoal (...) e à construção duma identidade reflexiva (...)” (p.158).

Deste modo, embalados pelo dinamismo em que a retrospectiva, a perspetiva, a prospetiva e o conhecimento nos lançam, desde o âmago ideacional das suas dimensões, até à exploração dos cenários, experiências, narrativas e representações que compõem a história da Educação Especial na Madeira, partimos para a *segunda parte* do nosso trabalho.

Assim, à Parte B, que contém o Enquadramento Teórico, apelidámo-la *Da divagação (pela bibliografia) ao enquadramento (conceptual)*, sendo esta a secção que, ao patentear a revisão da literatura, alusiva à temática que norteia toda a investigação, desencadeia e sustenta, ideologicamente, o trabalho empírico que lhe sucede e complementa. Por isso, quando a planeámos moveu-nos o propósito de estabelecer os quadros conceptuais que se nos assemelharam como congruentes para o processo de desenvolvimento da investigação, nas suas diferentes etapas.

Com efeito, delineámos *os três capítulos* que o compõem em torno dos eixos: Ciências da Educação, Educação Especial, Teorias Curriculares, Inovação e Inclusão, a par e passo com diversas alusões à evolução de conceitos e de paradigmas, bem como às recomendações e declarações internacionais e aos normativos nacionais e regionais que, ao longo dos tempos, enformaram quer o conhecimento científico, quer a filosofia de ação, em diferentes territórios educativos e sociais.

Manifestamente, um dos paradigmas do metamorfismo com que as Ciências da Educação, os sistemas educativos e a escola aberta a todos se têm vindo a deparar é o da indubitável heterogeneidade do seu público-alvo. De facto, é notório que esta condição foi desencadeando, ao longo dos tempos, a urgência de se encontrarem mecanismos e estratégias de diferenciação curricular e de inovação pedagógica, geradoras de respostas tão alternativas, quanto inéditas, no acolhimento à diferença.

É nesta senda de ideias que Thomas e Loxley (2007) se referem à transversalidade da Educação Especial na investigação e nos discursos produzidos: “(...) special education has not been alone in the process of developing hollow theory and constructing evidence that is next to meaningless. It has been a process general to education and the social sciences throughout the twentieth century (...)” (p. 22).

Assim, no segundo capítulo, escolhemos os tópicos *Ciências da Educação e Educação Especial: paradigmas e percursos* para situar quer a diversidade, quer a abundância de etapas, de olhares, de definições, de tomadas de decisão e de atitudes, face à problemática das necessidades especiais e que consideramos revestir-se de imanente interesse e atualidade, no campo das Ciências Sociais.

Depois, já no terceiro capítulo, debruçamo-nos sobre *As Teorias Curriculares na Senda da Inclusão*, abordagem que se constituiu em fio condutor da pesquisa bibliográfica, relativamente ao currículo, numa tentativa de análise e compreensão das representações e mecanismos que o envolvem, enquanto elemento potenciador de equidade, quando olhado na perspetiva da disseminação da educação inclusiva.

Nesta lógica, o currículo requer “(...) um conjunto de recursos humanos e materiais postos à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades que, de forma transitória ou permanente, possam apresentar alguns alunos” (Jiménez, 1997, p. 10). Só deste modo poderá ser assumido enquanto proposta organizacional de conhecimentos e instância perene de transformação, indiciadora de mudança, por parte dos decisores e atores educativos, de modo a que estes se tornem capazes de potenciar, mediar, gerir e ajustar as dimensões curriculares à heterogeneidade dos seus públicos.

A rematar o enquadramento teórico, sob o título *Inovação e Inclusão: Políticas, Práticas e Cultura*, apresentamos o quarto capítulo. Nele refletimos acerca da simbiose e dinamismo entre a tríade de dimensões supracitadas, enquanto itinerário de indispensável abertura à mudança, que deve presidir às práticas inovadoras e inclusivas, de que todo o ato educativo se deveria revestir.

Tudo isto, na ótica de que os seus efeitos transformadores ditam saberes e conhecimentos, propulsores da disseminação de um referencial sociocultural, onde a igualdade de oportunidades seja a regra porque, de acordo com Morin (2000, p. 55) “(...) todo o desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (...)”. Ou, como refere Friedman (2006) “Para onde quer que nos viremos, as hierarquias estão a ser desafiadas pelas camadas mais baixas, ou a assumirem elas mesmas a sua desconfiguração de estruturas *top-down* para estruturas mais horizontais e colaboradoras” (p. 57).

Esclarecidos e enriquecidos pelos ditames do conhecimento, oriundo de perspetivas e pensamentos que captámos dos diversificados autores que nos elucidaram e iluminaram a reflexão acerca da temática em análise, avançamos para a explanação da Parte C do nosso trabalho, que nomeámos *Da recolha à triangulação (de dados) rumo à discussão de resultados* e na qual, ao longo de dois capítulos, revisitamos a metodologia que escolhemos, alocando-a, numa primeira etapa reflexiva, aos passos investigativos que empreendemos.

O suporte teórico catapultou-nos para uma segunda etapa que contém os resultados alcançados a partir da leitura da realidade, obtida através das fontes analisadas e que, ulteriormente, nos conduziram à conseqüente apresentação e discussão de resultados. Assim, o quinto capítulo, que designamos como *Enquadramento Empírico: Suporte e Inspiração*, materializa e espelha a matriz que, qual pilar essencial e securizante, guiou o nosso estudo, corporizando a notoriedade das narrativas que retratam caminhos sulcados de vidas, de significado e de acontecimentos incrustados na história da Educação Especial na Madeira.

Através dele, as ideias acerca das políticas, das tomadas de decisão, das práticas e da filosofia de intervenção de que ouvimos falar, informalmente, foram limadas e incorporadas num olhar sistemático e renovado, precursor da primazia da interdependência entre a análise, a triangulação de dados, a discussão dos referenciais teóricos e evolução de conceitos, subjacentes a esta área do conhecimento, no campo das Ciências da Educação, a que todo este processo nos conduziu.

No sexto capítulo, onde encerramos uma etapa culminante deste nosso trabalho, exibimos a *Apresentação e Discussão de resultados*, no intuito de aliar e colocar em sintonia a revisão da literatura e os dados provenientes do campo de pesquisa, na tentativa de estabelecer correlações significantes entre os resultados oriundos dos dois campos.

Deste modo, através do referido capítulo epilógamos um percurso, tornado processo experiencial gratificante de reencontros, descobertas e constatações surpreendentes, no qual sentimos pulsar as dimensões a que Sousa (1997) se refere quando, relativamente aos pressupostos e meandros da investigação, conjectura: “(...) a apreensão do conhecimento no domínio das ciências sociais e humanas exige um processo hermenêutico deveras complexo que tenha em conta as intenções, as motivações e as expectativas dos sujeitos que observam e dos que são observados” (p. 7).

E, como não podia deixar de ser, no desenlace desta nossa Tese, no ponto que designamos de *Conclusões* destacamos, de modo sintético, as reflexões e as analogias que se afiguraram como mais relevantes, relativamente ao processo vivido e à análise dos resultados, procurando, através das mesmas, colocar em evidência o conhecimento, o percurso e os processos que registámos e apreendemos, sob a batuta e horizontes dos objetivos e das questões que tínhamos definido no ponto de partida.

Depois, enquanto elemento fundamental e norteador de todo o trabalho, indicamos também as *Referências Bibliográficas* que elegemos como fundamentais para o desenvolvimento de toda a investigação e na qual sustentamos o trabalho que realizámos.

Na atualidade, é comumente aceite a ideia de que vivemos na “era das narrativas” onde a individualidade, associada à reflexão pessoal e crítica, dá o mote para a leitura do real, no seio das comunidades de aprendizagem a que nos encontramos ligados.

Por isso, num repto dirigido, em primeiro lugar, a nós próprios e, depois, a quantos se dignarem embrenhar-se na leitura do nosso trabalho, deixamos a recomendação de Comenius (2001) que, na sua célebre *Didactica Magna*, assim nos interpela:

No entanto, quem quer que tu sejas, leitor, suspende o teu juízo, até que tenhas conhecido a substância das coisas; então terás a liberdade, não somente de julgar, mas também de te pronunciarestes. Com efeito, eu não desejo, para não dizer que não ambiciono, arrastar ninguém, com os artifícios de persuasão, a dar o seu assentimento a uma coisa que não oferece qualquer certeza. Mas, com toda a alma, advirto, exorto e suplico, a quem quer que olhe o nosso trabalho que nele fixe o seu próprio olhar e que o fixe com toda a sua penetração, pois é o único meio de se não deixar perturbar pelas opiniões fascinantes de outrem (p. 14).

Parte A - Dos pressupostos às escolhas (e tomadas de decisão)

*De força a vida te muna
Para um humilde assumir
De alegria trina e una
De ser, saber e servir.*

(Agostinho da Silva)

Capítulo 1 - Rumo à investigação: pretensões e horizontes

Caminho e tempo apresentam-se como exímios pêndulos que conjugam e harmonizam o nosso quotidiano, tecendo as nossas vidas, na cadência de acontecimentos, desafios, experiências e rumos.

Hoje, oscilando entre avançar ou retroceder, avassalam-nos as palavras de François Jacob (1997) que parecem ter sido escritas de propósito para nós, no momento preciso em que iniciamos este enevoado itinerário: “Le difficile: choisir son moment. Trop tôt, c’est stupide. Trop tard, c’est impossible. Et poser cette alternative, c’est peut-être déjà se dérober. En ce domaine, il n’existe pas de moment parfait” (p. 10).

Apesar de tudo, ainda envoltos nos dilemas do quando, do como, do porquê e do para quê, apoiamo-nos no pensamento de Agostinho da Silva (1990) quando argumenta: “(...) a atitude inteligente e largamente humana não é a de aceitar dilemas, mas ou a de mostrar que são falsos ou a de se encarregar a terceiras soluções de que o lógico se não lembrou (...)” (p. 25) para prosseguir caminho.

Por conseguinte, eis-nos, então, decididos a ultrapassá-los e prestes a encetar uma auspiciosa caminhada, no sonho e na perspectiva de um profundo e aliciante trabalho de investigação e consequente elaboração de uma Tese de Doutoramento.

Partimos do pressuposto de que um estudo empírico se deve materializar na análise de um facto ou de um fenómeno peculiar, qual ponto de partida, capaz de estabelecer a discussão, desencadear a reflexão, ampliar pontos de vista, revisitar experiências e aprofundar saberes para podermos compreender uma determinada área do conhecimento.

A este propósito Dewey (1989) diz: “Comprender es captar el significado. Mientras no comprendemos, siempre que nos pique la curiosidad, nos sentimos inquietos, desconcertados, y, por ende, motivados para investigar (...)” (p. 121).

Assim, imersos que estamos na área da docência, as áreas da aprendizagem, da educação e do exercício da profissão docente são realidades imanentes à nossa busca de significado. Tal como afirma Iturra (1999), no prefácio que redigiu para o livro de Telmo Caria, tempo e contextos irmanam-se em oportunidades, na medida em que:

Faz-se o que se entende no tempo que se vive, misturado com as lembranças do tempo que fez cada professor, segundo a sua idade. Donde o contexto de trabalho é o melhor formador da mente cultural que aprende a ensinar o abstracto conforme os factos (p. XXII).

No entanto, convictos de que este processo de busca não se deve, nem pode esgotar na vertente de usufruto individual, desejamos que os resultados do exercício exploratório que vivermos, se convertam em artefacto significativo, suscetível de oferecer às gerações vindouras a possibilidade de entrecruzarem elementos teóricos e práticos, constitutivos do seu presente, com os ensinamentos oriundos de atores e cenários que alicerçaram o passado.

Na opinião de Hannoun (1996),

O educador é um navegador que estuda sua rota por todos os meios científicos de que dispõe, mas que, antes da partida, escolheu livremente a direção por tomar e nela apostou. Navegar implica obediência e escolha apostada: obediência ao peso dos meios para realizar o percurso e escolha pessoal da rota (...). É reflexão e escolha. Os instrumentos da primeira são a observação, a indução, a dedução e outra verificação; a segunda é uma questão de decisão extra-racional (...) (p.163).

Por conseguinte, conscientes de que, a anteceder os primeiros passos de qualquer pesquisa, urge escolher, definir, operacionalizar e problematizar a especificidade do campo empírico, no qual iremos enquadrar a nossa investigação, elegemos:

- ✓ O tema que religará o ponto de partida ao ponto de chegada, na imanência da razão de ser do estudo;
- ✓ Os contextos em que pretendemos focar o olhar;
- ✓ O modo como pretendemos percorrer o caminho;
- ✓ O horizonte temporal presumível que estabelecemos;
- ✓ Os meios, instrumentos e fontes, através dos quais tentaremos descortinar os factos e perscrutar a realidade;
- ✓ As pessoas que nos acompanharão na aventura que ousámos empreender.

Qual janela que se abre para alcançar a surpresa da paisagem que nos aguarda, são estes os elementos chave que iremos apresentar, de modo detalhado, neste primeiro capítulo, no intuito de sustentar, clarificar e justificar as opções assumidas para diligenciar a prossecução do nosso trabalho.

1.1. Escolha do tema de investigação

De acordo com Hill e Hill (2000) a “viagem da investigação tem um objectivo e exige que se façam escolhas. A viagem da investigação também precisa de planeamento e o investigador tem de pensar adiante” (p. 21).

Olhada deste modo, a investigação ostenta e comporta a origem e o fim de uma caminhada passível de nos conduzir, por entre os meandros do conhecimento da realidade, pela qual manifestamos interesse, rumo à descoberta e compreensão de um fenómeno, bem como das circunstâncias que o envolvem e enformam.

Contudo, esta viagem, para ser bem-sucedida, precisa que delimitemos territórios, equacionemos hipóteses e nos munamos de apetrechos apropriados. Cristóvão (2001), derrubando o mito que, por vezes, acompanha a ideia de investigação, afirma que:

A investigação rigorosa não precisa de ser complicada e deve ter como objectivo maior a atingir, através de meios adequadamente suficientes, o de fazer avançar os conhecimentos, descobrindo coisas novas, ou fazendo avançar (...) o conhecimento anteriormente adquirido (p. 9).

Embora reconhecendo que, independentemente da realidade a investigar, a interpelação ao redimensionamento constante, dinâmico e crítico das concepções, meios e instrumentos que tínhamos como certos, à partida, nos acompanhará, ao longo de todo o percurso, partimos das conjeturas, anteriormente apresentadas, para o estabelecimento de um tema de investigação, qual eixo propulsor de ações e passos investigativos consequentes.

Assim, imbuídos de entusiasmo pela ideia de desbravar caminhos, processo crucial para uma compreensão mais aprofundada dos paradigmas e cenários que se estabeleceram como determinantes, face ao extenso horizonte temporal e à área que nos propomos estudar, enquadrámos o nosso estudo na área da Educação Especial, designando-o:

Modelo de Educação Especial na Madeira de 1965 a 2011: Conhecimento, cenários e propósitos, numa perspectiva diacrónica. Um estudo na Região Autónoma da Madeira.

No elencar do tema moveu-nos a preocupação de associar as nossas pretensões empíricas ao compromisso de um trabalho pautado pela objetividade e fidedignidade, relativamente ao nosso campo de estudo, corroborando a ideia de Pacheco (1995) que, a este propósito, refere: “Quando se fala de investigação educativa dois requisitos se impõem: que seja científica - pautada pela sistematicidade e pelo rigor - e que seja pedagógica - adequada ao objecto de estudo” (p. 9).

Com efeito, a área da Educação Especial e o conceito de Inclusão que lhe está subjacente povoam discursos e intencionalidades da contemporaneidade, de que fazemos parte. Porém, colocar em prática a filosofia da inclusão supõe que se elejam medidas efetivas e eficazes de atendimento. A este propósito, Correia (2008) declara:

A existência de um processo que permita dar respostas adequadas às necessidades dos alunos com *necessidades especiais* (NE) é o primeiro passo para o seu sucesso educativo. Neste sentido, qualquer processo que pretendamos implementar deve fazer com que o trabalho *colaborativo* entre professores do ensino regular, professores de educação especial, outros profissionais de educação e pais se baseie em intervenções fidedignas, comprovadas pela investigação, que facilitem a individualização do ensino, a implementação de estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades desses alunos e a monitorização do seu desempenho, tendo em conta o seu funcionamento global (...) (p. 21).

No entanto, sem desprezar o passado, incrustado em experiências e medidas efetivas de intervenções pedagógicas ajustadas à heterogeneidade, acreditamos que, diante de nós, continua a apresentar-se um longo caminho a percorrer, em direção a práticas educativas reveladoras de indispensável equidade na almejada *Educação para Todos*. A este propósito, Camacho (2016) constatava:

Enquanto processo dinâmico e recetáculo das múltiplas transformações que as sociedades contemporâneas lhe vão inculcando, a inclusão demanda que revisitemos caminhos percorridos, na tentativa do reencontro com as raízes que a fizeram brotar, a partir de um conjunto de insuspeitas utopias, que elegeram a escola para todos como instituição que inclui todas as pessoas, aceita as diferenças, apoia a aprendizagem e responde às necessidades individuais (p. 32).

Amparados, então, nas premissas anteriores, bem reveladoras de que o campo onde pretendemos fixar o nosso olhar é manifestamente sistemático e objetivo, relativamente ao domínio que pretendemos estudar, prosseguimos com a apresentação do desenho em que enquadrámos a nossa investigação.

1.2. Pertinência do estudo

A idealização do que pretendemos realizar, qual *leitmotif* que antecede, quer a pretensão desenhada em tomadas de decisão consequentes, quer o esboço das ações concretas a empreender, faz-nos mergulhar num intenso exercício emocional que tem tanto de fascinante, quanto de inquietante, tal é a ascendência do desafio permanente, que nos invade e obriga a ter que discernir acerca do que é essencial, dimensão que se apresenta, frequentemente, dissimulada pelo ressoar incessante de uma torrente de alternativas, superficialidades, significados, valores, atributos e relevâncias.

Assim, após múltiplas interrogações e inquietações, que nos foram minando, desprezámos a incerteza, focámo-nos nos fundamentos e concluímos que o estudo que

pretendemos realizar é pertinente, atendendo às circunstâncias que o envolvem, e à dimensão afetiva que a ele nos liga, apoiados nos pressupostos de que:

- ✓ *Enquanto modelo peculiar de Educação Especial, o reavivar da(s) sua(s) narrativa(s) nas ações, nas forças motrizes, nas vozes e na cultura identitária que o caracterizaram, constitui-se em matéria de interesse para uma investigação;*
- ✓ *Analisar modelos educativos, de modo sistémico e diacrónico, a partir do modo como diferentes atores educativos tomaram decisões, geriram paradigmas, representações e contextos e os redimensionaram nas práticas educativas, conduz-nos à reflexão, atribui significado aos paradigmas, desencadeia e contextualiza novos saberes.*

1.3. Motivação

1.3.1. Motivação intrínseca - Porquê?

Desvendar o âmago e a complexidade de que os processos motivacionais se revestem na tentativa de analisar, compreender e definir o que nos impele para as escolhas que, quotidianamente, operamos na nossa vida, revela-se uma tarefa deveras exigente. Para Grassé (1977):

Ao Homem (...) três universos se lhe oferecem: um, o *macrocosmos*, é o da matéria bruta; o segundo o *biocosmos*, é o da vida, descontínuo quanto aos seres que o compõem, mas contínuo por transmissão e disseminação de partes; e o *antropocosmos* (...) que é o que alimenta o pensamento humano (...) (p. 43).

O Homem é acção. A sua sede de conhecer é inextinguível; a sua curiosidade, insaciável. Para o Homem, conhecer leva muito longe. Não se trata apenas de registar pela memória uma sensação (...) conhecer é, antes de mais, compreender (...) (p. 59).

Com efeito, na nossa realidade existencial, enquanto seres humanos, encontramos-nos, num ininterrupto processo de confronto e interação, entre os acontecimentos que nos abalroam e as permanentes indagações que lhe subjazem, imperiosa e frequentemente, esgrimido em razões para agir de um ou de outro modo.

Esta ideia é apresentada por Jacob (1987) quando questiona: “Quem sou eu, hoje? Qual a minha capacidade de evolução? Qual é a minha possibilidade de produzir aquilo que não

espero de mim? Porque a minha vida desenvolve-se sobretudo no futuro. Ela alicerça-se na esperança. Ela é preparação (...)” (p. 12).

Ainda nesta linha de pensamento, Brofenbrenner (1979) situa o ser humano em quatro eixos fundamentais: processo-pessoa-contexto-tempo, que se interpenetram em dinamismo e reciprocidade, num pulsar indelével de influências e atributos sobre o sujeito, ao longo da sua vida.

Na esfera humana, enquanto seres do aqui e do agora, mas também herdeiros de um passado e visionários de um futuro, somos, simultaneamente, pessoas influenciadoras e influenciadas pelos contextos e pelos processos que vivenciamos. Uns e outros, incitam-nos a fazer escolhas, a trilhar caminhos singulares, a tomar decisões, a prosseguir desafios. Concomitantemente, das profundezas da nossa essência ecoam e brotam, pujantemente, sonhos e motivações.

Alicerçados nestas premissas e identificados com a interpelação de Steven Spielberg (2016, s/p): “Um sonho é um sussurro: não grita. Não tenham medo de fazer silêncio para o escutar!”, fomos sentindo que, a pouco e pouco, a motivação inicial, pelo campo que nos propusemos explorar, aumentava, reavivava e recriava ideias, num perpassar estimulante pelo que idealizáramos e, de modo incisivo, se constituía em eco imanente da nossa pretensão: Revisitar a Educação Especial na Madeira. E se?... Tornássemos *visíveis* e *audíveis*...

✓ Vidas

✓ Pessoas

✓ Acontecimentos

✓ Escolhas

✓ Lutas

✓ Conquistas

✓ Significados

✓ Relações

✓ Encontros

✓ Razões

✓ Histórias;

Perscrutando...

✓ A Ideologia (na determinação e vinculação de ideais e princípios);

- ✓ A Política (na sustentação de normativos, medidas e opções);
- ✓ A Estrutura social (no acolhimento e legitimação de meios);
- ✓ As Práticas (no estabelecimento e consolidação de respostas);
- ✓ Os Lugares (na singularidade dos contextos e influência na ação);
- ✓ A Cultura (na disseminação de atitudes, escolhas e compromisso);
- ✓ Os Paradigmas (na relação do saber com a afirmação da mudança).

E... aqui chegados, apraz-nos perguntar: onde reside o porquê deste interesse, desta determinação, desta motivação?

A procura de resposta para esta questão leva-nos, obrigatoriamente, a ter que olhar, retrospectivamente, o nosso percurso de vida e, ao fazê-lo, sentimo-nos, tal como refere Estrela (2003) numa “eterna viagem ao meu interior (...) Viagem, anti-viagem. Ser e saber” (pp. 25-26).

A este propósito, Kincheloe (2006) afirma que “Não há qualquer dúvida de que os *backgrounds* e as perspetivas futuras do observador influem na percepção e (...) o modo como as nossas disposições psicossociais moldam a percepção do mundo comporta implicações importantes para o ensino e para o pensamento crítico” (p. 16).

Por conseguinte, profundamente convictos de que o campo da educação, não só tem estado presente na nossa viagem pela vida, como tem ditado escolhas e modos de agir, gostaríamos de destacar *quatro tempos*, enquanto referências cruciais que fundamentaram a nossa motivação:

O tempo de aluna marcado pelas *escolas* que frequentámos, no decurso da nossa vida (ainda hoje nos quedamos a olhá-las); os *professores* (tantos, tão diferentes e tão especiais); os *colegas* (as brincadeiras, as conversas, as partilhas e os sonhos); os *livros* (especialmente as primeiras obras literárias requisitadas na carrinha/biblioteca itinerante da Gulbenkian e avidamente devoradas, na busca de outros mundos, na altura, tão longínquos na geografia e tão próximos na imaginação)... espelho da nossa adesão genuína ao mundo irresistível da educação e do conhecimento;

O tempo de profissional na Educação Regular, com destaque para o entusiasmante início de carreira, na nossa área de eleição, qual trampolim em que, ao longo de seis anos, crianças, famílias, colegas e lideranças ajudaram a firmar a nossa perspetiva de vida, de relacionamento, de liberdade, de crescimento, de afirmação e de realização pessoal e profissional;

O tempo de profissional da Educação Especial, enquanto cenário onde, há cerca de três décadas, assumindo diferentes papéis, entrecruzamos histórias de vida, tempos, lugares e

crenças, numa enriquecedora lógica de aprendizagem e de transformação, nos domínios individual, interpessoal, institucional e social;

O tempo de docente no Departamento de Ciências Educação da Universidade da Madeira, lecionando as disciplinas de Necessidades Educativas Especiais e de Inclusão e Reinserção Social, onde a oportunidade para discutir, partilhar e transmitir saberes, mesclados em novos conhecimentos e profícuas relações interpessoais, constituiu um continuum de descoberta, reconhecimento e evolução pessoal e profissional.

1.3.2. Motivação extrínseca - Porquê?

Apesar de tudo o que expusemos anteriormente, acreditamos que as nossas tomadas de decisão não advêm unicamente das profundezas dos interesses pessoais que sentimos despertar em nós, num momento concreto. Na verdade, resultam também, muitas vezes, do acolhimento de insondáveis desafios que o meio em que estamos envolvidos nos lançam.

No caso específico do nosso estudo, em estreita ligação com as motivações intrínsecas, ouvimos, e fomos sensíveis, ao ecoar de vozes e desejos, oriundos de diferentes contextos e de variadas circunstâncias, num apelo à necessidade e pertinência de um estudo, mais aprofundado, acerca da realidade que envolveu a Educação Especial na Madeira.

Daqui decorre o intuito de o registar, de um modo mais formal, e quiçá ampliar o seu reconhecimento público, através da divulgação de um modelo *sui generis*, que se foi afirmando ao longo de várias décadas, em experiências que se viveram, contaram e mostraram aquém e além-mar, na superação dos limites da ilha.

Alicerçadas e amadurecidas que estão as nossas motivações intrínsecas e extrínsecas, partimos agora para o elencar do nosso Objetivo Geral.

1.4. Objetivo Geral

O entusiasmo motivacional, na idealização do tema, fez emergir, no nosso pensamento, múltiplas hipóteses, qual ponte para os passos seguintes, que nos incentivou e conduziu a uma redobrada e decisiva reflexão, acerca da determinação e explicitação daquilo que pretendíamos alcançar com o nosso estudo.

Analizadas as várias alternativas possíveis, encontramos e definimos o nosso Objetivo Geral: *Caraterizar o modelo de Educação Especial que vigorou na Madeira entre 1965 e 2011.*

1.5. Objetivos Específicos

Na esteira do objetivo geral, imbuído da abrangência que, num primeiro olhar, quisemos lançar aos processos e seus significados, decorreu a necessidade de o desdobrar em objetivos específicos, suscetíveis de nos conduzirem, com maior precisão, ao âmago da realidade que pretendemos observar e analisar. Consequentemente, estabelecemos como objetivos específicos:

- ✓ *Conhecer o que deu origem ao modelo organizacional subjacente ao modelo de Educação Especial na Madeira ao longo de quatro décadas e meia;*
- ✓ *Investigar o modelo de Educação Especial à luz das recomendações internacionais neste domínio;*
- ✓ *Comparar a implementação do modelo de Educação Especial na Madeira com a mudança de paradigmas ditados pelo avanço científico;*
- ✓ *Confrontar as políticas educativas, assumidas ao nível da Educação Especial na Madeira, com as que vigoraram, no mesmo período, a nível nacional;*
- ✓ *Identificar que task forces ditaram a identidade do modelo de Educação Especial que se estabeleceu na Madeira;*
- ✓ *Registar e divulgar o percurso evolutivo da Educação Especial na Madeira.*

Complementarmente, procedemos à formulação de questões de investigação, as quais, tendo em conta o seu caráter argumentativo, se apresentam como eixo de clarificação dos objetivos delineados, e que passamos a apresentar:

1.6. Questões de investigação

- ✓ *Que acontecimentos e propósitos originaram o atendimento à população com deficiência, no âmbito da Educação Especial na Madeira?*
- ✓ *Que Recomendações Internacionais foram retratadas na implementação de práticas?*
- ✓ *Como se operacionalizou a mobilização de novos conhecimentos e saberes, ao nível das tomadas de decisão, das orientações metodológicas e dos seus atores?*
- ✓ *Que indicadores apontam a Educação Especial na Madeira enquanto modelo distinto daquele que vigorou, no mesmo período, em Portugal Continental?*

✓ Que cenários e que pressupostos indiciam estarmos perante um modelo de Educação Especial peculiar e pioneiro?

✓ Que contributo e que novo conhecimento, no campo das Ciências da Educação, trará a narrativa da Educação Especial da Madeira, a partir do entrecruzar de memórias, reconhecimento e estratégias, enquadradas num referencial teórico de saberes fundamentais?

1.7. Campo e quadro metodológico

Apesar de reconhecermos que a palavra metodologia pretende transmitir a ideia de caminho e de orientação, também estamos conscientes do quão difícil é penetrar nesse mesmo caminho, ensaiando o esforço dos primeiros e titubeantes passos, face à meta que nos propomos alcançar.

A escolha de uma metodologia de investigação assenta sobre uma extensa gama de tomadas de decisão, indispensáveis à definição de um conjunto de procedimentos, que se constituem, à partida, em tarefa exigente e rigorosa relativamente à obtenção, recolha, análise e tratamento de dados, suscetíveis de tornarem visíveis e compreensíveis as dimensões exploradas e encontradas no campo de estudo em que pretendemos penetrar.

1.7.1. Opções metodológicas, sujeitos empíricos e fontes documentais

Para analisar, detalhadamente, o modelo de Educação Especial, que foi implementado na Madeira, escolhemos como metodologia uma abordagem do tipo qualitativo, tipificada num estudo de caso.

Em complementaridade, iremos depois associá-lo ao método narrativo de Histórias de Vida, aplicado aos diferentes sujeitos empíricos, no convite à narrativa da sua experiência na Educação Especial da Madeira e também para investigar, de modo retrospectivo, até que ponto, a pessoa e a História de Vida do Professor Eleutério de Aguiar, enquanto professor, decisor político, dirigente e líder, foi determinante para a especificidade do modelo que ele criou e tutelou, ao longo de várias décadas.

Estabelecida a opção metodológica, procuraremos realizar a componente empírica do nosso trabalho em duas fases distintas: numa *primeira fase* criaremos um guião de entrevista, construído para o efeito, quer a partir da literatura consultada, que corporizará o enquadramento teórico do nosso trabalho, bem como dos objetivos, anteriormente delineados.

Como podemos verificar na figura 1, realizaremos entrevistas semiestruturadas a vinte e oito sujeitos empíricos, aos quais associámos os testemunhos de dois ex-alunos. Uns e outros constituem a população alvo do nosso estudo, distribuídos por diferentes categorias, visando, quer a obtenção de olhares diversificados, face à realidade em estudo, quer o reavivar de memórias narrativas, como forma de aceder aos acontecimentos e ao conhecimento dos factos.

Para tal, teremos em conta as narrativas de três políticos (ex-Secretários Regionais de Educação); dezassete Profissionais (docentes especializados e técnicos de diferentes áreas de intervenção); quatro Pessoas com Necessidades Especiais (que tenham usufruído dos serviços da Educação Especial e Reabilitação na Madeira); quatro colaboradores externos (peritos que, em determinado momento, tenham colaborado, ao nível do aconselhamento, consultadoria ou formação, na área das Necessidades Especiais, aos profissionais da Educação Especial na Madeira) e ainda dois familiares do Professor Eleutério de Aguiar:

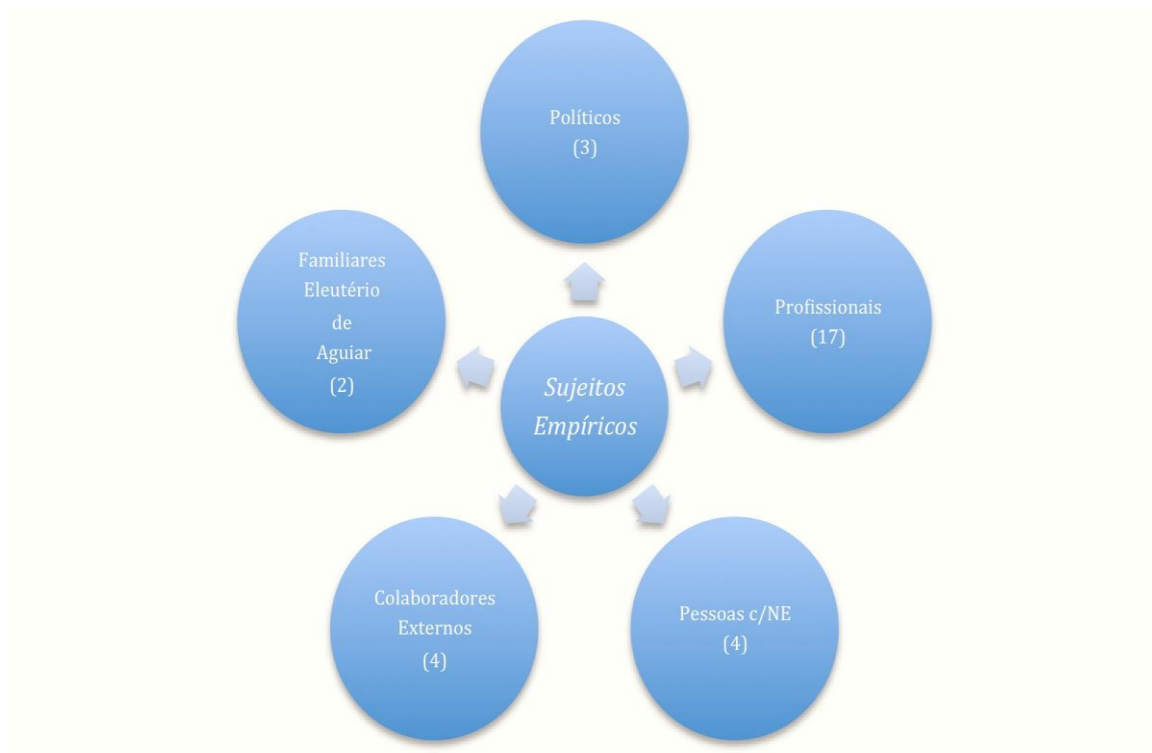


Fig. 1: Sujeitos empíricos do estudo

Os documentos, quais artefactos que conservam e testemunham, indelevelmente, as marcas de histórias, decisões, discursos e opiniões revelam-se cruciais para se estabelecerem pontes entre o passado e o presente.

Neste sentido, cientes da importância de que a mesma se reveste, numa *segunda fase*, procederemos à análise documental, no intuito de pesquisar dados, inerentes ao percurso e à organização do modelo de Educação Especial na Madeira, presentes em normativos, discursos proferidos, jornais, revistas/publicações, prémios e outros elementos de reconhecimento público, como destacamos no esquema que a figura n.º 2 traduz:

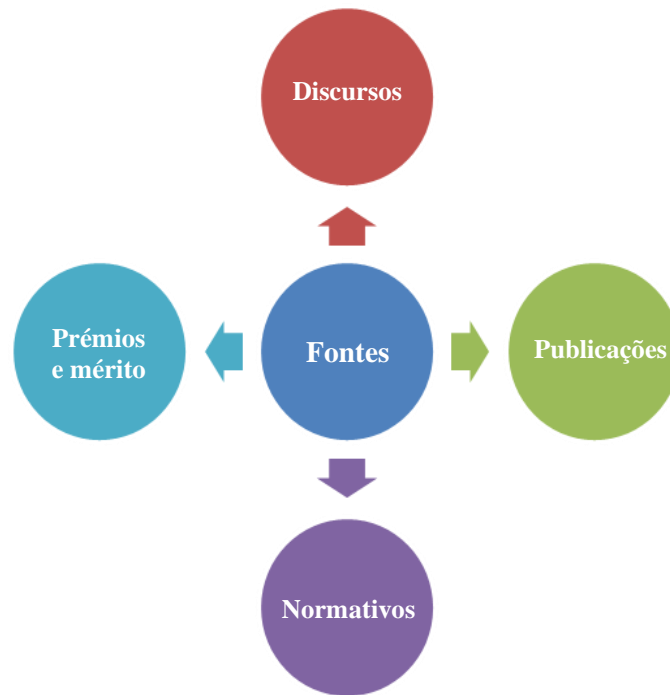


Fig. 2: Fontes de pesquisa para o estudo

1.7.2. Período em análise (em que tempo aconteceu?)

Garaudy (1975), citando Claudel defende que “o tempo é o sentido da vida. (sentido: como se diz o sentido dum curso de água, o sentido duma frase, o sentido dum tecido, o sentido do olfacto)” (p. 51). Também Iturra (1998) salienta o factor tempo, relativamente à influência e impacto que o mesmo projeta no percurso vital dos seres humanos, tanto a nível individual como social, afirmando:

(...) o tempo é o crescimento da experiência. O tempo é a reprodução do grupo. O tempo é o indivíduo a ganhar saber. O tempo, em fim, é a entrada do indivíduo nos vários sítios sociais. Quer a entrada no próprio saber, quer no saber do grupo, aberto como um leque. Cada momento da vida, é entendido de forma diferente, conforme a experiência pragmática que a pessoa desenvolve e incute no seu entendimento. Nas suas ideias, nas suas alianças com os outros, nas suas separações dos outros, nos seus lutos (p. 27).

Por conseguinte, conscientes da relevância que o tempo incute na história das pessoas e dos factos, após a determinação das dimensões, anteriormente apresentadas, sentimos uma premente necessidade de decidir em que horizonte temporal enquadraríamos o fenómeno a investigar.

Assim, a nossa escolha recaiu no período que vai desde o início dos serviços de Educação Especial em 1965, até à extinção, em dezembro de 2011, da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, que os tinha tutelado até esta época.

Tendo em conta o extenso período em análise, dividimo-lo em cinco décadas, tal como mostra a figura 3, estabelecidas enquanto patamares de análise, no intuito de situar e relevar os acontecimentos essenciais que cada um desses períodos abarcou.

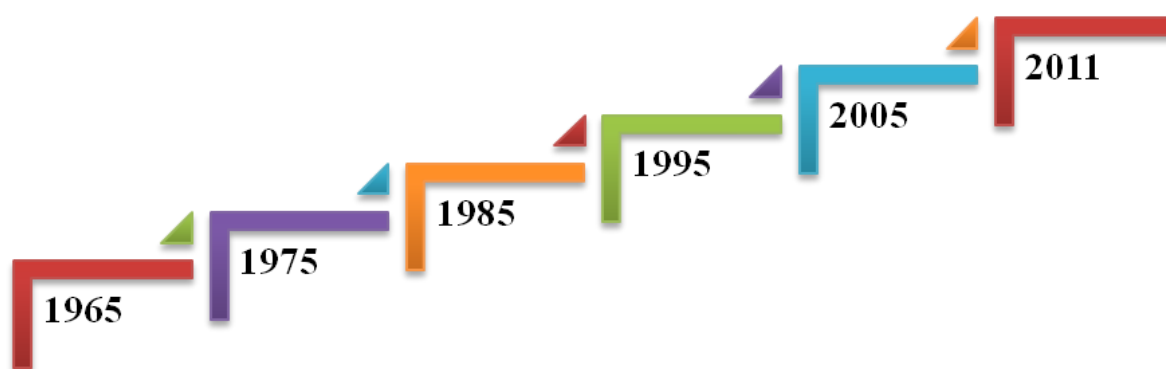


Fig. 3: Período a investigar

1.7.3. Período em análise (como aconteceu?)

Devemos referir que, para além do exercício de apreciação dos dados de estrutura, emanados da cronologia, e subjacente ao percurso evolutivo do modelo de Educação Especial que vigorou na Madeira, move-nos a pretensão de conhecer também o seu dinamismo, inscrito na singularidade da sua história, olhada sob o ponto de vista que Ricouer (2003) nos oferece quando, associando *memória e história*, defende:

(...) a memória pode aparecer duas vezes ao longo da nossa análise: antes de mais, como matriz da história, se nos colocarmos no ponto de vista da escrita da história, depois como canal da reapropriação do passado histórico tal como nos é narrado pelos relatos históricos (...) o passado é reconhecido (...) e rememorado (...) (s. p).

Fá-lo-emos, a partir dos olhares dos sujeitos empíricos e dos dados provenientes das fontes documentais, que nos propomos pesquisar, apoiados nas dimensões: *retrospectiva-perspetiva-prospetiva-conhecimento*, que apresentamos, seguidamente, na figura 4.

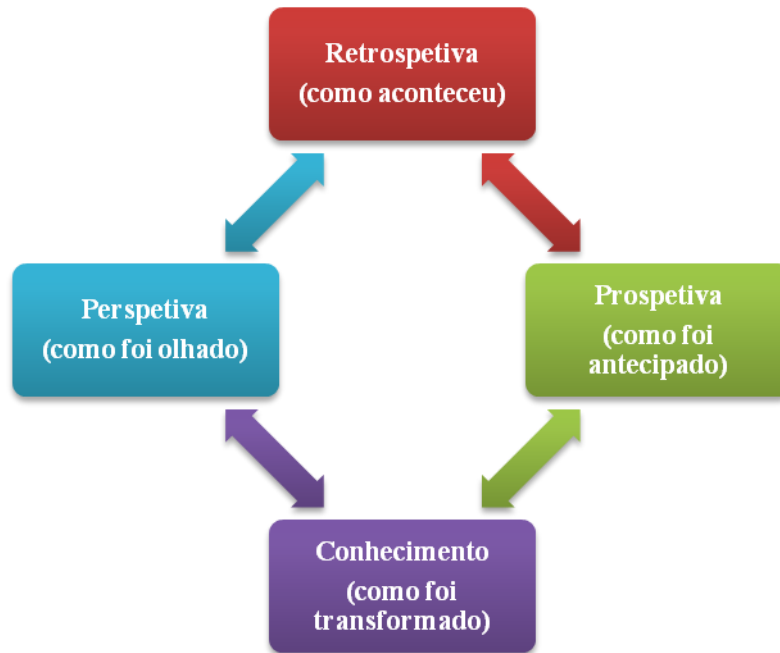


Fig. 4: Retrospectiva-perspetiva-prospetiva-conhecimento

Concluída a recolha e a respetiva análise de dados relativos aos acontecimentos que desencadearam, determinaram e autenticaram a intervenção da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) na Madeira, procederemos à sua triangulação, no sentido de verificar que analogias significantes se entrelaçam entre os mesmos, suscetíveis de se constituírem em saber e conhecimento a eleger e a preservar, porque de acordo com Touraine (1996) “O essencial é que a separação crescente entre o actor e o sistema seja substituída pela sua interdependência, graças à ideia de sistema de acção” (pp. 23-24).

Deste modo, apresentada que está a moldura representativa das ações, das relações e do dinamismo que determinaram os acontecimentos, em que pretendemos enquadrar o nosso trabalho de investigação, resta-nos empreender a caminhada, enfrentando e vencendo as encruzilhadas do desassossego, face à romagem de ideias, de obras, de autores, de vozes, de informações, de dados, de azáfamas e de acontecimentos que nos esperam.

***Parte B - Da divagação (pela bibliografia) ao enquadramento
(conceptual)***

*Pelo sonho é que vamos,
Comovidos e mudos.
Chegamos? Não chegamos?
Haja ou não frutos,
Pelo Sonho é que vamos.*

*Basta a fé no que temos.
Basta a esperança naquilo
Que talvez não teremos.
Basta que a alma demos,
Com a mesma alegria,
Ao que desconhecemos
E ao que é do dia-a-dia.*

Chegamos? Não chegamos?

- Partimos. Vamos. Somos.

(Sebastião da Gama, 1971)

Capítulo 2 - Ciências da educação e educação especial: paradigmas e percursos

De olhos postos no horizonte que o campo da educação perspetiva, calcorreadas que estão quase duas décadas deste auspicioso século XXI, somos levados a constatar que a Modernidade, a Pós-Modernidade e a Contemporaneidade nos colocam perante a evidência de um mundo incomensurável e gradativamente globalizado, pródigo em novidades, alternâncias, aspirações e desafios, mas também espelho de contradições.

É indubitável que esta circunstância impulsiona e determina a incessante urgência de reflexão, acerca dos desígnios da condição humana, em que a singularidade e a pluralidade, os direitos e os deveres, as conquistas e as derrotas, os avanços e os retrocessos assumem um especial relevo, conjugados na esteira de um presente que, ao reavivar as lutas do passado, sonha e projeta o devir, estabelecido em progresso e realização.

Consequentemente, as tendências e as oscilações provenientes da globalização económica, política e cultural, marcadas pela complexidade e pela incerteza, despoletaram a inevitabilidade de se estabelecerem novos modos de olhar e de lidar com a realidade, à luz dos novos conhecimentos e descobertas, com que os diferentes campos científicos foram patenteando o mundo, em domínios distintos, diversificados e decisivamente influentes, nos quais as áreas da educação e do saber se estabelecem como trampolins de progresso e de evolução.

De facto, é com o legado, oriundo da educação que, de geração em geração, desde os tempos mais remotos da sua História, a Humanidade olha o futuro, qual icebergue de um empreendimento catalisador de sonhos insondáveis, de esperanças acalentadas, de realizações ambicionadas, de curiosidade infinita, mas também de receios profundos, onde se inscrevem medos e incertezas dilacerantes, suscetíveis de serem vencidos e ultrapassados pelo conhecimento, pela cultura e pelos saberes adquiridos.

Entretanto, o mundo contemporâneo, herdeiro do fenómeno de mutação social, ditado pela evolução, pelas descobertas e pelos paradigmas que o mundo da Ciência e a ação do homem têm vindo a imputar à realidade existencial, ensaia, no presente, a gestão de um futuro que se apresenta tão próximo na necessidade de intervenção e, por vezes, tão longínquo face à dificuldade em determinar respostas promissoras e significativas, circunstâncias a que o campo educacional não pode, de modo algum, ficar alheio.

A este propósito, Toffler (1970), incentivando-nos a ultrapassar obstáculos e barreiras, recomenda: “Não obstante tudo isto, é tempo de acabar, de uma vez para sempre, com o mito popular de que o futuro é “insondável”. As dificuldades devem disciplinar e desafiar, e não paralisar” (p. 453).

Apresentada deste modo, enquanto desafio que urge disciplinar, e de acordo com Giddens (1995), não podemos ignorar que a Modernidade emerge, em cadência de descontinuidade, marcando o ritmo da sua extensividade (efeito da mudança nas interações sociais de ordem global) e intensividade (resultado da mudança a nível pessoal e existencial).

Por tudo isto é urgente acreditar que o acolhimento dos fundamentos da educação, associado à tarefa da sua projeção em práticas educativas significativas e proativas, promotoras de espírito crítico, desenvolvimento global, autonomia e emancipação revela-se fundamental para a evolução, satisfação, equidade e bem-estar dos seres humanos.

No entanto, ainda que evocada e proclamada como direito inabalável e valor fundamental da vida em sociedade, a educação é afetada pelas tomadas de decisão, movimentos e ditames, oriundos de diferentes contextos, interesses, factos e acontecimentos, à escala global e local. Atento a esta circunstância, Monteiro (2017) refere-se à globalização, que nenhum de nós pode ignorar, defendendo que:

O Mundo novo da Globalização precisa de uma educação global, isto é, que seja educação de todo o ser humano, do ser humano todo, durante a vida toda, em todos os lugares da vida. Uma educação não meramente instrumental e utilitarista, redutora e deformadora das crianças e dos adolescentes (...) como “capital humano”, mas com visão das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano: pessoal, cultural, social, ética, cívica, estética, económica, ecológica (p. 268).

Conscientes de que a Educação se constitui em agente promotor de dinamismo, importa reativar e compreender o âmago do protagonismo que, quer as Ciências Sociais, quer as Ciências da Educação, desempenharam, e continuam a desempenhar, no estudo e na análise dos fenómenos adstritos à complexidade e à mudança, enquanto circunstâncias intrínsecas à natureza humana, suscetíveis de impulsionar e determinar o percurso existencial e histórico das sociedades, dos sistemas educativos e das pessoas.

É isso que nos propomos fazer, no presente capítulo, perscrutando conceitos, retratando épocas preponderantes e revisitando autores de referência que, a propósito dos diferentes âmbitos em que a educação se inscreve, estabeleceram o constructo de ideais, argumentos, *modus operandi* e metas que a devem sustentar, na senda da sua universalização e legitimidade, ao serviço dos povos.

2.1. A educação face aos ditames da mudança no mundo contemporâneo

Portadores das raízes de um passado que o ritmo acelerado do progresso e da evolução parece querer diluir, divididos entre o presente que, de modo veloz, parece escapar-nos à velocidade da luz, e o futuro, que se nos afigura como altamente inconstante e imprevisível, eis-nos perante a realidade de um mundo incomparável onde, vertiginosamente, se instauraram inúmeras, acutilantes e surpreendentes transformações, acerca das quais o nosso pensamento procura estabelecer significado, importância e pertinência.

Conscientes desta árdua tarefa pensamos que acolher a mudança implica olhar o presente, perspetivando-o em horizontes futuros, impregnados e reveladores de oportunidade, de progresso e de descoberta. A este propósito, Morin (2000) afirma:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar a sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o facto novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo (p. 30).

Definitivamente, torna-se cada vez mais evidente e irrefutável o facto de que a emergência da complexidade ditou o catapultar da mudança nas sociedades, que se viram, repentinamente, envoltas numa amálgama de novos acontecimentos, a que se juntaram inesperadas circunstâncias, ideais, crenças, conceitos, utopias e distopias, suscetíveis de destronar o *status quo* do seu quotidiano, desencadeando a necessidade imperiosa de uma meta-análise, capaz de assumir dinamicamente o presente e, em simultâneo, projetar no futuro o sentido das ações do presente.

Nesta linha de pensamento Bauman (2001) constata:

A autoconfiança moderna deu um brilho inteiramente novo à eterna curiosidade humana sobre o futuro. As utopias modernas nunca foram meras profecias, e menos ainda sonhos inúteis: abertamente ou de modo encoberto, eram tanto declarações de intenções quanto expressões de fé em que o que se desejava podia e devia ser realizado (p. 151).

Toda esta amálgama de aliciantes imperativos conduzem-nos e interpelam-nos à reflexão, acerca da natureza e dimensões do nosso contributo, enquanto atores educativos, para a edificação de uma sociedade em constante mutação, plurifacetada e marcada pelos desígnios da contemporaneidade e que, por isso, demanda um pensamento crítico e um agir responsável, junto dos educandos e da sociedade, suscetíveis de influenciar, significativamente, não só o

presente, mas também o futuro, na certeza de que “(...) o mundo avança mesmo sem nós, de nós depende que avance connosco” (Arrupe, citado por Carneiro, 2015).

Corroborando destas ideias, Giroux (2004) defende que o empreendimento da educação interpela a que, convictamente, acreditemos que “(...) o importante é que a consciência e a experiência do sujeito humano são o ponto de referência, a partir do qual se explicam as origens dos acontecimentos” (p. 166).

Por tudo isto, chamados a conviver, nos diferentes contextos em que nos movemos, com os exigentes desafios que advêm das transformações e incertezas, torna-se urgente e decisivo encontrar modos e condições plausíveis para lidar com o questionamento, reinterpretação e redimensionamento de novos saberes, conhecimentos, influências, determinismos, acontecimentos, hábitos e tradições, que nos conduzam a tomadas de decisão consequentes e oportunas, nos cenários educativos da nossa era.

Ainda nesta ordem de ideias, referindo-se ao binómio conhecimento-mudança, Pacheco (2014) defende:

A valorização do conhecimento não é uma constante de hoje, mas algo com ligação aos percursos civilizacionais da Humanidade, marcados pelo que de novo acontece, no plano da mudança e inovação, e pelo que se mantém, no quadro dos valores, tradições, crenças e saberes (p. 7).

A este propósito, também Toffler (1970) refere que “(...) à medida que a experiência e a investigação científica insuflam na sociedade conhecimentos mais refinados e exactos, novos conceitos e novos modos de pensar ultrapassam, contradizem e tornam obsoletas anteriores ideias e opiniões acerca do mundo” (p. 157).

E esta urgência de encarar a mudança, de modo criativo, também é defendida pelo mesmo autor (ibidem), na asseveração de que:

À medida que as máquinas se encarregam de tarefas rotineiras e o impulso acelerativo aumenta a novidade do ambiente que nos rodeia, a sociedade (e as suas organizações) deve consagrar uma quantidade cada vez maior da sua energia à solução de problemas não rotineiros. Isto exige um grau de imaginação e criatividade que a burocracia, com a sua organização de homem-num-nicho, as suas estruturas permanentes e as suas hierarquias, não estão à altura de proporcionar (p. 143).

A reflexão decorrente de todas estas evidências relativas à mudança, enquanto fenómeno complexo e global, a que é impossível permanecermos indiferentes, conduz-nos ao desafio de perscrutar e de tentar identificar que papel, que desafios, que constrangimentos e que horizontes se perfilam para a edificação da educação, nas suas múltiplas dimensões e abordagens, face à mesma.

2.2. As ciências da educação face à evolução de conceitos

Analisar, debater e refletir acerca dos múltiplos cenários históricos e sociais em que os sistemas educativos foram estabelecendo o seu poder, as suas vozes, as suas ações, as suas vontades e as suas deliberações, exige que nos revistamos de um olhar imperativo, circunspecto e orientador que, conduzindo-nos aos filamentos de que a educação se tece, nos permita observá-la, compreendê-la, atualizá-la e reconcetualizá-la, à luz do tempo presente, enquanto direito fundamental e inalienável a que todos, sem exceção, devem ter acesso.

As Ciências da Educação existem e evoluem no sentido de emprestar às práticas educativas olhares ajustados aos públicos a quem se destinam. Neste sentido, Mialaret (1976) alerta-nos para o facto de que:

(...) O mundo moderno evolui cada vez mais rapidamente e as situações técnicas, económicas e sociais actuais não são as que as crianças, hoje de tenra idade, irão enfrentar amanhã quando forem adultas. É portanto impossível fornecer à criança um conjunto de respostas aos problemas que terá de resolver. É indispensável dar-lhe, desde muito cedo, a oportunidade de se habituar a ser ela própria a procurar os meios de rodear um obstáculo, de vencer uma dificuldade, de encontrar uma solução original para um problema prático (p. 99).

É inquestionável que educação e humanidade coexistem desde os tempos mais remotos, numa simbiótica dinâmica de vida, ação, busca, descoberta, interação e evolução. Numa viagem pelo tempo encontramos diferentes investigadores que, tornando presente os primórdios que a sustentam, nos patenteiam veementemente com a indagação: educação é uma teoria, uma ciência, uma filosofia?

A partir da investigação que realizaram neste âmbito, Amado e Boavida (2008) mencionam que: “A denominação de “Ciência da Educação” tem a sua génese no século XIX, um período fortemente marcado pela visão positivista da ciência, a cujo esforço e intenção racionalizadora a problemática educativa não podia escapar” (p. 10).

Os autores supracitados (ibidem) referem-se a Coelho para destacar que já no século XIX, no ano 1891, em Portugal, eram elencados alguns elementos tradicionalmente alocados à educação, na defesa da sua relevância:

(...) apresenta o carácter de uma perfeita ciência, pois que esta consiste em organizar sínteses e unificar, em novas sínteses, as sínteses anteriores (...) É uma ciência que, fundando-se na observação indirecta que lhe oferece a observação histórica da nossa espécie, sistematiza e coordena, num grande todo unitário, os elementos destinados a entrarem como factores nos diferentes ramos da educação, quando a consideramos como geral e integral (p. 14).

Por seu lado, Monteiro (2017) complementa a ideia, apresentada anteriormente, referindo que *Ciência da Educação* é uma expressão que terá sido utilizada, pela primeira vez, por Jullien de Paris, em 1817, que, a este propósito, defendia:

Parece, portanto, necessário formar, para esta ciência, como se faz para os outros ramos dos nossos conhecimentos, coleções de factos e de observações, agrupadas em quadros analíticos, que permitam relacioná-las e compará-las, para delas deduzir princípios certos, regras determinadas, a fim de que a educação se torne uma ciência mais ou menos positiva, em lugar de ser abandonada às concepções estreitas e limitadas, aos caprichos e ao arbítrio daqueles que a dirigem, e de ser desviada da linha recta que deve seguir, quer pelos preconceitos de uma rotina cega, quer pelo espírito de sistema e de inovação (p. 26).

Explicitando melhor este pensamento, o mesmo autor (ibidem) cita Dewey quando, neste mesmo sentido, questionava: “Há uma ciência da Educação? E, ainda mais fundamentalmente: Pode haver uma ciência da Educação?” (p. 65).

Também Martini-Willemin (2008) se refere a Charlot, quando este afirma que “les sciences de l’éducation tendent à démystifier, parfois à dénoncer, toujours à désacraliser [les discours sur les fins de l’éducation] et ceux qui les tiennent. Les sciences de l’éducation remplissent ainsi une fonction philosophique, éthique, sociopolitique” (p. 29).

Refletindo acerca de todos estes pressupostos damos-nos conta de que a definição de um campo singular e enquadrador para as Ciências da Educação fez com que, ao longo da História da Humanidade, como já referimos anteriormente, eminentes autores se empenhassem na tentativa de compreensão do fenómeno que incorpora a educação.

A olhá-la e a considerá-la nas suas múltiplas perspetivas, alcances e fundamentos, deparamo-nos, nomeadamente, com Platão (tido como o primeiro teórico da educação); com Coménio (na sua célebre e imortal Didática Magna); com Rousseau (que estabeleceu os princípios da filosofia da educação e mais tarde aparece associado à educação nova); com Kant (que a concebeu como disciplina filosófica); com Pestalozzi (no seu método de didática pedagógica destinada aos desfavorecidos da sociedade); com Makarenko (e o seu Poema Pedagógico espelho do papel da escola junto de centenas de crianças marginalizadas a quem era dada a oportunidade de opinar acerca das suas necessidades); com Piaget (e a sua ligação à Maison des Petits e ao Bureau International de l’Éducation); com Popper (e as suas ideias acerca do Racionalismo Crítico, da ilusão da neutralidade do currículo e das teorias, em lugar da teoria); com Dewey (criador da Escola Filosófica de Pragmatismo e mais tarde da Educação Progressiva); com Buisson (na sua luta por um ensino laico e gratuito); com Mialaret (mentor da Educação Nova e um dos criadores das Ciências da Educação); com Durkeim (que considera a escola um microcosmo social e para quem a educação se inspira numa determinada concepção

do homem); com Claparède (e os seus estudos em Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental, a que mais tarde associou a Educação Funcional); com Vygotsky (de início focado nos problemas de linguagem das crianças e no modo como influenciavam o desenvolvimento e, mais tarde, na aprendizagem com aquela que ficou conhecida como Zona de Desenvolvimento Proximal, enquanto ferramenta pedagógica); com Paulo Freire (e as suas ideias de conscientização e pedagogia libertadora).

No entanto, a destoar e a trair os ideais explanados anteriormente, em que a educação tinha sido semeada e aspirava germinar, a Era Industrial determinou (em parte), um itinerário educativo enclausurado e tipificado num protótipo de escola, que Sousa (2017) retrata do seguinte modo:

Vemos assim que, se o acesso universal à educação começou a ser encarado como uma forma de libertação do indivíduo das trevas da ignorância em que se encontrava mergulhado (sustentado pelas ideias da Razão e do Iluminismo, *Aufklärung*), a escolarização de massas rapidamente se revelou como um meio muito poderoso de domesticação das mentes, pela disciplina de atitudes e comportamentos (como a assiduidade e pontualidade, por exemplo, quer fizesse sol ou chuva, o que não era assim tão fácil para quem estava acostumado a trabalhar no campo, de acordo com as condições sazonais e climáticas). No entanto, estas novas atitudes eram necessárias para uma maior produtividade nas fábricas: máximo de eficácia, com maiores margens de lucro, num mínimo de tempo e de custo. A racionalidade técnica que permeava o mundo do trabalho, no contexto da Revolução Industrial, cedo chegaria à escola (pp. 22-23).

Desafiando-nos a continuar esta tentativa de desvendar a parte submersa do gigantesco icebergue, empedernido em aspirações e ameaças, que constituem o campo da educação, Teodoro (2005) orienta-nos na reflexão, quando estabelece a associação entre o repto de transformação (imaneente nas sociedades, ao nível da relevância que a educação desempenhou, e continua a desempenhar, na arquitetura dos sistemas educativos contemporâneos) e o binómio sociedade-sistema educativo para nos advertir de que:

Necessitamos de *utopística*, talvez novas utopias, com um renovado sentido crítico. Uma *utopística* que guie a transformação da sociedade, imaginando uma era pós-neoliberal, uma transição que está emergindo em direções difíceis de predizer. Uma coisa é certa: os sistemas educacionais têm um papel central a desempenhar e a teoria educacional enormes desafios pela frente (p. 14).

De acordo com mais esta premissa, somos levados a pensar que, ao longo dos tempos, a revisão da literatura, na área das Ciências Sociais, comprova que, a par e passo com a evolução dos sistemas educacionais, as Ciências da Educação, embora envoltas no dilema da sua génese e afirmação, procuraram consolidar-se, despoletando a emergência de um pensamento incisivo, significativo e acutilante, em relação ao campo de conhecimento, oriundo e incorporado no

tecido social, circunstância de que não podem dissociar-se.

Baseados neste desígnio, Chatelanat e Pelgrims (2003) afirmam:

Les sciences de l'éducation sont en interrogation sur elles-mêmes, en prenant, notamment, la distance nécessaire pour examiner les processus par lesquels elles se constituent en une discipline académique, pour saisir comment et à partir d'où elles produisent des connaissances. La constitution d'un savoir scientifique cumulé et restructuré au fil du temps est, en sciences de l'éducation, sans doute plus complexe que dans d'autres disciplines académiques (p. 7).

Consequentemente, olhado deste modo, o campo das Ciências da Educação, constituído enquanto território tão vasto, quanto dinâmico, perpassa e integra diferentes domínios do saber, no qual se inscrevem múltiplas realidades a que, por sua vez, se associam diversificados atores e decisores que, de geração em geração, deram o seu contributo para a sua legitimação, enquanto área fundamental do conhecimento científico. Disto nos dá conta (Sousa, 2017) quando constata: “Pensando a educação enquanto realidade social, cultural, histórica, política e antropológica (...) tínhamos bem a consciência de que uma compreensão global do que efetivamente acontece na educação exige uma imersão quase completa no terreno da sua atuação” (p. 19).

Amado e Boavida (2008) complementam o interessante debate, acerca deste tópico, ao admitir que: “(...) é óbvio também que devemos relacionar o aparecimento e desenvolvimento das Ciências da Educação com o desenvolvimento de outras ciências que para elas (e para a Educação) contribuíram e continuam a contribuir (permanecendo algumas dificuldades na delimitação de fronteiras)” (p. 8).

Daqui decorre que o empreendimento e a eleição da tarefa educativa, enquanto valor universal, preside, indubitavelmente, à ação humana mas, ao mesmo tempo, a compreensão do seu âmago, a sua operacionalização e o alcance dos seus horizontes enfrentam, frequentemente, obstáculos e dificuldades, fazendo com que o seu desígnio fundamental seja depauperado na sua essência. Isto remete-nos para a imperiosa necessidade de reequacionar, contextualizar, ajustar e atualizar, quer o conceito de educação, quer os pilares em que a mesma se sustenta, tornando-os dinâmicos e significativos para os seus protagonistas.

Kincheloe (2006) reforça esta ideia alertando para o facto de que devemos olhar para uma teoria, não para procurarmos nela um dogma a venerar e obedecer, mas antes como território de indagação, exploração e fruição a ser desbravado, com uma atitude crítica e assertiva, relativamente aos princípios fundamentais que a envolvem e aos objetivos a que se propõe.

Ainda neste discorrer de ideias, Monteiro (2017) também se refere ao conceito de educação enquanto teoria congregadora da multidisciplinaridade que a caracteriza, na defesa de que:

Uma Teoria da Educação deve operar a sistematização de saberes adquiridos pelas Ciências da Educação e outros saberes pertinentes, no quadro de uma problemática fundamental. A sua relação com elas pode ser configurada como um círculo definido pelos vértices de um polígono: a área do polígono é o objeto da Teoria da Educação, as áreas situadas entre os seus lados e o círculo são os diferentes objetos das Ciências da Educação, em osmose com a teorização fundamental e global do fenómeno educacional (p. 14).

Torna-se assim indiscutível que o campo das Ciências da Educação corporiza o compromisso e a responsabilidade de convocar, patentear e propor conhecimentos e aprendizagens, potenciadores de vida e de sentido, num mundo em constante transformação, em que as garantias do passado são suplantadas pela dúvida, e os alicerces do presente oscilam, face a um futuro tão promissor em sonhos, quanto imprevisível em certezas.

Para além disso, enquanto campo de conhecimento plural, intrincado de múltiplas dimensões, formas, disciplinas, áreas de saber e constructos, a educação supõe a simbiose e a sistematização de olhares e contributos, rumo a metodologias que a vivifiquem, junto dos atores que a abraçam e dos sujeitos a quem se dirige.

Nesta senda de ideias, Monteiro (2017) cita Dewey (1929) quando afirma:

Os factos assim inter-relacionados formam um sistema, uma ciência. O prático que conhece o sistema e as suas leis está evidentemente na posse de um poderoso instrumento para observar e interpretar aquilo que acontece à sua frente. Este instrumento intelectual afeta as suas atitudes e modos de resposta naquilo que faz. Porque o âmbito de compreensão é aprofundado e ampliado, pode tomar em conta consequências remotas que estavam inicialmente escondidas da sua visão e, por isso, eram ignoradas nas suas ações (...) tendo enriquecido a sua capacidade de juízo, dispõe de um leque mais amplo de escolha de alternativas para lidar com situações individuais (p. 66).

A assunção deste pressuposto remete-nos para a constatação circunstanciada de que, na historicidade da educação se inscrevem, de modo estruturante e proeminente, os ideais e teorias dos seus pensadores, mentores, investigadores, numa espiral dialética de essência e complementaridade para com a ação dos atores educativos que, nos diversificados cenários das suas práticas, a identificam, valorizam, reinterpretem, vivificam, redimensionam, justificam e transmitem, enquanto resposta aos dilemas existenciais e fundamentais que o quotidiano dita, na evidência de que a genuinidade de uma teoria se revela e exprime em práticas significativas.

Corroborando desta ideia, Dewey (1952) declara a educação enquanto misto de conhecimento e necessidade social por onde perpassam experiências, vivências, crenças, ideias e conhecimentos em dinamismo de continuidade e interação.

Neste âmbito, Brandão (2005) encaminha-nos para o olhar de Paulo Freire e para o seu ideal de educação, quando nos induz a constatar:

O que o fez ser tão importante e tão original foi a sua proposta de uma educação crítica. Uma educação que ousou ir bem além do que inovavam, em sua época, os educadores da chamada “escola nova”. E foi em nome da busca contínua de uma educação libertadora que Paulo Freire nos lembra que ela não é uma “coisa”. A educação nossa e de nossos filhos não é mercadoria, mas um direito essencial da pessoa humana. Não é uma técnica pura, mesmo em um mundo em que tudo parece depender de tecnologias. Não é uma experiência parada no tempo e a ser mantida e preservada em seu imobilismo ao longo dos anos e das eras. A educação é uma das dimensões da cultura. É obra de mentes e de mãos humanas, como tantas outras com que convivemos a cada dia de nossas vidas. E como tudo o mais que nós criamos para viver e conviver, a educação somente liberta e humaniza quando ela é conscientizadora e contribui para o processo de desalienação - razão pela qual ela deve ser sempre (re)criada. A educação que nos faz ser quem somos é uma criação nossa. E, na medida em que vivemos a experiência dialógica e dialética do processo cultural de nos educarmos, seja como educadores, seja como educandos, é que são geradas as condições para a nossa mudança e as transformações educacionais (pp. 105-106).

Debatidos e estabelecidos que estavam os alicerces dos ideais educativos relevantes para o processo de busca do saber, do desenvolvimento integral, da participação, da autonomia e do sentido para a vida, urgia hierarquizá-los, organizá-los e sistematizá-los através da regulação de trajetórias, contextos, atores, tempo e metodologias, a partir dos quais se estabelecesse o conhecimento a transmitir.

Pensamos que é à sombra desta lógica reguladora e reflexo de múltiplas dimensões que os diferentes Estados assumem a proeminente tarefa de estabelecer e veicular os seus referenciais ideológicos, por intermédio dos diversificados enquadramentos legais e normativos, que promulgam.

2.3. Dos ideais educacionais aos sistemas educativos: utopia ou distopia?

Perante as ideias e factores, apresentados anteriormente e que, plasmados em diferentes ideologias e visões acerca da educação, foram acolhendo a especificidade e a diversidade, de que se revestem os quotidianos da vida em sociedade, em consonância com as experiências protagonizadas pelos povos, ao longo dos tempos, constatamos que as diferentes culturas sentiram necessidade de desencadear estruturas organizacionais para a operacionalização do ato educativo, junto dos sujeitos a educar.

Barbosa (2007) cita Ibañez-Martin na constatação de que, relativamente ao desenho concetual dos sistemas educativos,

Cada época histórica teve o seu valor e cada povo teve um valor de referência que é a alma do sistema educativo. Os Fenícios tiveram o valor comercial, o valor económico, os Gregos tiveram o valor estético e o valor intelectual, os romanos tiveram o valor político. O predomínio dos valores hedonísticos acelerou a decadência romana. Os povos primitivos costumavam antepor os valores vitais: a força, a energia e o arrojo. O povo Judeu clássico e a Idade Média cultivavam os valores científicos e os valores técnicos. O Romantismo antepôs o valor estético e o século XX fez emergir um agudo sentido de justiça social e do contexto moral (p. 17).

Esta afirmação remete-nos para o pensamento de que os sistemas educativos não se alicerçam na neutralidade, mas antes, expressam as ideologias, os valores e a vontade dos poderes instituídos. Complementando esta ideia, Nóvoa (2005) alude:

Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências do senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas.

Crenças. Doutrinas. Visões. Dogmas. Tudo misturado numa amálgama de ilusões. É evidente que só pela educação se conseguirá a regeneração, e o progresso, e a modernização, e a industrialização, e o desenvolvimento do país. Evidentemente.

Os reformadores oitocentistas não hesitam quanto ao papel da educação. Menos dúvidas ainda têm os políticos republicanos, e os conservadores nacionalistas, e os tecnocratas liberais, e os democratas progressistas. Evidentemente.

Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente.

Os educadores laicos conhecem as razões da decadência civilizacional. Os educadores religiosos as da decadência moral. Uns e outros sabem que tudo se resolverá pela educação. Não há outro lugar da sociedade tão carregado de crenças e convicções (p. 14).

Reportando-se a uma remota tentativa de estruturação também Rodriguez (2017) atribui a Martin Lutero, já nos finais do século XVI, a ideia do primeiro dos sistemas educativos, semelhante aos que hoje conhecemos, enaltecendo a sua visão enquanto defensor de uma educação para todos, no apelo que lançou aos governos da Europa para que apostassem numa “educação universal e cristã” como meio propulsor do desenvolvimento integral do ser humano, numa época em que a educação apenas contemplava os filhos dos reis, dos nobres e dos aristocratas.

Este facto leva-nos a depreender que, em épocas longínquas da História, apesar de isoladas, já se levantavam algumas vozes quanto ao sonho de propagação da educação, encarando-a como eixo e vector de emancipação, de autodeterminação e de liberdade. No

presente, o debate que envolve os processos educacionais está longe de esmorecer e de ser consensual. Disso nos dá conta Nóvoa (2005), quando afirma:

As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto? (p. 9).

Complementando esta ideia Fernández (2012), referindo-se à educação, enquanto dimensão a que todas as sociedades e Estados devem responder e corresponder, através da definição de medidas políticas, assevera que ela se apresenta simultaneamente, como direito e como dever pelo facto de esse binómio, que a distingue e identifica, corporizar o direito e o dever dos educandos, o direito e o dever dos educadores, o direito e o dever da sociedade e, conseqüentemente, o direito e o dever do Estado, entendido enquanto organização identitária e legitimada pela sociedade.

Sensível à evolução de conceitos, o futuro impulsiona de modo constante e dinâmico o redimensionamento do presente. Daqui decorre que as Ciências da Educação não se podem subtrair a um exímio exercício de *Scenario Planning* dirigido ao seu campo de intervenção, exercício esse que, de acordo com Erdogan (2009), se institui em reserva de futuro que, alicerçando e fundamentando as ações do presente, antecipa potencialidades de ação e oferece a diferentes gerações um legado intangível, no domínio do conhecimento.

Intrinsecamente ligado ao sistema em que se desenvolve e em complementaridade com a linha de pensamento anterior Ralston e Wilson (2006) outorgam ao *Scenario Planning* algumas características que, na nossa opinião, se apresentam como passíveis de serem abraçadas pelas comunidades de aprendizagem, que compõem os sistemas educativos do século XXI, na eleição da mudança e da tão almejada transformação.

Destarte, os autores assinalam e distinguem no *Scenario Planning* factores como a *Integração* que promove a ligação estreita que deve existir entre o elencar das estratégias e as conseqüentes tomadas de decisão; a *Relevância* que se evidencia no continuum de interconexões significativas da tríade passado-presente-futuro a que se reporta; factores *Holísticos*, presentes na interligação do todo e das partes envolvidas no domínio a trabalhar, de modo a fortalecer a harmonia do conjunto; a *Interatividade* subjacente à gestão da trajetória, do impacto, da natureza e da imprevisibilidade dos fenómenos; factores *Heurísticos* definidos a partir das escolhas racionais e do estabelecimento de probabilidades e alternativas; e finalmente

factores *Qualitativos* que permitem olhar e analisar os fenómenos intangíveis, fluídos e indefinidos.

Também Sousa (2013), referindo-se à técnica de *Scenario Planning*, reforça a ideia explanada anteriormente, ao afirmar:

Como metodologia, os cenários ajudam-nos a olhar para outras possibilidades, a pensar o impensável, a desenvolver a flexibilidade cognitiva, o pensamento circular ao invés do linear, a resiliência e a velocidade de resposta, qualidades consideradas ganhadoras em qualquer organização. No fundo, é um desafio para os nossos modelos mentais. “What if?” “(E se...?)” (p.11).

Por conseguinte, torna-se evidente que a tarefa educativa agrega múltiplos decisores e atores, chamados à clarividente participação, a montante ou a jusante, no vasto e desafiante cenário, a que acorrem gerações e gerações, confiantes no seu papel, face à conquista de possibilidades de progresso e de realização pessoal e social.

Neste horizonte, também Chatellier (2006) situa as Ciências da Educação na linha do protagonismo e do dinamismo que as mesmas devem despoletar junto dos contextos educativos e dos seus atores, ao advertir:

Rappelant que tout conflit des modèles de construction de la réalité se traduit par des conflits entre des institutions et des communautés, ils plaident pour une «science subversive», réhabilitant le retour de la subjectivité, tout en maintenant une exigence de rigueur (opposée à tout dogmatisme) cherchant à inscrire l’homme et son avenir au centre de leurs préoccupations. C’est dans cette posture d’une attitude scientifique cherchant à déceler «la nature de la nature», «la vie de la vie», «la connaissance de la connaissance» ainsi que «les vies et mœurs des idées» que les chercheurs en Sciences de l’Éducation pourront dépasser les habituelles impasses de la discipline atomisée pour enfin envisager les Réformes de la Pensée nécessaires à la formation autant des enseignants que des élèves (p. 7).

Todas estas circunstâncias remetem-nos para o facto de que a amplitude de conceitos, de pressupostos, de domínios, de visões e de representações, acerca das Ciências da Educação, aguçam e ampliam a responsabilidade e o compromisso dos decisores políticos e dos diversos atores, na edificação de sistemas educativos, enquanto promotores do saber, do desenvolvimento e da capacitação dos seres humanos, enquanto pessoas e cidadãos.

Em Portugal podemos situar, no século XVIII, os primórdios da tentativa de regulação da educação com o Marquês de Pombal a preconizar um rudimentar sistema educativo, assente em três pilares: tutelado pelo Estado (retirando à Companhia de Jesus o monopólio educativo que detinha na altura), pautado pela laicidade e sustentado num currículo padronizado (Falcon, 1982). Independentemente da mudança de regime político, esta sistematização manteve-se em vigor, durante muito tempo, como refere Nóvoa (2005):

(...) a situação escolar parece largamente acomodada à esquadria traçada por Pombal (...) é preciso esperar pelos anos 1835-1836 para que se estabeleça um primeiro corpo doutrinal (...) que vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade (...) a ideia de educação passa a estar associada a novas formas de governo dos indivíduos e das sociedades (...) em 1870 é criado o Ministério da Instrução Pública que, em 1936, assume a designação de Ministério da Educação Nacional (p. 25).

Posteriormente, no período do Estado Novo, após uma aposta na edificação de espaços peculiares onde se localizavam as escolas, cultivou-se a ideia do papel ativo e voluntário dos educandos na sua formação integral e ensaiaram-se algumas propostas de métodos de ensino como alternativa às existentes, até então.

Mas foi só em 1976, dois anos volvidos após a instauração do regime democrático, que Portugal assumiu e plasmou na Constituição da República, do ano em epígrafe, que:

(...) O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (ponto n.º 2, artigo 73.º).

Concomitantemente, orientados pela lógica da evolução de conceitos, demo-nos conta de que diferentes países projetaram e delinearão os seus respetivos ideários educativos, enquanto jazidas de poder, de ideologias, de vontades, de medidas e de mecanismos orientadores. Nesta linha de pensamento apercebemo-nos de que são os sistemas educativos que se estabelecem como reguladores de normas, revestidas de legalidade, para legitimar os caminhos da educação e da escolarização, junto do seu público alvo e da sociedade em geral.

Referindo-se aos mesmos, Perrenoud (2006) conclui:

Le système éducatif est aujourd’hui à cet égard dans une situation qui rappelle la problématique du développement durable: on entrevoit ce qu’il faudrait faire, on le dit, mais on ne le fait pas, parce que les intérêts particuliers des individus, des classes sociales et des nations l’emportent toujours (p. 16).

Entretanto, a teia do tempo foi ditando novos paradigmas e descobertas, a que já aludimos anteriormente, fazendo surgir, também em Portugal, a imperiosa necessidade de ajustar políticas e medidas aos ecos do progresso e demandas oriundas de organizações internacionais. Neste sentido, Nóvoa (2005) constata o surgimento e a particularidade daqueles a quem denomina “(...) novos especialistas da educação (...) Veiga Simão, Roberto Carneiro e

Marçal Grilo que personificam a corrente de pensamento e de intervenção política que dominou as últimas décadas do século XX” (p. 119).

Mais tarde, em 1986, no âmago da sistematização das políticas educativas, surgiu em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo que, acrescida de três alterações, designadamente, em 1997 (Decreto-Lei 115/97); em 2005 (Decreto-Lei 49/2005); e em 2009 (Decreto-Lei 85/2009), ainda se mantém em vigor, atualmente. Dela queremos destacar alguns dos pontos que iluminam os paradigmas que temos vindo a apresentar:

O n.º 1 do artigo 1.º ao estabelecer o quadro geral do sistema educativo;

O n.º 4 do artigo 2.º quando declara: o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho;

O n.º 5, ao vaticinar: a educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Decreto-Lei n.º 46/86).

No entanto, apesar das quatro versões que sustentam esta Lei de Bases, muitas são as vozes que a consideram desatualizada, face aos novos imperativos da contemporaneidade, juntando-se a outros olhares críticos que acreditam que o saber, oriundo da investigação, deve ser valorizado pelos diferentes sistemas educativos, no sentido de recolocar a educação enquanto centro da intencionalidade educativa.

Por conseguinte, críticos e atentos aos sistemas estabelecidos, em complementaridade, consonância ou dissonância para com os mesmos, diferentes investigadores continuam a unir as suas vozes às dos técnicos, políticos e cidadãos, na eleição da temática da educação, enquanto foco que não deve enfraquecer, nem trair a sua génese, na defesa acérrima de que, tal como afirmam Gentili e Camacho (2013),

(...) a educação é um direito fundamental e um componente básico de desenvolvimento humano, entendido este como o incremento das capacidades e das opções dos cidadãos. O convencimento também é generalizado quanto a reconhecer que a educação é um eixo decisivo de contribuição às políticas de desenvolvimento para avançar na coesão e na inclusão social; com uma influência multisectorial determinante na saúde, no nível de ingressos, na mobilidade social, na igualdade entre homens e mulheres ou na conservação do meio ambiente. Daí que a educação ocupe um papel preponderante nos objetivos de desenvolvimento do milénio e de outros pronunciamentos igualmente relevantes no cenário das políticas de desenvolvimento internacional (p. 11).

Ainda a este propósito, como acérrimo defensor de uma política de educação *bottom-up* que, no tempo presente, mobilize as bases no sentido de projetarem, no quotidiano e no porvir, horizontes de progresso e de realização, Carneiro (2017) reitera:

(...) nem a mega reforma é necessária hoje, nem o sistema educativo tolera mais mudanças ditadas do topo por decreto governamental, nem as comunidades educativas (pais, professores, autarcas, empresários, sindicatos) devem continuar a ser paternalisticamente tratadas pelo poder central como se de destituídos ou incapazes se tratassem (...) isto significa libertar a escola da síndrome unificadora preferida pelos sistemas centralizados de perfil napoleónico, e de gestão burocrática, evoluindo para escolas autónomas, restituídas às respetivas comunidades de pertença e dominadas pelo modelo da abertura à vida e ao meio envolvente, marcadas pela inovação constante como fator diferenciador e de mais-valia institucional (p. 1).

2.4. Educação e diversidade: convergência ou divergência?

A dimensão macro sistémica, subjacente às Ciências da Educação, tem como ponto de partida a produção de saberes, prossegue na atenção e questionamento às vicissitudes dos ambientes (a nível micro e macro) e culmina numa conexão simbiótica de proximidade e de influência, junto dos cenários instituídos para a implementação das práticas educativas.

Consequentemente, esta circunstância também desencadeia a necessidade de se estabelecerem pontes entre o saber e os debates ideológicos que o interpretam, para que o delinear de políticas se harmonize em práticas e culturas contextualizadas, face à realidade.

Por outro lado, um dos factores inerentes ao quotidiano da sociedade e das comunidades educativas é, sem sombra de dúvida, a existência da heterogeneidade e da diferença que, para além da sua constatação óbvia, reclama das Ciências da Educação, dos sistemas educativos, dos decisores políticos e dos diversos atores educativos uma mudança paradigmática sustentada pela clarificação de conceitos e pela assunção de políticas e de práticas educativas eficazes e equitativas.

Nesta linha de pensamento Sacristán (2012), no Prólogo à obra “Pensando el futuro de la educación” intitulado “Por qué nos importa la educación en el futuro?”, adverte-nos que:

(...) cada ser humano pode melhorar, independentemente da sua origem, raça, religião (...) o aluno quer aprender quando o orientamos adequadamente, quando o comprometemos, quando o escutamos, quando o responsabilizamos e argumentamos as exigências que tem de superar (p. 5).

Esta imperativa e indispensável preocupação face à diversidade fez despoletar o questionamento acerca da relação intrínseca entre as Ciências da Educação, a educação (dita regular) e a Educação Especial, facto que tem determinado um acérrimo debate e uma inacabada

reflexão acerca das fronteiras, simbiose, *modus operandi*, ambivalências, convergências e divergências que envolvem estes sectores.

A alimentar o referido debate encontra-se um dos apanágios do presente milénio que é, indubitavelmente, a mudança, presente nos contextos educativos da atualidade que, comparativamente ao que era prática no passado, exibem, cada vez mais, a presença de populações oriundas de todas as origens, classes sociais, minorias e culturas. Estas, em épocas anteriores, viam o seu acesso limitado e eram encaminhadas, natural ou formalmente, para saídas não escolares ou de escolaridade mais reduzida, em termos temporais.

A este propósito, um dos Relatórios da UNESCO, datado de 2015, defende:

(...) Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás (p. iv).

Entre o público-alvo, acima referenciado, encontram-se os alunos com necessidades educativas especiais que, sub-repticiamente, fizeram (e continuam a fazer) vacilar políticas educativas plasmadas em normativos magistralmente orientados para o padrão, para o sucesso linear, para o altamente provável, para o excessivamente previsível.

Desta circunstância podemos depreender que é impossível ignorar a existência destas multifacetadas minorias que, uma vez chegados aos estabelecimentos de educação, requerem o redimensionamento de processos, de condições, de contextos e de recursos humanos e materiais para poderem conviver, singrar e realizar o sucesso a que aspiram.

Esta causa tem vindo a juntar defensores dos direitos humanos, investigadores, famílias dos educandos e restantes atores educativos num esgrimir de forças, junto do poder político e da sociedade, no sentido de legitimar os fundamentos conceptuais e o direito à igualdade de oportunidades em políticas públicas precursoras de medidas que se desejam promotoras do respeito e atenção relativamente à diferença.

É no sentido de responder a esta circunstância que a Educação Especial surge, enquanto ferramenta, percurso e processo orientador da inclusão de minorias, tal como constata a UNESCO, em 2005:

A Inclusão, tal como a conhecemos hoje, teve as suas origens na Educação Especial. O desenvolvimento no âmbito da Educação Especial envolveu uma série de etapas durante as quais os sistemas educativos experimentaram diferentes formas de dar resposta às crianças

portadoras de deficiência e aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Nalguns casos, a Educação Especial foi ministrada como suplemento à educação em geral, noutras casos aconteceu inteiramente separada. Nos últimos anos, a forma de sistemas separados foi preterida, tanto pela perspectiva dos direitos humanos como do ponto de vista da eficácia (p. 6).

Alicerçada nestes princípios constatamos, então, que a Educação Especial, enraizada e alinhada com os valores da equidade, mas em ofegante contracorrente, em relação ao *status quo* da norma estabelecida e toldada por múltiplos desafios e impasses, desponta, enquanto área do conhecimento. Depois, a pouco e pouco, de modo autónomo e incisivo, reajusta e reorienta o seu olhar, face à inegável emergência da diversidade que não pode esperar para ser atendida e que urge acolher e integrar, na sociedade e nos diferentes contextos educativos.

No entanto, a presença da heterogeneidade, no seio dos sistemas educativos e das escolas, determinou e continua a alimentar um amplo e constante debate, acerca do conceito de inclusão, bem como ao nível da afiliação e legitimidade da área da Educação Especial, enquanto valência fundamental de conhecimento teórico e prático, relevante para o campo das Ciências de Educação.

Ambicionando ser perspetivada de modo holístico, a Educação Especial estabelece os seus alicerces na atenção e no acolhimento à diferença, na crença de que a inclusão, veiculada nos diferentes domínios da vida familiar, social, económica e cultural, faz emergir o valor e os benefícios de uma sociedade mais justa e solidária para todos, na promoção da igualdade de oportunidades, assente na não discriminação daqueles que apresentam necessidades especiais.

Tudo isto, não com o propósito de se enclausurar sobre si própria, mas para devolver ao sistema educativo o dinamismo, o redimensionamento e a adequação dos seus princípios orientadores, numa perspetiva construtivista e de acordo com a diversidade dos sujeitos a que pretende responder, tal como defende Kincheloe (2006): “(...) a experiência dos marginalizados é encarada como um importante meio de ver o todo socioeducativo, não simplesmente como uma curiosidade a declarar (...) mas para formular uma reconstrução da estrutura educativa dominante” (p. 21).

No entanto, ainda que a lógica apresentada anteriormente se revista de significado e pertinência, é notório que, apesar das inúmeras recomendações, iniciativas e slogans defensores da inclusão e protagonizadas pelos idealistas e mentores da Educação Especial, a presença física dos anteriormente marginalizados, nas escolas e na sociedade, ainda não fez cair as máscaras que continuam a esconder, de forma mais ou menos velada, atitudes e olhares de manifesta exclusão.

Comprovando este pensamento Correia (2004) cita Kauffman, quando este declara:

Muitas das coisas ditas acerca de educação e de reforma (...) não fazem sentido (...) Elas representam o oposto do pensamento crítico, não correspondendo ao que sabemos sobre como e debaixo de que condições os seres humanos adquirem competências específicas. No entanto, elas são repetidas com frequência, mesmo perfilhadas e promovidas negligentemente por académicos e políticos. Esta retórica despropositada produz um efeito negativo profundo na educação. Enjeita-a, desvirtua-a, desfigurando-a até à caricatura. Mutila as práticas educativas, minando os alicerces intelectuais da educação (p. 12).

Ainda que expressa em múltiplas publicações e diversos normativos, a implementação de uma educação assente na diferenciação curricular e pedagógica, no seio da escola inclusiva, como resposta ajustada às minorias, evidencia uma grande distância entre as recomendações deixadas pela investigação científica, o plano de intenções dos decisores políticos e educativos e a sua exequibilidade no terreno das práticas.

Deste desiderato nos dá conta Mazzotta (2011) quando atesta: “(...) o processo de pensamento é muito mais ágil do que as transformações sociais que dele derivam, há enorme descompasso entre aquilo que se pensa e deseja e o que deve ser transformado” (p. 387).

Torna-se então necessário e decisivo voltar a repensar a Educação Especial, revisitando o seu conceito, reequacionando os seus princípios, as suas potencialidades e os seus prováveis núcleos dinamizadores, para que a mesma seja catapultada no sentido de práticas eficazes, que desencadeiem, no seio das sociedades, uma cultura verdadeiramente inclusiva e acolhedora da diferença, enquanto valor que urge ser reavivado e conjugado pelos seus diferentes protagonistas.

Ao longo dos tempos, a investigação, a reconceptualização e a eleição de respostas multifacetadas, no atendimento da população com necessidades especiais, revelaram, elegeram e estabeleceram diferentes paradigmas, determinados por razões históricas, culturais, económicas e educativas, acerca dos quais é importante e interessante refletir, de acordo com o que Kincheloe (2006, p. 20) apelida de “conhecimento interpretativo” para, a partir dele, moldar uma visão do mundo, estabelecendo a generalização de vias de progresso e de saberes contextualizados, em que todos, sem exceção, devem tornar-se emissores e receptores do conhecimento.

Olhando para o enquadramento histórico-temporal do atendimento aos deficientes e marginalizados, podemos situar, primitivamente, a exclusão a que os mesmos eram submetidos na Antiguidade e na Idade Média, onde o culto do belo e do bem supremo determinava que se aniquilassem ou segregassem todos quantos apresentavam anomalias físicas ou psíquicas,

frequentemente associados à simbologia do mal ou do demónio e que, por isso, deviam ser erradicados, definitivamente, da presença dos seus semelhantes.

É no início do século XIX que se enceta a tendência de recuperação das *pessoas com deficiência*, através de respostas meramente assistencialistas oferecidas, maioritariamente, em instituições religiosas e asilos, na tentativa de preservar, ainda que de modo muito precário, o direito à vida.

Perante as dimensões reafirmadas e recomendadas, em 1948, pela Assembleia Geral das Nações Unidas presentes, até aos nossos dias, na Declaração Universal dos Direitos do Homem que, no seu artigo 26º, defende que “(...) todo o ser humano tem direito à educação (...) esta deve orientar-se no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento dos direitos humanos e liberdades fundamentais”, as respostas estritamente assistencialistas, para com os diferentes, começam a ser postas em causa.

Passada uma década sobre a publicação da Declaração, referida anteriormente, Binet e Simon - pioneiros na construção de uma escala psicométrica de inteligência - impulsionaram um novo olhar, relativamente à questão dos esquecidos e/ou escondidos das sociedades.

Fizeram-no através dos estudos pioneiros que desenvolveram, no âmbito da classificação e da avaliação psicológica de crianças com deficiência mental, estreado um modelo de diagnóstico médico, a partir do qual se determinaram categorias de classificação, enquanto patamares diferenciados de análise, compreensão e intervenção, junto das crianças que, em relação aos seus pares, evidenciavam problemas e comportamentos atípicos.

Fruto dessas descobertas e avanços, surgiram as primeiras respostas alternativas ao atendimento, com a organização de estruturas de atendimento, em função da deficiência diagnosticada, que se constituíram na génese de uma intervenção específica e focada nas populações que atendiam.

Estas respostas, oferecidas muitas vezes em regime de internato, e localizadas maioritariamente em aglomerados urbanos que o êxodo rural, desencadeado pela era industrial, ditara, apesar de altamente segregadoras, revelaram-se como respostas de apoio mais benevolentes e justas, comparativamente ao abandono extremo e cruel, verificado em épocas anteriores.

Estávamos perante o período a que Caldwell, referenciado pelo Conselho Nacional de Educação, apelidou de:

Período de despiste e de segregação (...) período das técnicas psicométricas, do modelo médico-diagnóstico que conduz sobretudo à preocupação em classificar e diagnosticar, em vez de educar os alunos (...) A comunidade científica da época pensava que prestava um

melhor serviço às crianças educando-as conjuntamente com outras crianças deficientes, protegendo-as, assim, dos normais. Segregadas, elas seriam educadas de forma controlada, sendo objeto de diferentes cuidados médicos, psicológicos e sociais (...) utilizando métodos normais, não só não poderiam funcionar autonomamente, como poderiam prejudicar as crianças normais (Caldwell, cit. por CNE, 1999, p. 18).

A pouco e pouco, a consistência do avanço científico nas áreas da medicina, da educação, da psicologia e da sociologia, foi determinando uma maior consciencialização no que se refere à problemática da deficiência e, conseqüentemente, as respostas de atendimento em estruturas segregadas, começaram a revelar-se inadequadas e inaceitáveis, para muitos dos casos referenciados com problemas, desencadeando movimentos e lutas, na procura de alternativas.

2.5 Do paradigma médico ao paradigma educativo: a emergência da educação especial

No dealbar dos anos sessenta, Nirje (1969) refere-se ao “princípio da normalização”, conceito identitário da época e que, na sua opinião, deveria liderar o atendimento da deficiência, na defesa de que as pessoas que experimentam essa condição podem, e devem, viver o mais próximo possível dos seus pares (sem deficiência), na naturalidade do exercício do direito que lhes assiste, enquanto membros da sociedade de que fazem parte.

Neste processo evolutivo também as Ciências Sociais atçaram diferentes diligências, no sentido da mudança de conceitos indiciadores de novas práticas, das quais destacamos, em 1966, a definição explícita de *Educação Especial* pela UNESCO, que se constituiu em veemente apelo, rumo à *educação para todos*, em detrimento da aposta numa intervenção de índole sócio caritativa para as crianças e jovens com deficiência. Concomitantemente, esta organização enfatizava também o papel dos professores no combate à discriminação.

Amplamente debatidas e ponderadas, estas dimensões foram retomadas e ampliadas, em 1968, pela referida organização, enquanto manifesta expressão da vontade em prosseguir e corresponder às metas integradoras que os diferentes países eram chamados a alcançar.

Para esse efeito, foi constituído um grupo de trabalho, composto por peritos em Educação Especial, com a missão de estudar alguns contextos educativos considerados, naquela época, os mais avançados em matéria de Educação Especial, nomeadamente a Suécia, a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, os Estados Unidos da América e o Uruguai.

A vontade de ajustar e de implementar modelos de atendimento alternativos aos que estavam em vigor, de acordo com os resultados já alcançados, noutros contextos e cenários de intervenção, compunha o leitmotiv dos referidos especialistas.

Após a realização do estudo supracitado, uma das principais recomendações, que terá resultado desse trabalho, foi o apelo à urgente necessidade dos diferentes países orientarem as suas políticas de Educação Especial, no sentido da garantia do acesso de todos à educação, aliada à integração dos cidadãos com deficiência na vida social e económica das comunidades, de acordo com as suas capacidades.

Baseada nestas premissas, Mrech (1997) cita o referido relatório constatando que:

Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais (...) Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança, desde a mais tenra idade, dotando os programas da flexibilidade conveniente para cada caso (p. 128).

Com o passar do tempo, talvez influenciadas por estas recomendações, às quais se juntaram as vozes e as reivindicações de cidadãos e famílias que desejavam respostas alternativas para as situações dos seus filhos, despontaram, em diferentes países, não só instituições vocacionadas para o apoio educativo especializado, dirigido às diferentes categorias de deficiência, mas também uma aposta visível na formação especializada de docentes em Educação Especial (agrupados por área específica de deficiência).

Torna-se pois evidente que a década de setenta, do século XX, se afirmou como marco histórico decisivo, no atendimento educacional à população com necessidades especiais, ao desencadear, definitivamente, a arrojada mudança do paradigma médico para o paradigma educativo. Esta assentava na defesa de que, à classificação e diagnóstico médico, se deveriam associar as características intrínsecas inerentes a cada sujeito, associadas aos efeitos dos contextos ambientais que o envolviam e influenciavam.

Tudo isto na procura da compreensão abrangente e indiciadora de uma intervenção holística que, compreendendo e acolhendo o conceito de diferença, fosse suscetível de combater o insucesso escolar, minimizando as fragilidades apresentadas e potenciando as capacidades remanescentes, através da promoção das potencialidades observadas e existentes em cada aluno. Na defesa desta ideia Santos Guerra (2003) lembra:

A diferença é consubstancial ao ser humano. Somos únicos, irrepetíveis, em constante evolução. Se um centímetro quadrado de pele (as impressões digitais) nos torna diferentes de milhares de milhões de indivíduos, o que fará a pele inteira? E o que se passará com o

nosso interior, cheio de emoções, dúvidas, credos, valores, conflitos...? (...) há dois tipos de crianças: os inclassificáveis e os de difícil classificação. Como é possível que tratemos todos por igual? (...) nem todas as diferenças são do mesmo tipo e nem com todas elas se deve proceder da mesma forma (p. 200).

É neste sentido que, em 1975, surgiu nos Estados Unidos da América um movimento de pais, apelidado de *Regular Education Initiative* a exigir que o atendimento dos seus filhos que apresentavam necessidades educativas especiais ocorresse nas escolas do ensino regular e não em instituições segregadoras que os afastassem dos demais, como acontecera até à data. Em consequência disso, surgiu a Public Law nº 94/142 (1975) intitulada *The Education For All Handicapped Children* que se constituiu numa verdadeira *task force*, em relação ao campo de intervenção da Educação Especial, ao reclamar e instituir, de modo categórico, direitos iguais para todos os cidadãos, em matéria de educação, corporizados em quatro propósitos fundamentais:

To assure that all children with disabilities have available to them a free appropriate public education which emphasizes special education and related services designed to meet their unique needs;

To assure that the rights of children with disabilities and their parents are protected;

To assist States and localities to provide for the education of all children with disabilities;

To assess and assure the effectiveness of efforts to educate all children with disabilities (s. p).

Similarmente, em 1978, também o Reino Unido, através daquele que ficou conhecido como o *Warnock Report* (Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People Special Educational Needs), abraçou a mudança paradigmática, relativamente à população com deficiência.

Dando forma a essa intenção determinou e recomendou, ao longo das suas quatrocentas páginas, a política educativa que deveria vigorar, expressa em medidas abrangentes e transversais. Estas partiam da compreensão, avaliação, intervenção educativa e apoio à família e culminavam em orientações, visando a transição para a vida adulta de crianças e jovens com deficiência.

Propunha-se, deste modo, liderar todo o processo de implementação do apoio à deficiência, vincando e reafirmando o enfoque na educação, enquanto eixo central de preocupação e de atuação, como podemos constatar na leitura dos pontos 1.3. e 1.4. do relatório supracitado:

(...) We have, however, looked at the problems of handicapped children always with their education primarily in mind, and this has led us sometimes to distinguish between

education and other related concepts (...)

We hold that education has certain long-term goals that it has a general point or purpose, which can be definitely, though generally, stated. The goals are twofold, different from

each other, but by no means incompatible. They are, first, to enlarge a child's knowledge, experience and imaginative understanding, and thus his awareness of moral values and capacity for enjoyment; and secondly, to enable him to enter the world after formal education is over as an active participant in society and a responsible contributor to it, capable of achieving as much independence as possible.

The educational needs of every child are determined in relation to these goals. We are fully aware that for some children the first of these goals can be approached only by minute, though for them highly significant steps, while the second may never be achieved. But this does not entail that for these children the goals are different.

The purpose of education for all children is the same; the goals are the same. But the help that individual children need in progressing towards them will be different.

Whereas for some the road they have to travel towards the goals is smooth and easy, for others it is fraught with obstacles. For some the obstacle is so daunting that, even with the greatest possible help, they will not get very far. Nevertheless, for them too, progress will be possible, and their educational needs will be fulfilled, as they gradually overcome one obstacle after another on the way (p. 43).

Elencados deste modo, os dois referenciais histórico-legais que acabámos de referir afirmaram-se enquanto mecanismos propulsores de reflexão, de ação e de mudança que, na tentativa de esbater e inverter, quer as representações pejorativas que a diferença ainda circunscrevia, quer a intervenção educativa remediativa e redutora, existente na altura, despoletaram e inauguraram, definitivamente, a fase da integração de alunos com deficiência nos sistemas regulares de ensino.

Referindo-se a esta circunstância, Martini-Willemin (2008) alude: “Dorénavant, au centre des préoccupations des systèmes éducatifs, sont ou devraient être les besoins, tant communs que spécifiques, ainsi que la jouissance du droit à une pleine participation (...)” (p. 57). Ainda neste âmbito também Morgado (2004) alvitra que:

O nível e o ritmo de desenvolvimento presentes nas sociedades actuais tem vindo a colocar aos diferentes sistemas educativos uma pressão acrescida no sentido de que os indivíduos acedam a processos de qualificação e formação progressivamente mais exigentes, o que coloca como elemento central a qualidade dos sistemas educativos (p. 4).

Verificamos então que, paulatinamente, a Educação Especial começou a ser referenciada, enquanto pilar de sustentação da integração e da intervenção com alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, no desafio de uma ação concertada entre a determinação e o ajustamento de políticas e a exequibilidade de práticas significativas,

suscetíveis de se expandirem, rumo à cultura da igualdade de oportunidades interiorizada, experienciada e assumida publicamente pela generalidade dos cidadãos.

Corroborando desta ideia, Côloa (2017) cita Valles na constatação de que:

Juntamente com essas mudanças nos diversos níveis do sistema educativo surgem novos alinhamentos e reorganização de políticas educativas partindo-se do ponto de vista filosófico da corrente humanista social que aborda o processo de aprendizagem, segundo o qual se defende que todos os alunos, independentemente da sua condição física, mental, cultural, emocional, étnica ou religiosa, assim como todas as pessoas com deficiência estão sujeitos aos mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, por isso devem ser incluídos e integrados no sistema educativo regular e avaliados, de forma qualitativa e integral, de acordo com as suas possibilidades e respeitando as suas condições (pp. 102-103).

2.6. Da integração à inclusão

Face à evolução de conceitos, a que nos referimos anteriormente, e à qual se aliou o sentimento de insatisfação de investigadores e famílias, o movimento, considerado como vanguardista na década de setenta do século XX, pelo facto de ter desencadeado a integração de alunos com necessidades educativas especiais, no sistema regular de ensino, com o passar do tempo passou a ser olhado com algum ceticismo.

É a este facto que Correia (2003) se refere, quando constata:

(...) inicialmente, no modelo integrador, acreditava-se que a melhor forma de munir o aluno com NEE com um conjunto de aptidões (académicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE, era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais (...) tantas vezes prestados fora da classe regular (...) se em alguns casos (...) a integração dava os seus frutos, na maioria dos casos ligados a problemáticas mais severas a classe regular parecia cada vez mais distante (pp.10-11).

Consequentemente, envolta nestas premissas indiciadoras da emergência de uma mudança de paradigma, a Educação Especial balançou entre o dilema da continuidade do atendimento com os conhecimentos, normativos, recursos e meios de que dispunha e os novos e incisivos apelos que lhe eram lançados, para que abraçasse o anunciado e desconhecido modelo de inclusão que, na opinião do autor supracitado, se apresentava como “diametralmente oposto” ao modelo de integração (ibidem, 2003, p. 11).

Também Rodrigues e Nogueira (2011) se referem a esta circunstância quando admitem: “(...) pensar a educação de alunos com condições de deficiência, no quadro de parâmetros estritamente educacionais é um facto recente e ainda, em muitos aspectos, constitui uma inovação” (p. 4).

O desafio para que a inclusão se tornasse a escolha preferencial dos sistemas educativos e das comunidades de aprendizagem, face aos alunos que exibiam diferenças, partiu das

diretrizes e dos apelos feitos pela UNESCO. Iniciou-se na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, que aconteceu no ano de 1990, em Jomtien, e continuou em Salamanca, no ano de 1994, onde, após a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, a educação inclusiva foi reconhecida e proclamada como base das políticas educativas a implementar.

Deste encontro nasceu a *Declaração de Salamanca*, subscrita por 92 Governos e 25 Organizações Não Governamentais, a qual apresenta um primeiro capítulo intitulado *Novas Concepções sobre Necessidades Educativas Especiais*, prosseguindo com outros dois, onde estão plasmadas as diretrizes para o enquadramento de ações a nível nacional, regional e internacional.

Salientando a nova matriz que a referida Declaração propunha, dela destacamos o incisivo enfoque a sublinhar “(...) o desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política-chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações” (p. 41), na garantia de que:

Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (ibidem, p. viii).

Perante as interpelações anteriormente referidas foi visível, ainda que de modo lento e descompassado, um pouco por todo o mundo, quer o redimensionamento de normativos e medidas, quer a terminologia linguística que passou a ser utilizada nos ambientes educativos, nomeadamente: o termo deficiência foi preterido em favor da nomenclatura necessidades educativas especiais e a palavra integração caiu em desuso, tendo sido substituída pela palavra inclusão.

Também Jackson (2003), elegendo a inclusão como caminho a trilhar, aponta dez razões justificativas para essa escolha:

1. É a opção correta;
2. É boa para a escola e essencial para a sociedade;
3. Trará vantagens a longo prazo;
4. É boa para as crianças com necessidades educativas especiais;
5. É boa para as outras crianças;
6. É boa para os professores;
7. Não fica mais cara;
8. É uma tendência mundial;
9. É, certamente, uma política;
10. É lei.

Apesar de todas estas conjecturas e desafios, inerentes à mudança de conceitos, e do apelo a uma nova filosofia educativa, devemos referir que, paradoxalmente, Portugal, um dos noventa e dois países a subscrever a Declaração de Salamanca, em 1994, apenas alterou a lei vigente, que sistematizava a política de Educação Especial no país - o Decreto-Lei 319/91 - no sentido de a ajustar ao seu compromisso para com a inclusão, passados catorze anos, com a publicação do Decreto-Lei 3/2008, a 7 de janeiro de 2008.

Para além disso, volvidas que estão duas décadas pós-Salamanca, e apesar dos multifacetados esforços que fizeram com que os seus princípios preenchessem as agendas políticas e educativas, o debate acerca do estado da inclusão continua, envolvendo atores educativos, decisores políticos e investigadores, insatisfeitos com o seu estado e estatuto.

É o caso de Correia (2017) que, numa acutilante interrogação acerca do estado da arte naquilo que à Educação Especial diz respeito, afirma:

É preciso, portanto, que percebamos que *educação* é um conceito universal que pode ser definido como um “*processo de aprendizagem e de mudança que se opera num aluno através do ensino e de quaisquer outras experiências a que ele é exposto nos ambientes onde interage*” e que *educação especial* é, pura e simplesmente, um *conjunto de serviços e apoios* que a Escola deve ter ao seu dispor para responder eficazmente às necessidades dos alunos com NEE. Portanto, o *especial* no termo educação especial refere-se a um conjunto de recursos que, de uma forma **interdisciplinar**, permitem desenhar um ensino cuidadosamente planeado, orientado para as necessidades individuais desses alunos. Desta forma, a educação especial não deve ser, ao contrário do que é habitual ler-se na legislação portuguesa e ouvir-se nos meios académicos e nas escolas, uma educação paralela ao ensino regular (s. p).

De facto, os sistemas educativos procuraram o equilíbrio mas não existem ainda sinais claros, nem uma rota estabelecida que indique, com clareza, a sua organização em respostas inclusivas, dotadas de saber, meios e recursos indispensáveis à equidade para com os alunos com necessidades educativas especiais na conquista de um espaço educativo e social visível e valorizado, conducente à melhoria das suas condições de vida.

Testemunha desta realidade Slee (2011) recomenda:

Precisamos empreender o percurso que nos conduz a uma compreensão mais acertada acerca da inclusão e dos fundamentos que têm sustentado a divisão entre educação especial, educação regular e reforma educativa, como condição prévia para termos, no futuro, uma escola mais inclusiva (...) a escolarização deve promover a aprendizagem em democracia e a inclusão é um dos pré-requisitos de uma educação democrática (p. 1).

Face aos argumentos apresentados anteriormente, depreendemos que, atualmente, a heterogeneidade continua a suscitar um aceso questionamento, no anseio de um rumo para a Educação Especial e para a inclusão, em direção ao futuro, sempre pródigo em imprevisibilidade mas, relativamente ao qual, têm e devem ser equacionados horizontes que, de acordo com Furter (1966, p. 26), “(...) não existem para nos trazer de volta à origem, mas para nos permitir medir toda a distância que temos a percorrer (...)”, ideia que Nóvoa (2005) amplia, ao recomendar que “(...) precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito” (p. 71).

Por outro lado, comungando da ideia de Sasaki (2005), quando afirma que “(...) felizmente a Inclusão é um processo Mundial irreversível (...)” (p. 22), pensamos que se torna imperativo persistir no estudo e na reflexão, acerca dos conhecimentos e saberes de que a Educação Especial e a inclusão se revestem, procurando atualizar conceitos, ajustar os fundamentos e redimensionar compromissos, na eleição de políticas e práticas que conduzam ao alicerçar de uma cultura inclusiva significativa.

Neste processo os decisores e os atores educativos apresentam-se como vectores essenciais, atendendo à missão de que estão revestidos, na sua relação e responsabilidade para com a heterogeneidade. Para tal, devem repensar o desajustamento entre os seus discursos e práticas que Slee (2011) descreve deste modo:

Teachers and other education decision-makers speak of inclusion and building social capital while reinstating segregation. They speak of teaching and learning and simultaneously distract students from their education with rote training for a battery of standardized tests (p. 4).

Por outro lado, na sua génese, o conceito de inclusão pretende reassumir e reconfirmar que a inclusão não se deve esgotar no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Ela representa, acima de tudo, a recusa da exclusão, da segregação, do preconceito e das deficiências, em benefício de um olhar que resgate o ser humano que palpita, manifestamente, em cada um, independentemente das suas características ou diagnósticos. Porque, de acordo

com a perspetiva de Ainscow (2003), apesar das melhorias verificadas nos sistemas educativos, ao longo dos últimos anos, ainda existem demasiadas crianças que permanecem fora do sistema.

Deste modo, o autor reafirma e reforça a ideia de que a equidade é uma palavra que oferece a muitos uma sensação de conforto quando a verbalizam, mas poucos são aqueles que a compreendem e utilizam de modo adequado, dando a entender o quão complexo é o percurso que conduz à verdadeira inclusão.

Este paradoxo também é patenteado por Camacho (2003) quando assevera:

(...) evocamos frequentemente a palavra “inclusão” contudo...

Não sabemos se, à força de nos limitarmos a falar dela, de tanto usarmos a palavra, de tanto tentarmos traduzi-la e simplificá-la, de tanto apontarmos o dedo acusador aos outros, por não a quererem, por não criarem condições para que ela se aplique, já a traímos na sua essência.

Não sabemos se, à força de tanto fingir que acreditamos nela, a qualquer preço... já a sonégamos e desmerecemos.

Não sabemos se, ao olhá-la como uma espécie de moda...ao fugirmos às exigências que ela reclama, ao dizermos, e pior do que isso, ao sentirmos que não é possível, que as barreiras são tantas, que a verdadeira inclusão não se consegue... já a abandonámos à partida (p. 4).

Hodiernamente, torna-se então necessário e fundamental voltar a falar de inclusão: burilar o conceito, os seus princípios, as suas potencialidades e agentes dinamizadores para a transformar em práticas eficazes que desencadeiem a cultura inclusiva, a equidade e a igualdade de oportunidades, no seio das nossas comunidades de aprendizagem.

Neste sentido e, de acordo com Nóvoa (2005, p.13) quando defende que “(...) recusar não é esquecer, não é negar, não é omitir. Recusar é conhecer, estudar, investigar, compreender. É tentar imaginar outros destinos (...)”, estamos conscientes de que a mudança paradigmática, sonhada e empreendida por quantos nos antecederam neste percurso, no intuito de valorizar e legitimar a Educação Especial, enquanto domínio potenciador de respostas diferenciadas, não deve ser omitida, nem ignorada.

No entanto, de modo antagónico e, apesar das recomendações e dos normativos legais apontarem para a circunstância de que os alunos com necessidades educativas especiais devem usufruir de uma educação inclusiva, junto dos seus pares, no exercício do direito a um patamar de conhecimentos idênticos aos demais, no meio o menos restritivo possível e em ambientes educativos acolhedores e indutores de aceitação, respeito e felicidade, a leitura da realidade parece, muitas vezes, apontar noutro sentido.

Estabelecendo uma acutilante analogia com o que acabamos de referir, vem-nos à memória a parábola de Kafka, recontada por Arendt (2006):

Ele tem dois adversários. O primeiro empurra-o pelas costas, desde a origem. O segundo bloqueia o caminho à sua frente. Ele dá luta a ambos. Na verdade, o primeiro apoia-o no seu combate contra o segundo, ao empurrá-lo para diante: e, do mesmo modo, o segundo apoia-o no seu combate contra o primeiro, ao fazê-lo retroceder. Mas isto é assim apenas em teoria. Pois não existem apenas os seus adversários, existe ele próprio também, e quem sabe realmente quais são as suas intenções? O seu sonho, porém, é ver chegar um momento de menor vigilância - o que exigiria uma noite mais negra do que alguma vez se viu - em que pudesse fugir da frente de batalha e ser promovido, à conta da sua experiência de combatente, à posição de árbitro na luta entre os outros dois adversários (p. 21).

À semelhança do que acontece com Kafka, percebemos uma luta inacabada, e quiçá ameaçadora, em torno da simbiose que deveria existir entre as Ciências da Educação e a Educação Especial.

Segundo Chatelanat e Pelgrims (2003) a tensão entre a Educação *lato sensu* e a Educação Especial “apparaît comme un miroir grossissant des tensions, richesses et faiblesses qui caractérisent la plupart des domaines des sciences de l’éducation” (p. 17).

Em consequência da conjuntura anterior, os referidos autores referem que, com efeito, “(...) Se pose alors le problème des liens entre la production de connaissances para rapport aux différentes thématiques étudiées, d’une part dans le *spécialisé*, d’autre part dans l’*ordinaire*”.

De posse de todos estes princípios, premissas e pressupostos urge então envidar esforços para que a coexistência destas duas áreas se materialize em respostas conspícuas, junto da população que apresenta necessidades especiais, capazes de vencer o lamento que Morais (2017) nos apresenta, quando reconhece:

(...) até podem ser muitos a querer a mudança. Acontece que, por vezes, dois pontos que parecem concêntricos, semelhantes, aproximados, procuram distanciar-se e afastar-se propositadamente, como se fossem dois polos opostos de ímanes. Não se pode negar a beleza da diversidade, mas, quando, se tem de enfrentar uma frente colossal e sólida como a escola dita tradicional, a fragmentação parece dificultar a tarefa em mãos (...) (p. 94).

Estabelecendo a primazia de diligências para que o acesso ao conhecimento não se torne redutor para a população com necessidades especiais, os paradigmas e percursos inerentes às Ciências da Educação e à Educação Especial exigem, na nossa opinião, exigentes e ajustadas tomadas de decisão relativamente à escolha dos saberes fundamentais que se devem eleger para poder educar a todos, de modo inclusivo e emancipatório, de acordo com a harmonia e desafios com que o mundo contemporâneo nos patenteia. Tudo isto sem esquecer aquilo que Fino (2013)

recomenda: “(...) o que importa, bem mais do que os conteúdos, é a qualidade dos contextos de aprendizagem (...)” (p. 71).

Ou, no dizer de Colôa (2018) que, complementando o pensamento anterior, afirma que é urgente construir “A Escola Completa”, terminologia que o autor aplica aos “contextos de aprendizagem”, quando declara:

A Escola Completa é a escola diversa e diversificada porque assume a própria diversidade das comunidades em que se inscreve. Deste modo não pode ser considerada uma opção porque ela é a própria razão da democracia. No “fim” a Escola Completa será sempre o respeito pela pluralidade, um ambiente que acolhe TODAS AS PESSOAS e que, recusando ser meramente um espaço de encontro, se vivifica numa comunidade genuína. A Escola Completa será sempre “locais plurais” e gentes diversas que, por isso mesmo, não elaboram sobre a identidade do OUTRO mas afirmam a SUA/NOSSA identidade, tanto no plano individual como coletivo (p. 13).

Capítulo 3 - As teorias curriculares e a inclusão

O processo de aprendizagem, imanente à vida do ser humano, alicerça-se nos primórdios da nossa percepção, face aos ambientes ecológicos que nos rodeiam e envolvem. A corroborar este pressuposto Craig (2012) assegura: “(...) o currículo, na sua essência, tem a ver com a vida e com o modo como as vidas são vividas” (p. 20).

De acordo com esta premissa, consciente de que esta é uma tarefa que se apresenta eivada de obstáculos e na qual a dimensão curricular ganha centralidade, Berman (1975) constata:

Os elaboradores do currículo, enfrentando um conjunto emaranhado de problemas devido à novidade, à imprecisão e à complexidade do campo curricular, têm diante de si uma tarefa tremenda. A resolução dos dilemas causados por conflitos nas ideologias de uma pessoa e pelas persistentes mudanças nas ênfases curriculares, reclama uma agilidade mental e uma resistência física superiores às que muitas pessoas normalmente possuem. Ainda mais o educador cujo fito é modificar, para melhor, a vida daqueles pelos quais é responsável, deve empenhar-se numa incessante busca de prioridades. Se não aprender a encarar o seu trabalho como uma caça ao significativo e ao importante, sua vida será bombardeada por minúcias que ele não conseguirá inserir em qualquer espécie de constructo ou arranjar em ordem hierárquica (p. ix).

Por seu lado, Perrenoud (2005) associa três condições fundamentais ao processo de aprendizagem, quando defende que:

Para aprender é preciso encontrar-se tão frequentemente quanto possível:

- numa situação que não ameace a identidade, a segurança, a solidariedade dos alunos;
- numa situação que tenha sentido, seja mobilizadora e provoque uma actividade na qual o aluno se envolva pessoal e duradouramente;
- numa situação que solicite o sujeito na sua zona próxima de aprendizagem (desequilíbrio ótimo, obstáculo transponível) (p. 18).

Complementando as ideias anteriores, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2019) ressaltam que “A pedagogia organiza-se em torno de saberes que constroem na ação situada, em articulação com as concepções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios) (...) em uma triangulação interativa e constantemente renovada (...)” (p. 27).

Todos estes pontos de partida remetem-nos para a circunstância de termos que equacionar as potencialidades emergentes do currículo para que o mesmo se torne em frontispício de harmoniosa inclusão na escola do século XXI.

3.1. A dimensão curricular como instância de transformação

Através do reconhecimento de múltiplos atos e interações, da vontade de experienciar atividades e de lhes atribuir significado acrescidos da decisão de acolher a mudança, somos incessantemente impelidos para realidades, estados e sentimentos que se renovam e nos transformam. Deste modo, na sucessiva alternância do quotidiano, construímos, passo a passo, a nossa ideia de mundo, abrindo caminho para o sentimento de pertença e de adesão ao mesmo.

E, porque este fenómeno não acontece, nem de modo solitário, nem de forma aleatória, diferentes intervenientes, cenários, meios e recursos emergem, incrustando-se na espiral da sua edificação, dia após dia, descoberta a descoberta, de aprendizagem em aprendizagem.

É esta ideia de evolução e de transformação que Sousa (2010), referindo-se ao ato educativo, enquanto “objeto do currículo”, destaca: “(...) sempre existiu, mesmo antes de se falar de currículo, a preocupação com a transmissão de um legado de conhecimentos de uma geração para outra, quer de maneira formal, quer informal. E essa transmissão foi sendo operada ao longo dos tempos, através do ato educativo” (p. 119).

Referindo-se a este campo do conhecimento, Estrela *et al* (2005) referem que:

A sociedade actual atravessa um processo de transformação que afecta o modo como nos organizamos, como trabalhamos, como nos relacionamos e como aprendemos.
Uma das suas características é conceber o conhecimento como um dos principais valores dos cidadãos, assim como a capacidade de inovação e empreendimento que estes possuem (pp. 109-110).

Estas constatações levam-nos a depreender que o ato de desbravar o terreno irregular e profundamente desafiante da área do conhecimento denominada “currículo” não é tarefa fácil, na medida em que as suas diversificadas teias, facetas e circunstâncias espelham a complexidade de que a mesma se reveste, tornando árduo e exigente o caminho que conduz à tentativa de compreensão do seu alcance.

Também Fino (2016), procurando refletir acerca do currículo, para o retratar, advoga:

Habituei-me a pensar em currículo como ortodoxia. De facto, uma entidade associada, desde o século XVII, à ideia de curso sequencial de estudo, e que fez da didática e dos livros de texto dois dos seus principais instrumentos, dificilmente pode ser entendida como promotora, ou aberta à transgressão. Atualmente, após quase cinco séculos de evolução, o currículo continua a ser uma determinação a priori, pouco disponível à discussão dos seus conteúdos, objetivos e métodos com os seus destinatários, os alunos, e com os seus agentes no terreno, ou seja, os professores (p. 15).

Por conseguinte, verificamos que o currículo patenteia, irrevogavelmente, uma circuns-

tância que nos envolve, desde que iniciámos o nosso percurso de aprendizes, que nos desafia (e coloca à prova) em diferentes patamares da nossa profissionalidade docente e que, paulatinamente, estabelece o nosso modo de viver, de ser e de agir na sociedade e no mundo. Disso mesmo nos dá conta Pacheco (2005), ao afirmar:

O termo currículo emerge associado à organização escolar e infiltra-se cada vez mais noutras organizações ligadas à formação (...) o currículo é algo que transportamos sobre o nosso dorso, desde que iniciámos a escolarização e nos tornámos cidadãos de uma cultura tão intersectada pela instrução e pela profissão (...) define-nos de forma progressiva e oculta, relativamente aos itinerários educativos que fazem parte do nosso quotidiano (p. 7).

Complementando as ideias, apresentadas anteriormente, na evocação da impossibilidade de uma definição precisa e unívoca de currículo, Roldão (1999) esclarece:

Ao termo currículo - desde a origem latina do termo - associam-se sempre dois significados: aquilo que passa - a passagem de alguma coisa a alguém - e aquilo por onde passa - o percurso, e a unidade que o constrói e que ele constrói no sujeito, de modo a que a passagem, num sentido quase filosófico, efectivamente ocorra (p. 15).

Apesar de tudo, ainda que o percurso para tentar compreender o currículo se antevêja exigente e dilemático, consideramos decisiva e indispensável a reflexão acerca do mesmo e das teorias curriculares que o foram interpretando, redesenhando e enquadrando, de geração em geração, dada a relevância que o mesmo assume na vida humana.

Esta atitude remete-nos, necessariamente, para um olhar retrospectivo, qual exercício crucial, inerente ao estabelecimento de causalidades, bem como à perceção de diferentes cambiantes que o foram corporizando e acastelando, ao longo dos séculos, em que a história da humanidade se inscreve.

Deste modo unir-se-ão, indelevelmente, os primórdios e os fundamentos da pedagogia e da educação, ao pensamento, intencionalidade, ambiguidades e deliberações de quem, ao longo do tempo, observou a realidade educativa, investigou as inter-relações entre os seus atores, desencadeou a reflexão, protagonizou o poder, elegeu tomadas de decisão, estabeleceu normativos e veiculou ideologias e práticas.

A propósito desta dimensão, Goodson (1997) refere que a análise histórica, relativamente à “estabilidade e mudança” de que o currículo tem sido objeto, espelha o carácter redutor de uma discussão tecida, e frequentemente circunscrita, à centralidade das disciplinas.

Corroborando deste pensamento, Slee (2011) afirma que:

Em todo o mundo os sistemas educativos convergem na ideia da importância que a causa da educação encerra. Estabelecem os seus regulamentos, em conformidade com esse

pressuposto, através de normativos específicos. Os governos neoliberais falam de educação flexível e de ajustamentos para que os educandos se tornem cidadãos do mundo mas, por outro lado, restringem as escolhas educacionais a um currículo nacional limitado (...) exigindo criatividade, reedificam a uniformidade e a padronização (p. 4).

Uma das escalas obrigatórias desta viagem, programada para visitar o Currículo, enquanto dimensão dinâmica, patenteia-nos com as paisagens e fronteiras das Teorias Críticas e Pós-críticas que, a partir da década de 60 do século XX, emergiram nos meios académicos, empenhados em aprofundar e afirmar esta dimensão, subjacente ao campo das Ciências Sociais.

A palavra visitar, quanto à sua origem etimológica, vem do Latim *visitare* e esta ação, a ela reportada, deve ser entendida como *ver por dentro; ver com proximidade e intensidade*. Querendo associar este verbo à área do currículo, pensamos que as vozes de inúmeros intelectuais, sociólogos, filósofos e especialistas em Educação que, iluminados pelo pensamento da escola de Frankfurt, despoletaram a discussão e a evidência da tríade ideologia-cultura-poder, geradora de influência e de impacto na dimensão curricular, advêm da nitidez e da intensividade com que olharam e se focaram na identidade do Currículo.

De acordo com Pacheco (2013), “a teoria crítica abarca, hoje em dia, perspetivas muito diversas, dando origem a clivagens académicas, mais acentuadas ainda quando são utilizados conceitos identitários da pós-modernidade e do pós-estruturalismo” (p. 8).

Conscientes da amplitude e da complexidade que o conceito de Currículo encerra, as perspetivas críticas e pós-críticas vão, paulatinamente, questionando o que é ensinado, enquanto estabelecem analogias entre a visão do mundo dos que detêm o poder e aquilo que pretendem instituir e veicular, junto dos destinatários dos sistemas educativos, desiderato que comprova e alerta para a ausência da neutralidade do currículo.

Não menos oportuna, a ideia da valorização da pessoa, harmonizada com uma determinada cultura, com um percurso evolutivo singular, em busca de uma educação e de um saber, suscetíveis de conduzir a uma identidade emancipatória e uma conscientização para a cidadania ativa e participativa, começou a ganhar força.

A partir destes pressupostos, as teorias, anteriormente referenciadas, passaram a apresentar e a defender uma ótica menos tecnicista, face ao que deveria ser a relação educador-aprendiz, como nos alerta Pacheco (2014): “Deste modo, e considerando a pertinência das políticas de conhecimento pessoal, Grumet defende a mudança de uma conceção curricular técnica para conceções curriculares onde as pessoas ocupem o centro da escolarização” (p. 101).

Ainda sob esta perspetiva, Pinar (2007) reconhece que o Currículo parte de um conceito, que se constitui em projeto e base de sustentação dos estudos ligados à educação, tendo em vista o discernimento de respostas para as circunstâncias e para os problemas do quotidiano.

As respostas supracitadas, por sua vez, depois de terem redimensionado e enriquecido o campo curricular, devolvem ao campo conceptual que as originou o constructo, oriundo do significado social que os atores educativos, fruto da interação, viveram e expressaram nos seus territórios de intervenção, qual espiral transformadora de conhecimentos em saberes significativos.

Em consonância com esta ideia, Pacheco (2005) constata que:

O campo curricular é partilhado por diferentes poderes que vão das macro às microperspectivas da acção educativa, incluindo as perspectivas curriculares dos professores, dos políticos, dos gestores administrativos, dos alunos, dos pais, enfim, da sociedade em geral (p. 25).

Deste modo, a pluralidade de perspetivas no que concerne ao Currículo, assume-se como manancial de ideologias, de predisposições, de orientações, de preocupações, de questionamento, de decisões e de busca de sentido para o quotidiano de quantos vislumbram, na educação e na escola, um meio e um modo de capacitação dos aprendizes, potenciais agentes de transformação das sociedades e que, desse modo, extravasa os limites circunscritos dos programas, dos objetivos, das metas educativas e da avaliação.

Nesta senda de ideias Sousa (2004) conclui:

O currículo há muito que não é aquela área simplesmente técnica, atórica e apolítica, encarregada de organizar o conhecimento escolar, da mesma forma que não é aquele instrumento puro e neutro, despojado de intenções sociais, que procurava estudar os melhores procedimentos, métodos e técnicas de bem ensinar (pp. 13-14).

No entanto, pensamos que esta ideia ainda se encontra muito distante das conceções, do pensamento e das motivações de quantos, no quotidiano da escola, se cruzaram, e continuam a cruzar, com gerações e gerações de alunos, perante a batuta de normativos e medidas que, por vezes, se perfilam e modificam tão vertiginosamente, que não deixam espaço, nem tempo para a maturação de ideias e dos resultados de experiências nos cenários educativos onde acontecem.

Também Silva (2009), complementando a ideia anteriormente apresentada, vaticina que a Teoria Curricular é a imagem representativa da realidade e, enquanto tal, não se circunscreve à mera descrição e interpretação, antes pelo contrário, transcende-a e é chamada a recriá-la, a redimensioná-la e a atribuir-lhe significado, no campo concreto das vivências e dos

acontecimentos que a caracterizam, provocando transformação e mudança radical no seu modo de pensar e de agir.

Ainda nesta linha de pensamento Sacristán (2000) referindo-se ao Currículo, salienta:

(...) a perspetiva prática sobre o currículo resgata como âmbito de estudo o *como se realiza de facto*, o que acontece quando se está desenvolvendo. As condições e a dinâmica de classe, as demais influências de qualquer agente pessoal, material, social impõem ou dão o valor real ao projeto cultural que se pretende como currículo da escola. Nem as intenções, nem a prática são, de modo separado, a realidade, mas ambas em interação (p. 51).

Para Ribeiro (1987) o currículo tem sido analisado sob uma variedade de lógicas e conceções teóricas, em consequência das exigências lançadas pela sociedade à escola, em diferentes situações e épocas.

É neste percurso de corresponsabilidade curricular, a eleger pela escola, que se situam as ideias de Paulo Freire (2002), na defesa da ideia de que a escola não se pode subjugar à sociedade global reproduzindo, unicamente, um currículo que perpetue a ideologia autoritária.

Por conseguinte, face aos problemas educativos em geral, o autor supracitado sugere que a escola deveria alicerçar a sua vocação curricular na eleição de uma prática educativa fundamentada em diferentes factores, de entre os quais ele destaca:

- o rigor ao nível das metodologias e da pesquisa;
- o sentido ético e estético;
- a competência profissional;
- o respeito pela identidade cultural e pelos saberes dos educandos;
- a não discriminação;
- a constante reflexão crítica acerca da prática pedagógica;
- o saber dialogar e o saber escutar;
- a pretensão do bem-estar dos educandos;
- a apologia da alegria e da esperança, da liberdade e da autoridade;
- a curiosidade e o prazer da descoberta;
- a consciência da educação como algo sempre inacabado e em construção.

Comungando desta opinião, Roldão (2000) salienta que é através dessas aprendizagens designadas por currículo, que a sociedade atribui à escola, para que esta o assuma, o reorienta e o ponha em prática, que a comunidade educativa se torna parte integrante de um referencial de finalidades educativas, evidenciando deste modo a sua função social e curricular.

Enfatizando este pensamento, Pacheco (2009) adverte: “É neste sentido que a teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o

conhecimento origina no quadro de contextos económicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana” (p. 389).

Reforçando as ideias presentes nas premissas anteriores, pensamos que, nos seus contextos educativos, os decisores e os atores educativos são chamados a estabelecer e a vivificar os elos entre a sociedade, a família e a instância curricular rumo a aprendizagens contextualizadas e promotoras de progresso.

Referindo-se à condição aportada pela globalização e que, a nível macro e a nível micro, influenciaram os decisores políticos e os atores adstritos aos ambientes educativos, Morgado (2016) constata:

À semelhança do que se passou no cenário social, também no terreno educativo se podem distinguir dois momentos, cunhados por nuances distintas, que oscilaram entre um período marcado pela preponderância do Estado e da Escola na definição, de forma mais ou menos explícita, dos modelos educativos que configuraram o panorama educacional e um período em que as decisões educativas, por via da globalização, passaram a ser tomadas a um nível superior, de âmbito transnacional. Se, no primeiro caso, se criaram condições que permitissem falar no predomínio de uma determinada ortodoxia curricular, no segundo o cosmopolitismo educativo passou a ser uma das principais finalidades educativas a concretizar pelo sistema (p. 59).

A análise aos diferentes pontos de vista, anteriormente apresentados, leva-nos a concluir que, nos dias de hoje, considerar o currículo e o seu papel, supõe olhá-lo detalhadamente ao nível das potencialidades e fragilidades de que se reveste para, a partir delas, congregar e conjugar, de modo holístico, diferentes opiniões e vontades, no sentido do ajustamento e da adequação curricular, face aos diversos cenários educativos, num estabelecer de prioridades e na eleição de recursos, capazes de remover barreiras materiais e psicológicas, que sejam obstáculo à inclusão, à capacitação, à liberdade, à autonomia e à emancipação dos aprendizes.

E porque o facto de convocar o currículo, enquanto instância transformadora e propulsora de conhecimento, se constitui em imperativo das comunidades de aprendizagem contemporâneas, Berman (1975) recomenda:

Não tem grande importância, para os nossos fins, discutir sobre se é o conhecimento ou os tipos de conhecimentos que estão aumentando. O importante é encontrar meios de ajudar as crianças e os jovens a aprender, utilizar e criar conhecimento. Se as escolas se preocuparem com a adição de conhecimentos novos aos velhos, a tarefa é realmente inexecutável. Se, pelo contrário, a preocupação das escolas é ajudar as crianças a verem o conhecimento como uma metamorfose de ideias, a tarefa pode ser apaixonante. A metamorfose é mais um processo criador do que aditivo. Envolve, no tocante ao desenvolvimento do currículo, um enfoque bem diferente do ponto de vista aditivo (pp. 84-85).

No entanto, para que isto aconteça, o debate de ideias, entre os decisores políticos e os construtores do currículo, deve entrecruzar-se com aquele que advém dos territórios de aprendizagem, na pessoa dos seus agentes e destinatários, materializando-se em diálogo profícuo e percursor da disseminação de aprendizagens significativas para todos.

Só assim, o passado e o presente do currículo desabrocharão em futuro enraizado e a perpetuar na história porque, como afirma Saramago (2002):

Todos os dias têm a sua história, um só minuto levaria anos a contar, o mínimo gesto, o descasque miudinho duma palavra, duma sílaba, dum som, para já não falar dos pensamentos, que é coisa de muito estofa, pensar no que se pensa, ou pensou, ou está pensando, e que pensamento é esse que pensa o outro pensamento, não acabaríamos nunca mais (p. 59).

3.2. A escola enquanto contexto de apropriação curricular

Divididos entre a fonte inesgotável de novos acontecimentos, com que o século XXI nos patenteia, e o panorama, ainda palpitante, deixado pelo século XX, constatamos que as sociedades atuais evidenciam ritmos de desenvolvimento acelerados, geradores de tensões, exigências e desafios nos quais a educação se constitui em centralidade dos debates, das agendas políticas, das escolas de pensamento, dos agentes e decisores educativos, sociais e económicos. É neste sentido que Kot-Kotecki (2013) assevera que:

A reflexão sobre a natureza e organização do currículo, em torno da problematização da Educação, orienta-nos na clarificação concetual e na especificidade das nossas práticas enquanto educadores, na diversidade cultural em que vivemos. O currículo, enquanto campo de estudo, tem neste momento uma história de aproximadamente um século, decorrente de processo de investigação (p. 19).

Consequentemente, como já referimos, a evidência de um mundo complexo repercute-se e influencia os sistemas educativos e as comunidades de aprendizagem contemporâneas, razão pela qual pensamos que a análise da realidade e das circunstâncias, subjacentes à heterogeneidade e à diferença, não se pode dissociar dos factores dinâmicos que as geram e marcam, de modo indelével, os territórios educativos. Nestes, os diferentes atores educativos deparam-se com a circunstância de que o foco da sua intencionalidade educativa, anteriormente dirigida preferencialmente para os alunos, se desloca incessantemente para outras dimensões e realidades multifacetadas, que não podem ser ignoradas, face à hegemonia a que a escola inclusiva aspira.

Assente neste desiderato, a gestão da complexidade requer a relativização de acontecimentos e evidências que, num passado recente, pareciam estabelecer certezas e cadências que, entretanto, os ditames da atual modernidade têm vindo a derrubar. À escola resta, pois, estabelecer e conduzir a gestão do currículo, à luz da interpelação, do questionamento e do pensamento crítico, protagonizados em respostas para atuar, significativamente, num quotidiano, cada vez mais, marcado pela rapidez, pelo efémero e pelo improvável. A este propósito, Sousa (2016) afirma, veementemente:

Quebradas as amarras da tradição por um processo revolucionário de pensamento que punha a tónica na liberdade, todas as esferas da vida social foram sacudidas por reflexões teóricas inspiradas em luta de classes pondo em questão a ordem social, educacional, escolar e até mesmo curricular (p. 114).

Todos estes factores clamam, em surdina, a urgência de encararmos a educação como constructo unificador, holístico e transformador das perceções, oriundas de diferentes perspetivas, em desafio operante de inovação, suscetível de colocar as disposições de quem aprende e de quem ensina, como indispensável eixo propulsor de dinamismo, nos contextos onde o exercício da pedagogia acontece e aos quais a modernidade e a contemporaneidade alvitram a alternância de pensamento.

Por outro lado, as evidências do apelo à valorização e ao alcance dos pilares do desenvolvimento sistémico retratam, cada vez mais, as mutações na realidade familiar, educativa e social e às quais, as escolas, na sua qualidade de gestoras do currículo não podem permanecer indiferentes, nem à margem da sua potencial influência no contexto educativo.

Neste âmbito, Perkins (1995), citado por Santos Guerra (2002), nomeia a escola, enquanto eixo e centralidade da transmissão e da recepção do conhecimento, quando afirma: “Una escuela inteligente o en vías de serlo, no puede centrarse sólo en el aprendizaje reflexivo de los alumnos sino que debe ser un ámbito informado y dinámico que también proporcione un aprendizaje reflexivo a los maestros” (p. 14).

Ainda a este propósito, também Hoz (1986), citado por Alves (2001), defende que o processo de abertura da escola aos ditames da sociedade, estabelece uma vertente de reciprocidade mútua, na medida em que cada uma das duas comunidades (escola e meio envolvente) são chamadas a uma dupla e circunspecta complementaridade: “(...) a sociedade educa a escola e a escola educa a sociedade (...)” (p. 96).

É deste modo” que, enquanto canal privilegiado e indissociável de outras realidades e factores, a escola revela e “potencia a clarividência dos ambientes e contextos, que lhe conferem significado, e que dela esperam o eco e a afirmação das suas expectativas.

Disto nos dão conta Pourtois e Nimal (2000) quando reiteradamente, afirmam: “Lieu institué de l’éducation, l’école est à la fois reflet de la société et élément dynamisant de celle-ci. Entre famille et société, l’école occupe une fonction médiatrice essentielle qu’il est pourtant de plus en plus difficile de définir précisément” (p. 13).

Perante esta teia de ilações acreditamos que olhar a educação e a escola, enquanto travessa e, simultaneamente, horizonte de apropriação curricular e de descoberta ao serviço da humanidade, afigura-se um veemente desafio, lançado à escola e aos seus atores educativos, se a quiserem tornar verdadeiramente ajustada e inclusiva.

A escola, embora mantendo a sua autonomia e equidistância, face aos valores e atribuições que a sustentam e caracterizam, ao superintender a implementação de práticas contextualizadas, conducentes, não só à realização das aspirações da sociedade, mas sobretudo à capacitação dos seus aprendizes, espelha, longitudinalmente, o alcance potenciador do currículo.

Torna-se, então, imperioso analisar e refletir acerca das circunstâncias em que a educação acontece, qual o seu papel, que realidades abrange, que ditames acolhe e projeta, na senda dos diferentes cenários que a envolvem, identificam e norteiam. A este propósito, os peritos educativos internacionais afirmam no Relatório da Comissão Internacional sobre a “Educação para o século XXI”:

(...) este século submeterá a educação a uma dura obrigação que poderá parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de facto, de uma forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efémeras.

À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (...) (UNESCO, 1996, p. 77).

De acordo com a ideia anteriormente veiculada, e tendo em conta a prossecução das metas educativas apontadas, Carneiro (2001) defende que é urgente e necessário “a reabilitação daqueles estaleiros primários da socialização” que as escolas representam, enquanto locais de eleição e de consolidação de práticas educativas profícuas e aglutinadoras de saberes, conducentes à plena realização de todos e de cada um, no desenvolvimento de competências abrangentes e essenciais para a vida.

Acutilante na sua abrangência e multiforme no desenho que as suas interações prefiguram e esboçam, a escola demanda-nos que compreendamos e assumamos a sua essência,

as suas circunstâncias, os seus atores, os seus papéis e os seus anseios, tal como defende Sá-Chaves (1989) quando afirma: “(...) uma evidência começa a surgir: a necessidade de compreender e apreender cada sistema escolar como uma totalidade particular, complexa e evolutiva” (p. 26).

Também Perrenoud (1993) admite que a associação da ideia de complexidade à escola é um fenómeno natural, na medida em que, no seu seio, se cruza, afirma e vivifica a idiossincrasia dos seus atores, expressa numa multiplicidade atordoante de relações e de conexões.

Na defesa de uma “inteligência geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”, Morin (2000, p. 38) reitera que “o complexo é a união entre a unidade e a multiplicidade” e que, por conseguinte, a complexidade não pode ser ignorada. Ela estará sempre presente, por se encontrar na base de tudo, como parte integrante da natureza das coisas, do pensamento, da ação e da organização dos fenómenos que a produzem e marcam o mundo e a nossa existência.

Para o autor supracitado (ibidem), reconhecer a complexidade, na sua génese, é abandonar a ideia de querer ver tudo com clareza e de pretender que todos estejam de acordo entre si.

Embrenhar-se neste caminho de descoberta é, antes de mais, aceitar rever os problemas e as soluções que pairam sobre a escola e sobre a profissão docente, e é aceitar, designadamente, converter paradigmas e modos de pensar, visando a integração de novas e constantes perspectivas que se apresentam.

Em contrapartida, este exercício de aceitação da complexidade, não deve ser uma tarefa puramente individual, mas deve ser assumido enquanto dimensão cultural, comum à sociedade, ao grupo profissional e à comunidade de aprendizagem em que acontece.

Hargreaves (1998) também se refere a esta emergência da complexidade, a qual situa a escola enquanto espelho de mudanças desenfreadas, expressas em novas configurações do tempo, do espaço, da cultura e do progresso científico e que têm que ser equacionadas no quotidiano educativo.

Por tudo isto, o reconhecimento partilhado da complexidade, não apenas como dimensão pessoal, inerente à experiência de cada um, mas sobretudo enquanto dimensão coletiva e de profissionalidade não pode ser ignorada por todos quantos, desempenhando papéis na escola, se veem a braços com a necessidade de gerir o currículo, tendo em conta que a escola

se depara, cada vez mais, com diferentes públicos, que lhe exigem tomadas de decisão, opiniões e intervenções, bem distintas daquelas que colocavam em prática no passado.

Daqui decorre que a escola apareça como a arena onde o currículo, e os seus princípios, se confrontam com os saberes e vontades dos diferentes agentes e atores educativos, divididos entre o desejo de potenciar e de perspetivar a dimensão colaborativa, na determinação e implementação de práticas significativas, em consonância com as características da contemporaneidade, e a obrigatoriedade do cumprimento *stricto sensu* do currículo, emanado centralmente.

Complementando esta ideia, García (1995) reitera a ideia de que a escola recebe uma forte pressão, no sentido de atingir metas ousadas, objetivos múltiplos, complexos, variados e às vezes, contraditórios e, para contextualizar a sua ideia, refere-se a González (1992) que retrata uma escola adstrita a um funcionamento “complexo e multidimensional”, justificado pela coexistência de algumas dimensões que o autor destaca e especifica:

a) *a dimensão estrutural*, que engloba a estrutura organizativa (papéis dentro do organigrama) e a estrutura pedagógica (organização do currículo);

b) *a dimensão relacional*, que espelha as relações que se estabelecem, formal ou informalmente, entre os membros da organização;

c) *a dimensão valores*, que a escola, enquanto organização, prossegue em termos de metas e conceções, relativamente à educação;

d) *a dimensão meio*, que se afirma no facto da escola ser uma organização inserida num determinado contexto e com o qual estabelece relações, a diferentes níveis;

e) *a dimensão processual*, que diz respeito aos mecanismos que a escola ativa para o seu funcionamento com o objetivo de melhorar a sua intervenção;

f) *a dimensão cultural*, enquanto recurso da prática educativa porque nela se afirmam “crenças, linguagens, rituais, conhecimento, convenções, cortesia, e artefactos” e confirmam a identidade cultural do grupo e da pessoa, na construção das conceções acerca do mundo e de cada pessoa.

Por sua vez, Roldão (2000) alerta para o facto dos fenómenos complexos, que emergem das vivências sociais da atualidade, e que se repercutem na escola dos nossos dias, estarem a ser “(...) frequentemente absorvidos, e de certa forma esvaziados de conteúdo, na retórica recorrente e persistente de um discurso centrado na mudança” (p. 69).

Sem negar a necessidade de acompanhar e de olhar esta mudança, tema muito abordado e discutido e, relativamente ao qual, se vão definindo opiniões diversificadas, a autora afirma

que faz falta uma explicitação e uma análise clara da natureza da complexidade e da mudança peculiar que a escola de hoje tem que enfrentar.

Consequentemente, na medida em que mudar é inerente à própria natureza da vida, das pessoas, dos grupos, das sociedades e das organizações, a escola e aqueles que, em termos remotos ou próximos, nela têm responsabilidades, devem trabalhar no sentido de encontrar e estabelecer a reflexão na procura de respostas integradoras dos novos fenómenos educacionais, gerados por essa mudança, e que se evidenciam, para além de outros aspetos, na incisiva procura da escola como um bem social e como um direito de todos à educação.

No entanto, esta circunstância nem sempre se coaduna com a realidade porque assistimos a um alheamento e distanciamento da reflexão, assunção e vivificação inerentes à dimensão curricular, enquanto condição relevante e unificadora das práticas educativas, razão pela qual pensamos que o repensar desta dimensão se assume como fundamental no dinamismo propulsor de um novo e esclarecido olhar acerca das dimensões curriculares de que temos vindo a falar.

Por outro lado, García (1999) afirma que, sendo a escola uma instituição distinta de qualquer outra (porque, embora se possam reconhecer aspetos comuns entre diferentes escolas, não existe uma escola igual a outra), possui no seu horizonte objetivos e finalidades específicas, que refletem uma natureza muito ambígua e diversificada.

Neste âmbito, Perrenoud (2000) afirma que educar é permitir ao educando mudar, sem perder a sua identidade, numa profícua conciliação entre estabilidade e mudança. Por conseguinte, a escola, na sua dimensão curricular, deve, ela também, renovar-se sem se desfazer, absorver os novos saberes, os novos programas, os novos métodos e as novas tecnologias, sem negar a sua herança, nem dar a entender que tudo o que se fazia antes não tinha sentido.

De facto, à escala da sociedade, a educação e o ensino oscilam entre reprodução e mudança, entre transmissão de uma herança e preparação para uma nova sociedade, entre a perceção do passado e antecipação do futuro.

Face a isto Morgado (2004) vaticina: “(...) contribuir para propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para compreender e modificar o mundo é, sem dúvida, o principal desafio da escola actual” (p. 17).

Por seu lado, Julliard (2001) esclarece e amplia este pressuposto, através de duas conceções adstritas ao papel da escola: a primeira, a que o autor chama de *conceção maximalista*, define a escola como o lugar comunitário que assume, ao mesmo tempo, a

educação e a instrução, realizando o ideal de uma escola plenamente integrada no seu meio e que tem constituído, desde há muito tempo, a aspiração dos educadores e da sociedade; a segunda, que o autor denomina de *conceção minimalista*, pretende limitar a escola à sua missão de instrução, fundamentada acima de tudo na dimensão intelectual.

Ainda sob esta mesma perspetiva, Sacristán (2000) ressalta que “as teorias curriculares haverão de ser julgadas pela sua capacidade de resposta para explicar a dupla dimensão: as relações do currículo com o exterior e o currículo como regulador do interior das instituições escolares” (p. 53).

Complementando as ideias anteriores, Roldão (2002) atribui à escola três dimensões centrais: a *função instrutiva*, a *função personalizadora* e a *função socializadora*. Segundo a autora, sustida por esta tríade de funções, a escola apresenta-se como espaço de vida e de aprendizagem, em estreita relação com as questões da sociedade e da educação e, neste sentido deve providenciar a eleição de prioridades de ação para o bem comum e para a promoção do sucesso.

Para que isto se torne realidade, Goodlad (1984) reitera que a escola, enquanto foco da melhoria educativa, se deve converter em unidade de mudança. Para tal, devem ser tidas em linha de conta determinadas condições alternativas às práticas habituais, a começar pela mudança de atitude de quem detém a autoridade, na defesa de que esta deve descentralizar-se e ser repartida pelos diversos intervenientes responsáveis pelas tomadas de decisão na escola.

De acordo com o autor (ibidem), a esta dimensão deve juntar-se a formação docente, centrada nos interesses e problemáticas inerentes à escola, para que a resolução dos problemas reais, a par da melhoria da qualidade das suas práticas e necessidades individuais e de grupo, se concretizem com êxito.

O reconhecimento dos múltiplos factores que envolvem a escola da pós-modernidade e a procura de soluções para ultrapassar as situações problemáticas que a atingem fizeram com que a literatura especializada colocasse em destaque diferentes nomenclaturas conceptuais, indiciadoras da necessidade e desejo de repensar a escola, tais como: *escolas exemplares*, *eficácia da escola*, *escolas eficazes*, *melhoria da escola*, *escola de qualidade*.

Segundo esta perspetiva, Tavares (2000), ao referir-se à escola como núcleo de evolução, denomina-a de “escola reflexiva”, na medida em que ela se deve tornar comunidade educativa, viva e dinâmica, que desenvolva, em cada momento, as estratégias mais ajustadas para alcançar os seus objetivos educacionais, formativos, investigativos e socializadores.

Para além disso, o autor salienta que, para o fortalecimento da capacidade de organização e adaptação do currículo às necessidades e características da escola e da população que atende, o compromisso, por parte dos diversos intervenientes, é fundamental, em todo este empreendimento de integração e de relacionamento, de mobilização e de rentabilização de recursos, de sistematização e de planificação, de mudança e de inovação,

Também Guerra (2002) traduz a imperativa e desejável transformação da escola, através de uma sequência de dez verbos, dinamicamente interpretados pelo autor e que passamos a elencar:

Interrogar-se: a escola evolui a partir de interrogações reveladoras das questões essenciais que a atingem, afirmando que, se não se colocarem novas questões, se não se reformularem as questões anteriormente colocadas, dar-se-á lugar a que a rotina passe a dominar as práticas educativas;

Investigar: a resposta que se procura não é fruto da intuição, da suposição, da arbitrariedade, da rotina, da comodidade, dos interesses, mas sim de uma assumida indagação;

Dialogar: para encontrar respostas é necessário que os diversos intervenientes e protagonistas da escola e da sociedade assumam um diálogo de aprendizagem partilhada;

Compreender: a compreensão dos fenómenos, na medida em que conduz à análise da finalidade educativa da escola, transforma-se num dos seus elementos de melhoria;

Melhorar: a finalidade essencial do conhecimento e da compreensão que o sustenta é melhorar as práticas educativas, revestindo-as de atualidade e de adequação;

Escrever: é necessário escrever o processo e o resultado da reflexão como ponto de ordem do pensamento que construímos acerca da escola e da educação que, ordenado e sistematizado, pode ser mais facilmente partilhado;

Difundir: a investigação que foi realizada deve ser difundida para que outros profissionais e cidadãos possam conhecê-la e emitir opiniões sobre ela;

Debater: a difusão da investigação gera uma nova plataforma de discussão da qual podem beneficiar, entre outros, os investigadores ao receberem o feedback sobre os seus argumentos e métodos;

Comprometer-se: o debate educativo conduz ao compromisso com a transformação das situações em que a ação educativa acontece;

Exigir: o conhecimento adquirido e difundido pode conduzir à melhoria de práticas profissionais e também à reivindicação de condições que permitam aceder a condições estruturais, materiais e pessoais que são necessárias à mudança.

O autor conclui a sua ideia recomendando que estes dez verbos se devem conjugar *em cooperação*, porque é necessária a participação de todos aqueles que integram a escola e a comunidade educativa; *eticamente*, atendendo ao objeto, às dimensões e aos diferentes atores que estão em jogo; *politicamente*, porque a educação está impregnada de compromissos ideológicos, sociais e económicos (Santos Guerra, 2002).

Deste modo, acreditamos que a escola, para assumir o protagonismo de uma genuína apropriação curricular, deve alinhar, quer os seus horizontes, quer as suas finalidades, com o conhecimento, com os acontecimentos e com os ditames do mundo contemporâneo, na medida em que os mesmos influenciam, determinantemente, o currículo e não podem, por isso, ser ignorados, como expressa, de modo veemente, Sousa (2016) quando questiona:

Poderá a área dos estudos curriculares ignorar todo este alvoroço epistemológico quando o currículo lida com o conhecimento? Poderá ele assumir as certezas e as seguranças veiculadas até à data pela escola, através de um currículo “científico e tecnológico”, disciplinarizado e desenhado a partir de uma única referência étnica, racial, cultural, económica e de orientação sexual, se estamos num tempo de mestiçagem ético-filosófica, política e ideológica? (p. 22).

3.3. A gestão do currículo face à diversidade

Como já afirmámos anteriormente, o século XXI patenteia-nos com um mundo, eminentemente global e plural, no qual a humanidade é incisivamente convocada e interpelada para o acolhimento, para a reflexão e para o envolvimento na discussão das causas e das circunstâncias que envolvem a diferença e que, procurando vencer o estigma que a envolve, tem vindo a ditar a urgência de tomadas de decisão e de ações geradoras de aceitação e de igualdade de oportunidades.

A asseveração da mudança e da evolução de conceitos, neste âmbito, requerem que a escola se transforme numa instância de decisão curricular, capaz de contemplar e de abarcar a presença de populações oriundas de todas as classes sociais, minorias e culturas que, em épocas anteriores, eram encaminhadas, natural ou formalmente, para saídas não escolares ou para percursos de escolaridade mais reduzidos e/ou de carácter funcional. Para Correia (2008),

(...) A filosofia adjacente à escola de hoje prende-se com um sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam. A diversidade é, assim, valorizada, tendo como pilares sentimentos de *partilha, participação e amizade* (p. 46).

Para que isto se torne realidade, Morgado (2003) refere que, quer a operacionalização do currículo, quer as políticas educativas que o corporizam, devem substituir o currículo

“prescritivo, uniformizador e compartimentado” por um currículo aberto, inclusivo e abrangente, que responda, cabalmente, à diversidade e às especificidades de todos os alunos.

Deste modo, a educação inclusiva, mais do que uma moda passageira, vingará nos contextos educativos e conquistará a aceitação por parte da sociedade. É neste sentido que Rodrigues (2011) constata:

(...) o objetivo da Educação Inclusiva não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de alunos com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo tal como ele é comumente concebido (...) deve ser considerada como global e profunda, desenvolvida ao longo de um processo que necessita investimento e tempo para se consumir plenamente (p. 43).

Consequentemente, esta filosofia de ação constitui-se em vertente incontornável e inerente à imperativa mudança, chamada a redimensionar a cultura vigente nas comunidades educativas e suscetível de eleger a assunção e a legitimação de valores que a diferença encerra, através da intensificação e enquadramento de respostas significativas e potenciadoras de desenvolvimento de todos os alunos, independentemente das suas origens, necessidades e características.

Perspetivadas deste modo, quer a diferenciação, quer a gestão curricular, devem ser olhadas, enquanto conceção e processo de ensino e de aprendizagem e assumidas pelos atores educativos, em ordem à eleição de percursos e de processos inclusivos para o seu público-alvo.

Para Pacheco (2005) “(...) o currículo define um território prático sobre o qual se pode discutir, investigar, mas primeiro que tudo, no qual é preciso intervir” (p. 26). Deste modo, reafirma-se a convicção de que a escola precisa renovar o seu olhar e as suas práticas, não podendo continuar a fundamentar a sua intervenção unicamente no *aluno médio* pois, se o fizer, estará a alimentar e a promover o desajustamento e a disfuncionalidade dos novos públicos, contrariando os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, no campo da educação, para a primeira década do século XXI apontados pela OCDE e pela UNESCO, espelhados na Declaração de Salamanca (1994) e, paulatinamente corroborados por outras recomendações, bem como pelos avanços científicos, nas áreas sociais e humanas, que se lhe seguiram.

Ampliando este conceito de escola inclusiva e para todos, ao nível do ideário, metas e objetivos a que o mesmo se propõe, diferentes instâncias internacionais, empenhadas na defesa dos direitos humanos, reportam-se aos dados da investigação científica para reforçar, nas suas recomendações, a ideia de que os desafios, lançados aos decisores e gestores das políticas educativas e do currículo, neste campo específico, são os de compreender, assumir e comprovar que a inclusão não se deve circunscrever apenas àqueles que apresentam Necessidades

Educativas Especiais. Para tal lançam um apelo veemente para que a escola contemple, responda e transforme todos os alunos que lhe estão destinados.

É evidente que, no âmago da vida da escola, sob múltiplas e veladas nomenclaturas, atitudes e tomadas de decisão, a gestão curricular espreita, influencia, determina e estabelece, de modo formal ou informal, critérios e juízos diversificados face à peculiaridade que cada aluno representa.

Daqui decorre que as multifacetadas vertentes e campos de ação do currículo o coloquem, de forma explícita ou camuflada, como eixo de reconceptualização de uma cultura educacional, abrangente e peculiar, face à imperiosa resposta à diversidade e mudança de papéis, por parte dos múltiplos atores educativos, que a natureza de uma *escola para todos* desencadeou. Disto nos dá conta Morgado (2015) quando afirma:

Num momento de transição tão acentuada como o que vivemos atualmente, em que mudança, incerteza, transformação, diversidade, inovação e complexidade são alguns dos seus principais atributos, a educação pode assumir-se como espaço de inclusão e como esteio de esperança se contribuir para a criação da equidade, de justiça e de solidariedade (p. 371).

Ao retratar esta dimensão da gestão curricular, ajustada à diversidade, Morgado (2000; 2003) referindo-se à escola, enquanto entidade chamada a tornar-se uma comunidade inclusiva, defende que a resposta efetiva à evidência da heterogeneidade, deverá apoiar-se em quatro eixos: (i) a *autonomia*, (ii) a *diferenciação*, (iii) os *valores e conceitos*, (iv) a *cooperação*, aspectos explicitados, pelo autor, do seguinte modo:

A *autonomia* assume um papel de relevo na medida em que é através dela, que a escola se pode organizar e ajustar à realidade concreta que atende para responder, eficazmente, aos princípios orientadores das políticas educativas que o sistema veicula.

A *cooperação* entre a escola e a família, e a sua projeção no desenvolvimento de práticas de parceria e de apoio recíprocos, pode devolver à escola o sucesso de uma intervenção adequada, porque partilhada e vivida na base dos saberes e competências da diversidade de atores educativos, que no seu campo específico, contribuem para o todo da educação.

Os *valores e conceitos*, inerentes à conjuntura política, cultural, económica e científica, com que as sociedades contemporâneas nos patenteiam, desencadeiam na escola (através dos seus agentes educativos) um papel primordial de reflexão, acerca dos mesmos, e a sua consequente mobilização para a vida da comunidade: “(...) acreditamos que depois de um tempo de uma forte valorização das questões relativas aos métodos e às técnicas, importa

retornar aos valores e conceitos, reflectindo regularmente sobre o que fazemos, como fazemos e para quê fazemos” (p. 5).

No que diz respeito à *diferenciação*, esta deve ser olhada, segundo o autor “(...) como uma concepção de ensino e de aprendizagem” (ibidem) e, se bem que a diferenciação se possa particularizar nas estratégias e métodos dos professores, a escola, enquanto comunidade educativa, não lhe deve ficar alheia, na medida em que pode promover percursos de eleição para que a mesma aconteça e se torne realidade.

Como nos alerta Ainscow (2003, p. 113), a diferenciação, “(...) supõe a melhoria de práticas educativas para Todos e para o conjunto da escola” e impele à recusa da exclusão, da segregação e do preconceito face à deficiência, suscetíveis de esmagar e esconder a pessoa que existe em cada um.

De facto, constatamos que, desde meados do século XX, *a educação para todos* ocupa um lugar proeminente em recomendações internacionais e publicações científicas, no intuito de mobilizar decisores políticos e atores educativos para a causa do atendimento à diversidade.

A ideia de que todas as crianças, independentemente da sua condição, têm direito à educação, junto dos seus pares, como resposta eficaz às suas necessidades, tem ganho relevância na consolidação do conceito de inclusão, na medida em que esta, contribuindo para a construção do conhecimento, a partir das interações protagonizadas entre pares nos ambientes heterogéneos, constitui-se em terreno pródigo de descoberta humana, relacional, vivencial e colaborativa para todos.

Daqui decorre que, subjacente à disseminação da cultura da inclusão, surja a aposta na diferenciação curricular que, na opinião de Roldão (1999), supõe a interação entre o domínio do currículo e a perceção dos alunos a quem se destina, entre aquilo que é suposto ser ensinado e os recetores desse ensino, tendo como horizonte o equilíbrio entre as necessidades, as condições, os meios, os recursos e os destinatários.

A autora (ibidem) vai ainda mais longe quando vaticina que, se o currículo não contemplar a diferenciação, corre o risco de se tornar em factor de exclusão. Nesta perspetiva, a aproximação do aluno ao currículo, através de um modelo sistémico e ecológico, congregador de transdisciplinaridade e desencadeador de igualdade de oportunidades, que ofereça melhores e mais significativas respostas, deve tornar-se em apanágio das comunidades de aprendizagem contemporâneas.

Este mesmo desiderato é defendido por Morgado (2015) quando constata:

A necessidade de construir uma escola mais inclusiva tem sido recorrentemente invocada nos discursos políticos sobre a educação. Não deixando de reconhecer que a concretização de tal ensejo só é possível através da consecução de um currículo mais democrático, o que se tem verificado é que, na prática, o currículo tem privilegiado a afirmação de determinados valores e a passagem de certos conhecimentos que corporizam o que Michael Apple designa como conhecimento oficial. No fundo, um currículo que potencie um modelo educativo que estimule a participação, a discussão e a negociação e que, numa perspetiva dialética, faça do conflito e da crítica verdadeiras oportunidades de aprendizagem. Dito de outra forma, um currículo verdadeiramente democrático (pp. 376-377).

São afinal estes pressupostos que têm provocado a busca incessante (nem sempre pacífica, nem consensual), por parte de famílias, decisores políticos e sociais e atores educativos do século XX e XXI, de caminhos e modalidades para a inclusão, na defesa do conceito e sentido de pertença, ao meio o menos restritivo possível, para todos os alunos, a fim de lhes proporcionar o acesso à aprendizagem e ao mundo.

A liderar estas premissas encontramos-nos perante o pressuposto de que a gestão e a diferenciação curricular, através da implementação de práticas, deverão atenuar a homogeneidade, privilegiando a diversidade; deverão diminuir a subordinação promovendo a implicação; deverão eliminar a passividade construindo a proatividade; deverão esbater o afastamento e a solidão edificando a pertença à comunidade que a escola representa.

Só deste modo é que a assunção de práticas eficazes, a partilha de decisões e de responsabilidades e a união de vontades e de saberes se constituem em alicerce da promoção da igualdade de oportunidades para todos.

Na nossa opinião, esta aspiração apenas se concretizará tendo por base uma exímia gestão curricular, suscetível de aproximar, ajustar e transformar metas, objetivos e conteúdos educacionais à condição de cada aprendiz. É neste ponto que, referindo-se à evidência da diversidade, Morin (2000) defende que:

A educação do futuro deverá velar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a da diversidade e que a sua diversidade não apague a da unidade. Existe uma unidade humana. Existe uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano (...) compreender o humano é compreender a sua unidade na diversidade, a sua diversidade na unidade (...) a educação deverá ilustrar este princípio de *unidade/diversidade* em todos os domínios (p. 59).

Olhada sob este prisma, a diferenciação curricular representa uma dimensão potencial e emergente que precisa ser olhada, compreendida, aceite, redimensionada e encaminhada para horizontes de evolução e de bem-estar a que os alunos, do alto das suas diferenças, aspiram. Nela, e através dela, devem encontrar projetos que os aliciem, caminhos que os conduzam à

descoberta de si próprios, dos outros e do mundo que os rodeia, na busca de patamares de conhecimento emancipatório, construtivo e significativo, alicerçado nos fundamentos para a participação e afirmação da sua identidade. Para Rodrigues (2015):

(...) a equidade e a inclusão são pois áreas educativas prioritárias para o sucesso dos sistemas educativos, para a promoção da justiça social e para a criação de sociedades mais desenvolvidas, solidárias e sustentáveis. Mas a Equidade e a Inclusão não são como pedras que se deixam escorregar encosta abaixo, são pedras que para chegarem ao seu destino precisamos de empurrar persistentemente encosta acima (p. 23).

Daí tornar-se necessário que a diferenciação curricular, oriunda de uma profícua gestão curricular, faça com que os processos educativos e os contextos, que lhe estão subjacentes, sejam repensados, reaprendidos e redimensionados, à luz de uma reflexão significativa e transformadora. É esse o apelo lançado aos atores educativos que, de acordo com Carneiro (2001), devem sentir-se impelidos a:

Aprender enquanto ensinam, ensinar enquanto aprendem, é o repto que é lançado, enfaticamente, ao conjunto dos educadores portugueses que tem consciência dos magnos desafios de mudança e consolidação que a escola enfrenta nas próximas décadas. Para eles, aplica-se com vibrante actualidade a máxima proposta por Séneca: *Homines dum docente discut* (p. 46).

Ainda que não se tenham generalizado, podemos afirmar que, independentemente das contrariedades, dos mecanismos de regulação, das incongruências, dos hiatos legislativos e operacionais, deparamo-nos com energúmenos esforços, por parte de muitos órgãos de gestão e atores educativos, que levam a cabo práticas eficazes e eficientes, na tentativa de promoção da mudança e na eleição de caminhos significativos e autênticos, que vão marcando e ditando, com entusiasmo, a azáfama do seu quotidiano, nos anseios de futuro e de esperança marcados pelos ideais educativos de uma escola para todos.

Paulatinamente foram-se desenvolvendo projetos e reunindo vontades e estratégias de ensino diversificadas, na atenção à individualidade de cada aluno e ao modo como o trabalho, a interação, os dispositivos e as opções pedagógicas, inerentes à aprendizagem, se adequam e ajustam aos interesses, às capacidades e às competências.

E, porque o currículo é caminho a explorar, memória a perpetuar e devir a projetar, na reserva de futuro que urge semear em cada aluno, único, diferente e irrepitível, Nóvoa (2005) defende: “(...) a diferenciação pedagógica, o interesse e a motivação, os métodos activos ou os modelos de aprendizagem centrados no aluno foram inventados para educar melhor as crianças, todas as crianças, e não para servir de pretexto (e de desculpa) à nossa incapacidade para as instruímos” (p. 15).

Para que todo este processo se torne significativo e produza conhecimento, Simons, (1995) citado por Santos Guerra (2002), defende que:

Temos que construir na escola uma comunidade de aprendizes, se queremos ter uma comunidade de teóricos que desenvolvam princípios e práticas curriculares a partir da própria escola; isto é, professores que analisem de modo coletivo o seu progresso e os seus princípios e teorizem sobre eles para estabelecer um fundamento sólido para o desenvolvimento curricular e escolar em contexto (p. 86).

Em função das vivências, da reflexão e do dinamismo que opera, o currículo define-se e redefine-se ao sabor das políticas e das experiências e redimensiona-se nas práticas curriculares, campo de ação onde categoricamente se problematiza o conhecimento. Por tudo isto, parece-nos que a centralidade da gestão curricular face à atenção pela diversidade, propicia a reflexão, a assunção e a vivificação da dimensão curricular, enquanto condição relevante e potenciadora de práticas educativas significativas, promotoras do desenvolvimento integral dos alunos e, simultaneamente, artefacto de transformação dos ambientes e dos atores educativos.

Porém, devemos admitir que, quer o alcance da inclusão, quer a igualdade de oportunidades transcendem os espaços educativos tradicionais. Por isso, escola e sociedade devem irmanar-se na complementaridade e sentido do conhecimento e saberes que veiculam.

Para Sacristán (2000),

(...) talvez uma das peculiaridades mais decisivas da cultura e da sociedade atuais, que tem sérias projeções no conteúdo e métodos da cultura distribuída nos currículos escolares, reside em que a própria evolução dos meios de transmiti-la incrementa as possibilidades de que os cidadãos tomem contacto com ela pelos mais diversos canais à margem dos escolares (p. 71).

Daqui depreendemos que a escola, por via da gestão curricular, pode renovar-se, sem perder a sua identidade, pode absorver os novos saberes, sem esquecer as suas raízes, pode implementar novos programas, sem esquecer os seus fundamentos, pode usar novos métodos, técnicas e tecnologias, sem romper com os alicerces, redimensionando-os significativamente.

É, ainda, nesta esteira de corresponsabilidade curricular, assumida e potenciada pela escola, que poderemos entender as palavras de Paulo Freire (2002) quando reitera que a escola não se pode subjugar à sociedade global, reproduzindo unicamente a ideologia autoritária. Perscrutamos nas palavras do autor a imperiosidade de uma identidade educativa construída a partir do real e vocacionada para a construção de uma educação inclusiva, na verdadeira aceção da palavra.

É a essa legitimidade que, de modo complementar às premissas explanadas anteriormente, Gabriel (2015) esclarece:

A lógica da diferenciação é pois, uma lógica relacional e da ordem do político. A definição *do que é e do que não é* conhecimento escolar é contingencial e provisória e se estabelece em meio à hegemonização de sentidos particulares e à produção de antagonismos. Compreender os processos de diferenciação desse termo é uma tarefa teórica e política que pressupõe trabalhar na fronteira das suas definições contingenciais (p. 203).

Pese embora a exigência e complexidade de que se reveste o ato educativo, Rubem Alves (2001) refere que “(...) a educação é uma aventura coletiva de partilha: de afetos e sensibilidades, de conhecimentos e saberes, de expectativas e experiências, atitudes e valores e sentidos de vida” (p. 93).

Parafraseando o autor supracitado pensamos que esta “aventura” ocorre, maioritariamente, em comunidades educativas que se pretendem inclusivas e, nas quais, líderes e professores se movimentam e interrogam, incessantemente, enquanto se organizam, para corporizar, gerir e adequar o currículo, face à diversidade de alunos que os esperam. Esta é uma tarefa que, na opinião de Formosinho (2002, p.10), se assume como “*atividade cognitiva complexa*”; “*atividade comunicativa*” e “*atividade relacional*”, na qual as dimensões do “profissional-formador” se interpenetram, em permanência.

Por conseguinte, acreditar na essência de uma gestão curricular, promotora de inclusão e ao serviço da educação e do ensino, remete-nos para a ideia de que ela só conseguirá alcançar os seus objetivos, se os diferentes decisores e atores educativos se vincularem, enquanto agentes principais da sua edificação, adequação e implementação, aos valores que a incorporam.

Disto nos dá conta Thiesen (2015) quando afirma:

Não restam dúvidas que há movimentos em defesa da construção de uma nova ética curricular ancorada especialmente em princípios como justiça social e cognitiva, diversidade cultural e garantia de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano para todos/as (...) o mais importante é que ocorrem no interior das escolas em processos de ensino e aprendizagem (p. 219).

Na linha desta afirmação pensamos que têm vindo a tornar-se notórias as diferentes abordagens e iniciativas, no sentido de que as escolas transponham os muros da sua intervenção para, de modo holístico, contextualizarem e redimensionarem os saberes e conhecimentos, a partir do cerne da vida que os ambientes circundantes, a nível local e global, patenteiam, em estreita correlação com o pensamento de Veiga-Neto (2015) quando afirma que:

O currículo (...) deve ser pensado a partir de complexas miradas sobre o social; miradas ao mesmo tempo panorâmicas e focais, abrangentes e específicas, disciplinares e transdisciplinares, macroscópicas e microscópicas, pensamos que a inclusão e o respeito pela diferença demandam aos protagonistas da gestão curricular que todas as dimensões

referidas, pelo autor supracitado, sejam contempladas, valorizadas e assumidas, enquanto estratégia indiciadora de equidade na diversidade (pp. 16-17).

3.4. Os professores: de intérpretes a potenciadores do currículo

Os professores, enquanto gestores, intérpretes e potenciadores da dimensão curricular e das repercussões que a mesma estabelece nos contextos educativos, em estreita relação com a organização escolar, as práticas e a identidade docente, têm vindo a constituir-se num relevante espaço de debate e de questionamento.

Por outro lado, o currículo existe e afirma-se na evidência de que a educação é o trampolim que eleva e projeta o ser humano na singularidade da sua vida pessoal, social e cultural. Como entidade imersa nos diferentes territórios educativos, espera-se que a dimensão curricular responda e corresponda ao desafio deixado por Faure (1974), citado por Werthein e Cunha (2000), no relatório elaborado para a UNESCO:

Uma educação formadora de pessoas, cujo advento se torna mais necessário à medida que coações sempre mais duras separam e fragmentam cada ser. Trata-se então de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e aprender a ser (p. 14).

Ancorados nos pontos de vistas anteriores e, enquanto espraíamos o olhar pela vastidão de dimensões que perpassam o currículo, ancorado num vaivém de ondas que tumultuam os seus fundamentos, fixamos agora o nosso pensamento nos obreiros que, dia após dia, o interpretam, reequacionam, ajustam e implementam nos rituais e práticas do quotidiano educativo em que se movem, rumo à edificação da aprendizagem e do saber.

Neste sentido, Berman (1975) advoga:

(...) o desenvolvimento de padrões de currículo que focalizam as disciplinas académicas precisa incluir uma variedade de pessoas: especialistas nas disciplinas, elaboradores do currículo que compreendam o âmbito e a sequência, psicólogos competentes em motivação e avaliação, e sociólogos adestrados em construir as pontes que ligam o passado da criança

ao seu potencial para o futuro (...) aspectos psicológicos, lógicos e pedagógicos do ensino que possam ser considerados simultaneamente (...) depois o professor traduz o currículo para uma série planejada de tarefas de aprendizagem (p. 99).

Corroborando da ideia supracitada pensamos que, para empreenderem esta tarefa hercúlea, os professores são chamados a munir-se de um elevado grau de proatividade que lhes permita caminhar, no sentido da descoberta incessante e redimensionamento acutilante de

conhecimentos e saberes, face à singularidade dos aprendizes e à especificidade dos contextos de que os mesmos são oriundos.

É nesta senda de ideias que a autora supracitada (ibidem) reforça a sua convicção, ao afirmar:

(...) o professor precisa saber como parece pensar cada estudante (...) daí a necessidade de considerar a individualização e a personalização da instrução. Individualização significa, aqui, mais do que regular o ritmo. Significa um desenvolvimento e uso de materiais para cada estudante, que o capacite a desenvolver processos mentais que precisam ser melhorados e a aprimorar ainda mais aqueles modos de pensamento que já estão bem desenvolvidos (...) (p. 99).

Reforçando e asseverando este mesmo pensamento Paulo Freire (2002) insiste na ideia de um professor proativo e solícito em relação ao saber dos alunos, afirmando que:

(...) não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil (...) não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer* (...) (p. 70).

Conscientes desta exigente e árdua missão, adstrita aos professores, Cadório e Veiga Simão (2012), defendendo que o ato de ensinar supõe a abertura ao novo e ao imprevisível, afirmam: “o professor é um adulto aprendente. A sua atividade é dotada de tal complexidade e multiplicidade, a que a aprendizagem não pode ficar alheia em situação alguma” (p. 69).

Ainda neste âmbito, Roldão (2007, p. 95) também se refere à profissionalidade docente, evocando uma afirmação de Shulman (1986), que sintetiza bem a complexidade que a caracteriza: “*teaching is a beautifully ambiguous term*”.

Complementando os pressupostos, anteriormente apresentados, Berman (1975) estabelece uma linha longitudinal entre a génese do currículo, a apropriação dos saberes que lhe estão subjacentes, na sua exigente essência e aqueles que o irão colocar em prática, ao constatar:

(...) a finalidade última do conhecimento é a harmonia do indivíduo com o seu próprio eu e com as ideias que recebe. O pensar está estreitamente ligado ao processo de conhecer, uma vez que muitos componentes do conhecimento nos vários campos académicos envolvem processos racionais. Daí se infere que, para ser bem ensinado o processo de conhecer, o professor precisa saber como parece pensar cada aluno. Que processos mentais utiliza (...) individualização significa mais do que regular o ritmo. Significa um desenvolvimento e uso de materiais para cada estudante, que o capacite a desenvolver processos mentais que precisam ser melhorados e a aprimorar ainda mais aqueles modos de pensamento que já estão bem desenvolvidos (p. 99).

Por seu lado, Goodson (1997) acrescenta aos postulados, anteriormente explicitados, o desafio e a imperiosa necessidade de “(...) abandonar o enfoque único posto sobre o currículo como prescrição (...) para adotar plenamente o conceito de *currículo como construção social*, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (p. 67).

Aqui reside, na nossa opinião, a essência do protagonismo que os professores assumem na liderança e na reconceptualização significativa do currículo, ao desencadear a adesão dos educandos e ao revivificarem objetivos, interesses, competências e finalidades, para a corporização de uma ação ponderada, assertiva e contextualizada, tal como defende Sousa (2017):

Uma coisa é encarar o Currículo como uma proposta política e pedagógica ao nível das intenções, envolvendo assim uma macro-análise da política educativa (através da legislação, dos discursos dos políticos e da sua implementação) decidida pelos que estão no poder; outra coisa é olhar para o Currículo, numa abordagem micro, penetrando no mundo dos alunos, enquanto sujeitos fenomenológicos, com as suas histórias, origens e referências culturais próprias, isto é, olhar para o Currículo como uma prática real de construção social de identidades (p. 25).

Acerca deste mesmo aspecto, Goodson (2007) deixa-nos a sua visão, envolta num incisivo alerta para que inscrevamos no quotidiano educativo uma renovada dimensão curricular:

Se o currículo prescritivo está acabando, a nova era do currículo ainda está, temos de admitir, longe de ser bem definida (...) no novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento (p. 251).

De acordo com estas premissas pensamos que os professores não podem deixar de olhar e de interpretar o currículo, enquanto campo potencial de formação, desenvolvimento e emancipação dos aprendizes com quem lidam. Para tal, torna-se indispensável e necessário empreender caminhos de mudança ao nível da reconceptualização e dos modos de agir.

Para que isto se torne realidade, Escudero (1992), citado por García (1995), defende que é necessário fomentar a criação de contextos e condições, processos e recursos, nos quais os professores aprendam e se tornem protagonistas dos projetos de mudança internamente gerados ou externamente oferecidos.

Por seu lado, a escola deve eleger, como foco preferencial da referida mudança, a sua cultura, as suas relações, a sua estrutura, os tempos estabelecidos, a sua orientação e filosofia educativa.

Às ideias anteriormente expressas, Roldão (2000) acrescenta a necessidade de se instituírem parcerias entre os diferentes atores educativos, de modo a despertar a tomada de consciência das particularidades e especificidades de cada um, no sentido de que o exercício de funções, longe de se justaporem ou descaracterizarem, se edifiquem significativamente, a partir de um olhar global e elucidado do todo, de que são parte e para o qual trabalham.

Ainda a este propósito, Formosinho (2002) afirma que a escola se fortalece e enriquece quando, colaborativamente, se confrontam e partilham saberes diversificados, revestidos de significado e, eventualmente, funções e papéis diferenciados, que fazem emergir processos de parceria, indiciadores de respostas cabais e ajustadas, face aos desafios do mundo contemporâneo.

Também Paulo Freire (2002), num veemente apelo aos docentes para que não sejam meros cumpridores acéfalos do currículo, defende que, em educação, o ensino dos conteúdos não se pode separar do “pensar crítico” porque o mesmo se constitui em caminho estratégico para ultrapassar a “tentação do improvisado”, frequentemente experienciada por aqueles que têm a missão de educar (p. 168).

Esta dimensão é valorizada por Santos Guerra (2002) que, citando Hargreaves (1996), recomenda, em contraste com o que ele chama de “balcanização da actividade do professor”, a cooperação e a colegialidade, como virtudes fundamentais de mudança e de viragem estratégica, especialmente proveitosas na promoção do desenvolvimento profissional dos professores, enquanto condição basilar para a eficácia e sucesso da aprendizagem.

No entanto, o autor supracitado alerta-nos para o facto desta opção exigir a realização e a eleição de uma planificação conjunta, de modo a permitir “que todos aprendam juntos, que aprendam uns com os outros e que uns estimulem os outros a aprender” (p. 70).

Consequentemente, verificamos que a dimensão curricular e as premissas que lhe estão subjacentes, têm lançado, paulatinamente, junto dos diferentes decisores e atores educativos, um aceso campo de incerteza, debate e questionamento, face aos ditames teóricos que as suportam e a sua real operacionalização, em práticas pedagógicas contextualizadas.

Os professores, centralidade e génese da expressão, condução e apropriação do currículo, são constantemente chamados a clarificar a sua adesão ao mesmo, devido ao facto de, nos tempos que correm, sobre eles recaírem, a par das questões educativas, solicitações de âmbito social, que lhes exigem o redimensionar de papéis e atribuições, aos mais diferentes níveis. Disto mesmo nos dá conta Simons (1995), citado por Santos Guerra (2002), quando reitera:

Temos que construir na escola uma comunidade de aprendizes, se queremos ter uma comunidade de teóricos que desenvolvam princípios e práticas curriculares a partir da própria escola; isto é, professores que analisem de modo colectivo o seu progresso e os seus princípios e teorizem sobre eles para estabelecer um fundamento sólido para o desenvolvimento curricular e escolar em contexto (p. 86).

Comungando deste pensamento, Berbaum (1996) defende que “Aider les uns et les autres à prendre conscience de leur manière d’apprendre, c’est les aider à découvrir les différentes fonctions qu’ils mettent en œuvre” (p. 67).

García (1995) insiste na relevância do papel dos professores, dos quais se espera um desempenho profissional, alicerçado e potenciado na pluralidade que caracteriza as comunidades educativas e às quais devem imprimir dinamismo, espelhado nos diferentes projetos educativos e curriculares, propulsores do desenvolvimento integral, da formação e da educação das novas gerações. A este propósito, Nóvoa (2005) afirma: “(...) a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem. É mais aberta, mais inteligente, mais sensível à diferença. Mas não chega” (p. 15).

Por conseguinte, estas novas circunstâncias que a escola contemporânea, herdeira da evolução e do progresso, coloca aos seus atores educativos, conduz-nos à constatação de que os contextos e os cenários de intervenção em que os mesmos se veem envolvidos, e no qual experimentam diversificadas vivências e solitudes, de ordem pessoal e profissional, se afiguram eivados de um acutilante nível de exigência, importância e responsabilidade.

E, porque nesta energúmena tarefa os professores não estão sozinhos (embora à profissão docente se associe a ideia de algum isolamento nas práticas por parte dos seus membros), a colaboração interpares assume-se, necessariamente, como mecanismo propulsor de interação e de aprendizagem, suscetível de transformar as escolas em espaços potenciais de partilha, de formação e de decisões curriculares ajustadas, no sentido de lidar com o inesperado e responder eficazmente a públicos heterogéneos, promovendo a sua inclusão.

Por seu lado, Sacristán (1993) destaca a importância do papel dos professores associada à faculdade de melhorar a escola, alicerçando-a na reconceptualização da profissionalização docente, dimensão que, eivada de autonomia, simbolismo e significado, se deve afirmar enquanto potenciadora de relações e de intervenção ajustada às suas grandes finalidades. Ou, como defende Meirieu (1996):

Il s’agit de formaliser, c’est à dire d’organiser de manière suffisamment transmissible, des savoirs dans des formes suffisamment universelles, mais en même temps de contextualiser, donc de permettre à ces savoirs d’opérer et d’être opérationnels dans des contextes particuliers (p. 27).

É no âmago desta dialética que professores e escola devem espelhar uma simbiose estruturante, quanto à apropriação do currículo e à sua expressão, nas diversas respostas educativas que são operacionalizadas. Comungando dos pressupostos anteriormente apresentados, Morgado (2016) reitera: “(...) o professor ocupa um lugar central, dele dependendo, em grande, a qualidade do fenómeno educativo” (p. 59).

Alonso (2002) vai mais longe e, ampliando este pensamento, defende que a ação eficaz do professor nas escolas reverte em benefício das mesmas e da sua transformação, na medida em que a qualidade da escola se alicerça na garantia de um currículo abrangente, significativo e potenciador de competências e conhecimentos.

Para tal, a autora supracitada sugere que se estabeleçam espaços e processos para o trabalho institucional, e de grupo, sobre aspetos inovadores, numa linha de colaboração e de apoio profissional mútuos, na afirmação de que qualquer processo de mudança deve ajustar-se e adaptar-se às dimensões de cada realidade, contexto e necessidades, catapultando-as para novos conhecimentos e aprendizagens.

Goodson (1997) insere, nesta conjuntura, o hiato entre teoria e prática, pelo facto dos professores serem, frequentemente, dissuadidos de enriquecer a reflexão acerca da dimensão curricular experienciada, junto dos decisores de diferentes instâncias, quando afirma:

(...) o mais importante, talvez, é que as pessoas intimamente relacionadas, no dia a dia, com a construção social de currículo e escolarização - os professores - estão com isso privadas do privilégio do “discurso sobre a escolarização”. Para continuar a existir, no dia a dia, o poder dos mestres deve permanecer não mencionado e não registrado. Este é um dos preços da cumplicidade: poder e autonomia, para escolas e professores, dependem, no cotidiano, da aceitação contínua da mentira fundamental (p. 68).

Da afirmação acima elencada decorre que a escola, instituição de natureza curricular por excelência, é chamada a clarificar a sua missão, devido ao facto de, na contemporaneidade, sobre ela recaírem solicitações de âmbito social que dela exigem um redimensionar de papéis e de atribuições, aos mais diferentes níveis. É neste desiderato que assenta a mudança que os professores têm vindo a enfrentar e a referir, face ao que lhe é pedido no presente: acompanhar o largo espectro de mutação social, económica e cultural com respostas diferenciadas, acolhedoras e inclusivas.

Porém, a realidade demonstra que, frequentemente, a evidência e a predisposição, para agir em consonância com a mudança, são cerceadas e silenciadas. É, relativamente a esta dimensão, experienciada pelos professores que Morgado (2004) adverte:

(...) não podemos deixar de ter presente que a mudança das práticas curriculares requer que os professores identifiquem e analisem distintos factores que, implícita ou explicitamente, influenciam e condicionam a estruturação dessa práticas. Será assim possível compreender as possibilidades e os limites de uma efectiva renovação pedagógica do trabalho nas escolas e, colectivamente, adoptar medidas que conduzam a uma verdadeira mudança educativa (p. 8).

Por tudo isto podemos afirmar que os professores representam uma pedra basilar na construção de uma escola inclusiva, que deles demanda uma pluralidade de saberes, papéis, funções e protagonismos. De acordo com este desiderato, Roldão (2007) atribui aos docentes múltiplas dimensões que, corporizando a sua profissionalidade, nos descerram as circunstâncias da identidade e da ação docente, no que diz respeito ao seu papel no redimensionamento do currículo e que a autora explicita do seguinte modo:

- 1 - capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora de um conjunto de componentes de conhecimentos (...);
- 2 - poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais que permite dar/identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação (...);
- 3 - (...) dada a complexidade e singularidade do ato docente a mobilização dos conhecimentos através do questionamento permanente oriundo da prática docente, da reflexão e da experiência anterior (...);
- 4 - capacidade e exercício de meta-análise requerendo uma postura de distanciamento e autocrítica vindos da prática reflexiva, em associação com o saber docente em termos transversais (conteúdos, didática, pedagógica) (...);
- 5 - comunicabilidade e circulação (...) saber articulado e sistemático passível de comunicação e discussão na comunidade de pares (...) (pp.100-101).

Acreditamos que, munidos e empoderados pelo dinamismo que provém destas dimensões, os professores serão capazes de corresponder àquilo que Morgado (2004) elenca, ao retratar o cenário desejável para o âmago dos contextos educativos contemporâneos, caracterizados e marcados pela singularidade do meio envolvente em que se situam e da população que atendem:

Assim se compreende que, perante uma realidade educativa cada vez mais complexa e entendida como uma construção participada pelos vários actores sociais, as políticas educativas e curriculares contemporâneas procurem, pelo menos no plano das intenções, conferir novos poderes à escola, abrindo espaço para a concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos, e assegurar margens de liberdade que permitam afirmar as especificidades dos distintos contextos locais (p. 16).

Refletir acerca destes argumentos conduz-nos à ilação de que os professores podem e devem transformar-se em agentes propulsores da almejada mudança quer ao nível da estrutura organizativa das escolas, quer no campo das práticas curriculares que nelas se desenvolvem.

Enquanto interlocutores e mediadores do currículo, os professores refundam os alicerces dos ideais educativos e lançam pontes entre as políticas educativas, globalmente desenhadas, a intencionalidade educativa, localmente definida e as práticas pedagógicas que elegem e implementam, constituindo-se em reserva de esperança da sociedade, dos sistemas educativos e das famílias.

Porque lhes compete, entre múltiplas ações, reconhecer, analisar, decidir, ajustar, definir, delimitar, avaliar, estabelecer, adequar, formular, reformular, selecionar, controlar, programar, criar e reinventar, depreendemos que os professores, obreiros do currículo, o potenciam e espelham o sonho e a esperança de que o mesmo se converta em formação integral e significativa para a vida de cada um dos educandos e futuros cidadãos.

Num cômputo geral, os diferentes pressupostos que vimos de apresentar avivam a convicção de que conceber a escola, enquanto comunidade educativa dinâmica, que almeja a inclusão de todos no seu seio, supõe olhá-la nos seus múltiplos intervenientes e dimensões.

De entre elas, destacam-se os professores, no seu papel de intérpretes e de potenciadores da dimensão curricular, na medida que lhes compete estabelecer e promover a sinergia entre as famílias, os educandos, a escola e a sociedade, a partir do redimensionamento do currículo formal, na perspetiva da sua adequação e contextualização, rumo à igualdade de oportunidades.

3.5. Professores de educação especial: mediadores do currículo rumo à inclusão

De acordo com as abordagens estabelecidas anteriormente, podemos afirmar que, quer a nomenclatura, quer a modalidade de ensino *Educação Especial* remontam à segunda metade do século XX época em que, fruto dos avanços científicos no campo da Educação e da Psicologia, o paradigma educativo destronou o paradigma médico do apogeu em que se encontrava, enquanto única via para o diagnóstico de problemáticas associadas à deficiência.

Sob esta perspetiva, alguns grupos de familiares movimentaram-se e estabeleceram o que podemos considerar os primórdios da igualdade de oportunidades, na luta que desencadearam para que alguns grupos de crianças com deficiência, até então segregadas fossem, paulatinamente, integrados nas estruturas regulares de ensino.

Esta circunstância desencadeou, de modo acutilante, a necessidade da alocação de novos saberes aos recursos humanos da escola, bem à inevitabilidade da reorganização dos serviços e das respostas que tinham sido, até então, maioritariamente, de ordem assistencialista e prestados por pessoas sem formação especializada.

No âmbito da ascendência que a formação representa na vida dos professores, Esteves (2002) advoga:

Se é verdade que a autonomia profissional, o seguimento de normas éticas no desempenho da profissão, o interesse pela educação como bem público, não são simples resultantes de uma formação especializada, é igualmente verdade que não a dispensam, enquanto um dos pilares imprescindíveis do profissionalismo e das suas diversas manifestações (...) a profissão docente não existe como dado imutável – constrói-se (...) (p. 72).

Deste modo, a transição do diagnóstico médico para um enfoque na educação dos alunos, que evidenciam necessidades especiais, fez despoletar a indispensabilidade de respostas educativas diferenciadas, com destaque para aquelas que os professores de Educação Especial são chamados a oferecer. É por isso que Morgado (2004) defende:

Sendo a diferenciação educativa um processo através do qual os professores e as professoras definem “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas”, como forma de poderem “potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” no projecto curricular de escola assume-se, nesta perspectiva, como um meio de promoção educativa dos estudantes, uma forma de eliminar desigualdades e de construir o seu sucesso educativo (p. 21).

É ainda a este propósito que, ao recordar o percurso evolutivo de que a Educação Especial foi alvo, Sanches (2007) sublinha aquilo que a caracterizou referindo que, nosso País,

(...) a partir dos anos sessenta do século passado, inúmeras foram as mudanças introduzidas, no âmbito da educação das minorias, até aí mais ou menos ignoradas pelos sistemas educativos. No final dos anos sessenta, iniciou-se, em Portugal, com origem nos países do norte da Europa, o movimento de integração escolar que levou à escola pública as crianças e os jovens em situação de deficiência sensorial, os quais encontraram resposta na modalidade Ensino Especial. Os alunos em situação de deficiência faziam parte da classe regular e eram orientados pelo professor de ensino especial, o qual para eles construía, sempre que possível um programa específico e com eles o desenvolvia e/ou supervisionava (...) Tínhamos assim duas educações paralelas, a educação especial e a educação regular, com os respectivos especialistas, os professores de educação regular para todos os alunos e os professores de educação especial para os alunos considerados com necessidades educativas especiais (p. 157).

Gradualmente, a escola, catapultada pela globalização e pela mudança, para a emergência de se afirmar enquanto pedra basilar das sociedades e dos sistemas educativos, foi colocada perante o dilema de educar os alunos que, à partida, indicavam prognósticos de sucesso educativo (aluno médio/aluno padrão), a par e passo com outros, cujas necessidades faziam antever o aparecimento de dificuldades, ao nível do processo e do percurso de aprendizagem.

Por conseguinte, as considerações anteriores revelam que a escola experimentou e continua a experimentar a necessidade de repensar e de redesenhar a dimensão curricular, se quiser que a mesma responda e corresponda aos desafios que a heterogeneidade pressupõe e almeja.

É nesta senda de ideias e de pressupostos que a dimensão curricular ganhou algum protagonismo junto dos decisores políticos, dos atores educativos, das comunidades de aprendizagem, dos grupos sociais e económicos, enquanto área e objeto específico de estudo e de intervenção, quer enquanto elementos propulsores da compreensão e da evolução de conceitos, quer como factores determinantes para a edificação das diferentes áreas do saber.

Assim, ensaiando o ajustamento à modernidade, o currículo extravasa a idiossincrasia que o caracterizava no passado, fazendo despontar novos olhares, na procura de diálogos, interconexões e aspirações, a propósito daquilo que o mesmo pode representar na contemporaneidade. É neste sentido que Pacheco (2009) afirma:

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais (p. 392).

Por seu lado, a escola, cenário no qual a esmagadora maioria dos cidadãos marca presença, numa significativa temporalidade das suas vidas, apresenta-se enquanto plêiade de representações e de funções, como o inegável espaço de vida e de aprendizagem onde o currículo se corporiza e reflete.

Porém, atendendo é essa mesma escola que, sendo cada vez mais chamada a integrar os valores da educação inclusiva, vê-se, simultaneamente, confrontada com a ameaça das contradições e dilemas do meio envolvente. Perante este panorama, a escola tem que redimensionar a aptidão para se ajustar, agir e reagir com dinamismo às circunstâncias com que se depara. Só desse modo poderá formalizar, sistematizar e definir prioridades de ação, expressas numa oferta educativa e pedagógica de qualidade, suscetível de capacitar todo seu público alvo para a realização pessoal, para o bem comum e para o bem-estar.

É esta ideia de universalização da educação que a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009) aponta, nas recomendações que dirige aos diferentes sistemas educativos:

(...) Estes princípios são sustentados por um entendimento da educação inclusiva orientada para o vasto grupo de alunos vulneráveis à exclusão, para além dos identificados com necessidades educativas especiais. Esta perspetiva é consistente com o reconhecimento de

que a educação de qualidade para alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares significa educação de qualidade para todos os alunos (p. 9).

Por outro lado, convictos de que a educação de qualidade supõe a existência de docentes qualificados, esta filosofia de ação também desencadeou, em Portugal, algumas alterações, ao nível da formação e da clarificação de funções dos professores de Educação Especial, nomeadamente, através da publicação do Decreto-Lei nº 105/97, de 29 de Abril, que procedeu à alteração do Estatuto da Carreira Docente, nos seus artigos 56º e 57º, reiterando a aposta na qualificação deste grupo profissional:

A valorização e dignificação da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário constitui a pedra angular para a concretização de uma política educativa apostada na construção de uma escola de qualidade, subordinada a padrões de justiça e de humanização.

Visando o pleno reconhecimento da qualificação para o exercício de outras funções educativas obtida pelos educadores e por professores e a sua relevância no efectivo exercício de tais funções, torna-se necessário alterar o Estatuto da Carreira Docente nesta matéria (...) A qualificação para o exercício de outras funções educativas (...) por docentes profissionalizados integrados na carreira adquire-se pela frequência com aproveitamento de cursos de licenciatura, de cursos de estudos superiores especializados e de cursos especializados em escolas superiores, realizados em instituições de formação para o efeito competentes, nas seguintes áreas, sem prejuízo de outras que, para o mesmo efeito, possam eventualmente vir a ser consideradas: a) Educação Especial (...) (ECD, 1997).

Contudo, imbuídos dos princípios subjacentes a uma ação pedagógica concertada e ajustada junto dos seus pares, aos professores de Educação Especial, para além da sua qualificação, é-lhes exigido um perfil de competências, atitudes, convicções e valores, expressos nos multifacetados papéis que são chamados a desempenhar. Têm que dominar o conhecimento dos normativos e especificidades do sistema educativo e desdobrar-se na análise minuciosa das propostas curriculares existentes, no sentido da sua apropriação e adequação, não só a cada caso, mas também às peculiaridades que cada situação de aprendizagem requer.

Na tentativa de expandir esta ideia, o Conselho Nacional para a Educação refere, no seu parecer nº 1/2014: “A formação e o perfil dos docentes em educação especial tem sido, desde sempre, uma questão largamente discutida, sendo consensual a sua importância fundamental para o desenvolvimento de respostas educativas que promovam aprendizagens em todos os alunos” (CNE, 2014, p. 79).

E, prosseguindo com a explicitação do seu pensamento, a referida entidade assinala e lamenta o constrangimento, provocado pela ausência de uma unificadora clarificação, face às atribuições destes profissionais, nos seguintes termos:

Não estando claramente definido o perfil de competências dos docentes de educação especial, o seu desempenho nas diversas escolas varia consoante a interpretação individual ou o entendimento das estruturas educativas, não sendo possível determinar um conjunto de procedimentos de base comum a todos os docentes de educação especial (p. 79).

O CNE (ibidem), acutilante e incisivo no seu olhar acerca da dimensão supracitada, vai mais longe, situando, a montante, a fragilidade da formação dos docentes de Educação Especial, quando constata:

No caso específico da formação dos docentes de educação especial, a qualidade da formação especializada, já referida em anteriores pareceres e recomendações do CNE como uma fragilidade, não tem registado melhorias significativas e indicia, na atualidade, riscos de degradação e de maior ineficiência. A profusão de cursos de educação especial, com qualidade diversa e, por vezes, duvidosa e sem qualquer regulação por parte da tutela, tem permitido o acesso ao sistema educativo de docentes que não estão preparados para intervir junto de crianças e jovens com NEE e que não dispõem do perfil necessário para esta missão (...) (p. 79).

A partir das afirmações anteriores vemos, então, que a definição de um conteúdo funcional para os docentes de Educação Especial está longe de ser uma matéria pacífica. Nesse sentido, também Morgado (2017), evocando a pertinência da formação especializada, enquanto caminho para inclusão, no seu blogue denominado *Atenta Inquietude* cita o Council for Exceptional Children (2000), na medida em que este organismo defende que “o factor individual mais contributivo para a qualidade da educação é a existência de um professor qualificado e empenhado”.

Ainda nesta linha de reflexão, Dewey (2002) enfatiza a responsabilidade do professor, reiterando que:

A questão é a Criança. São os seus poderes presentes que se devem afirmar, as suas capacidades actuais que se devem exercitar, as suas atitudes que se devem realizar. Mas a não ser que o professor saiba, judiciousa e inteiramente, a realidade que está envolvida naquilo a que chamamos Currículo, ele desconhecerá o poder, a capacidade ou a atitude presentes, bem como o método de as afirmar, exercitar e concretizar (p. 178).

Assim, apoiados nas diferentes premissas apresentadas anteriormente, torna-se evidente que urge ultrapassar múltiplos obstáculos para que a eleição de respostas diferenciadas, ajustadas à heterogeneidade, se vinculem e disseminem, nas escolas do século XXI. Tudo isto porque é indubitável que o êxito da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais ou provenientes de minorias, nos ambientes educativos, depende de diferentes vontades, circunstâncias, mecanismos e recursos materiais e humanos.

Estamos, assim, convictos de que, de entre esta abundância de elementos, os docentes de Educação Especial apresentam-se como atores educativos, decisivos e fundamentais, na teia

do quotidiano dos contextos educativos em que se movimentam, por via da mediação que oferecem, desde os primórdios do processo de referenciação, até à eleição e implementação das modalidades de intervenção que cada caso e realidade requerem.

No entanto, acreditamos que os professores de Educação Especial não conseguirão levar a bom porto a missão que lhes está reservada, e que elencámos anteriormente, se não captarem o saber e a presença de outros atores, com quem se cruzam nos diferentes cenários de aprendizagem, para complementar e conduzir a sua intervenção. De acordo com esta premissa Correia (2008) advoga:

A filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a provocarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tal como o ensino em cooperação e a aprendizagem em cooperação, tão necessárias ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades (...) a filosofia inclusiva exige mudanças radicais no que diz respeito ao papel do educador ou do professor (...) (p. 50).

Por conseguinte, são os professores de Educação Especial que, para além da relação privilegiada que, de modo colaborativo, estabelecem com os aprendizes, junto dos seus pares do ensino regular e de outros profissionais, assumem o papel de agentes de mudança, de inovação, de tutoria, de aconselhamento e de codecisão no âmbito de percursos, medidas e escolhas, nem sempre pacíficas, nem fáceis de equacionar. Tudo isto, porque tal como considera Sacristán (2000):

A atribuição de significados se concretiza em critérios para ponderar o conteúdo, em concepções ou apreciações a respeito do valor cognitivo dos mesmos ou sobre sua significação educativa, mas tais significados também vão ser *tingidos emocional e socialmente*. Isso se reflete em valorizações, em forma de atitudes diversas para com os componentes curriculares, em sua utilidade para seus possuidores, acerca de seu valor pedagógico e social (...) a mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como uma mera operação de mutilar ou acrescentar (p. 176).

Este fenómeno determina que o papel dos docentes, face à gestão curricular, se reveste de maior significado tendo em conta que, tal como afirma Morgado (2004):

(...) o acesso maciço à escola, com a conseqüente emergência de novos públicos escolares, associada ao aumento da própria complexidade social, trouxe novos desafios e novas exigências educativas na preparação das futuras gerações. De uma escola dirigida a

“públicos socialmente restritos” e, por isso mesmo, “relativamente homogéneos”, rapidamente nos vimos confrontados com um aumento significativo do número de alunos a escolarizar numa escola em que a diversidade e a heterogeneidade passam a ser as suas características mais comuns (...) (pp. 15-16).

Como forma de responder positivamente aos ditames oriundos desta evidência, bem demonstrativa da inequívoca necessidade da presença dos Professores de Educação Especial nos contextos educativos, Correia (2008) elenca as competências que os devem caracterizar:

(...) é um técnico especializado, cujas funções são cada vez mais de consultoria e menos de apoio directo, que se enquadra na componente educacional dos serviços de educação especial (...) destinados a responder às necessidades especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial (p. 59).

O mesmo autor (ibidem) prossegue, enfaticamente, na explicitação mais pormenorizada e incisiva de um *modus operandi* e que, na nossa opinião, ilustra bem o pensamento apresentado anteriormente:

(...) os serviços educacionais especializados consubstanciam-se, na escola, na figura do docente de educação especial, que, hoje em dia, deve prestar um apoio muito mais indirecto (de consultoria a professores e pais, de cooperação no ensino...) do que directo, quando se trata de responder com eficácia às necessidades dos alunos com NEE (...) o docente especializado deve saber:

- Modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE;
- Propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela;
- Alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu;
- Estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que possam responder às necessidades do aluno.
- Colaborar com o professor de turma (ensino em cooperação);
- Efectuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação);
- Efectuar planificações em conjunto com professores de turma;
- Trabalhar directamente com o aluno com NEE (na sala de aula ou na sala de apoio, a tempo parcial, se determinado no Plano Educativo Individual do aluno) (p. 60).

Por conseguinte, sob este leque de perspetivas, torna-se incontestável que a ação dos docentes de Educação Especial se consubstancia numa intensa proximidade da gestão curricular, bem visível no facto de terem que lidar com a abrangência e peculiaridades que, implícita ou explicitamente, as diferentes dimensões do currículo contêm: a formalidade, a subjetividade, a adequação às potencialidades e às necessidades cada aluno, o poder dos ambientes ecológicos em que se desenvolvem, a multiplicidade de atores educativos envolvidos, o tempo de aprendizagem, as estratégias, os processos, os resultados alcançados e a alcançar, as medidas e métodos de avaliação.

Trata-se, por conseguinte, de apropriar-se do currículo e de o redimensionar, sob um outro prisma, abandonando a uniformização e o fundamentalismo do passado, tão bem descrito por Formosinho e Machado (2008) quando denunciam:

Na verdade, o “currículo uniforme pronto a vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos standardizados”, arrasta consigo uma pedagogia uniforme, que se traduz nos mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas por disciplina. Por isso, se pode afirmar que a pedagogia proposta é uma *pedagogia burocrática*: ela elabora normas pedagógicas de aplicação *universal e*

impessoal, como é característico das normas burocráticas, partindo do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar (p. 8).

Esta ideia de currículo é refutada por Barroso (2005) quando advoga que, em seu lugar, deve nascer um novo conceito de currículo, consubstanciado na imperiosa “necessidade de diversificar o ensino e as práticas pedagógicas em função da diversidade dos alunos” (p. 94).

Em complementaridade justificativa desta premissa, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011), enquanto almejam um “cenário de mudança em Educação”, tão premente no tempo presente e, seguramente indispensável à prática da inclusão, defendem:

Certamente que é importante a ação e a participação dos decisores políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos próprios alunos (...) mas o papel dos professores enquanto profissionais dotados de uma assinalável autonomia e possibilidade de opção é fundamental (...) a profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis (p. 43).

Atendendo à exigência desta missão, torna-se indispensável que os professores de Educação Especial encontrem na investigação científica e nos seus pressupostos, raízes que sustentem a sua ação. Neste sentido, referindo-se ao hiato existente entre os territórios e os papéis de teóricos e práticos, no campo das dimensões curriculares, Goodson (1997) recomenda que:

(...) a perspetiva construcionista social integrada, adota o compromisso de que o teórico e o prático, ou a estrutura e a ação, podem ser de novo conectados (...) sobre o conhecimento do currículo. Se isso acontecesse, poderíamos nos livrar da constante “fuga para a teoria”, que, para contrabalançar, é acompanhada da “fuga para a prática” (p. 77).

Por conseguinte, diferentes teóricos e práticos, recetivos aos dilemas das encruzilhadas e do inesperado que os espreitam, a cada momento e em cada lugar, unem-se, em estreita simbiose, face às finalidades da educação. Desse modo, contribuem para que a escola contemporânea e os seus diferentes atores, possam equacionar, nos seus ideários e tomadas de decisão, a atenção à diversidade, perscrutando potencialidades, constrangimentos e necessidades. Para tal, domínios como a política curricular, a diferenciação, a transversalidade,

a cultura, os ambientes de aprendizagem, a tecnologia e o partenariado assumem-se como exemplos centrais desse trabalho.

Pensamos ser este o sentido que Correia (2017) defende, quando constata:

(...) a educação especial permite, acima de tudo, a construção de um ensino adequado (*educação apropriada*), pensado e planificado cuidadosamente por um conjunto de indivíduos com funções e responsabilidades próprias (*equipa multidisciplinar*), cuja ênfase se centra nas necessidades reais de um aluno com NEE.

A educação especial constitui-se, portanto, na via mais eficaz para produzirmos respostas educacionais sistematizadas, estruturadas e intensivas, direccionadas para as necessidades dos alunos com NEE, que venham a maximizar o seu potencial, ou seja, que venham a promover, com base num conjunto de práticas educativas já empiricamente comprovadas pela investigação como geradoras de sucesso, o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal (...) (s. p).

É nesta lógica que assenta o facto de que a intervenção do professor de Educação Especial não pode distanciar-se, nem permanecer alheia ao avanço do conhecimento científico. Deve, outrossim, conjugar-se, paulatinamente, no acompanhamento da investigação e na integração dos saberes dela resultantes, nas suas práticas, enquanto factor crucial para a reflexão e compreensão do modo como as comunidades de aprendizagem do século XXI devem viver, interpretar, gerir, promover e projetar o currículo. Só assim conseguirão ser coautores do desafio que a escola inclusiva reclama da sua ação educativa.

Só desse modo cumprirão aquilo que, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, os participantes estabeleceram, na Declaração de Salamanca (1994), quando pediram à UNESCO:

- que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns;
- que mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais;
- que estimule a comunidade académica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto e a estabelecer centros regionais de informação e de documentação;
- que seja um ponto de encontro destas actividades e um motor de divulgação dos resultados e do progresso atingido em cada país, no prosseguimento desta Declaração (p. xi).

Enfatizando este dinamismo proactivo e de abertura ao conhecimento que deve caraterizar o corpo docente, Rodrigues e Lima Rodrigues (2011, p. 55) citam Kats (1995), numa frase paradigmática mas determinante: “O professor tem de ser um estudante do seu próprio ensino”.

Consequentemente, face à emergência e à inevitabilidade da presença de alunos, oriundos dos de diferentes meios e condições socioeconómicas e culturais, a que se juntam todos quantos apresentam necessidades educativas especiais, a ação dos docentes especializados reveste-se de relevância primordial.

Numa desejável interconexão, a referida ação deve tornar visível o dinamismo singular de uma intervenção holística e transdisciplinar, baseada na colaboração e na interação entre profissionais, dimensões defendidas por Hargreaves (2001), as quais devem alinhar-se com os contextos envolventes para que, em conjunto, seja colocada em prática a indispensável diferenciação positiva, que permita o acesso de todos os alunos ao currículo e às potencialidades que o mesmo lhes reserva.

Por conseguinte, tal como defende o *Council for Exceptional Children* (2004):

Special educators shape environments to encourage the independence, self-motivation, self-direction, personal empowerment, and self-advocacy of individuals with exceptional learning needs. Special educators help their general education colleagues integrate individuals with exceptional learning needs in regular environments and engage them in meaningful learning activities and interactions (p. 4).

Tudo isto, envolto numa mescla de relações, atitudes e olhares circunspectos, irradiados pela consciencialização do poder e do alcance que o currículo oculto também opera, quando emanado por professores atentos à diversidade e imbuídos de motivação. Estes são professores que, na opinião de Rubem Alves (2008), elegem para as suas práticas a educação, em detrimento do ensino e, por isso, fazem toda a diferença:

A diferença entre professores e educadores está no olhar. Os olhos dos professores olham primeiro para os saberes. Seu dever é cumprir o programa. Depois eles olham para os alunos, para ver se eles aprenderam os saberes. Para professores saberes são fins, alunos são meios. Os olhos dos educadores, ao contrário, olham primeiro para os alunos. Eles querem que os alunos “degustem” os saberes. Todo o saber deve ser saboroso (p. 3).

No caso dos professores de Educação Especial, torna-se óbvio que o centro da intencionalidade educativa em que se focam diz respeito a cada aluno, que existe e coexiste com as suas diferenças, e que precisa de interlocutores para se afirmar, num desafio incessante às potencialidades, por vezes submersas, qual parte oculta do icebergue em que frequentemente se escondem. Isto torna verdadeira a asseveração de Valter Hugo Mãe (2013), quando revela: “(...) só existe a beleza se existir interlocutor. A beleza da lagoa é sempre alguém. Porque a beleza da lagoa só acontece porque a posso partilhar. Se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe, nem a lagoa será bela” (pp. 42-43).

Por conseguinte, é indubitável que a presença de professores de Educação Especial melhora a existência dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, tanto mais quanto a mediação entre os propósitos educativos, a vida, o currículo, as expectativas, a formação e o conhecimento se harmonizarem com o desenvolvimento global da pessoa que reside em cada aprendiz, independentemente das diferenças que possa exibir.

A natureza desta premissa remete-nos para a circunstância apontada por Gouveia (2012), quando constata:

Desde a década de setenta, temos vindo a assistir a novos discursos curriculares que apelam à dinamização de uma política de transformação, de inovação, sendo a flexibilidade curricular e a diferenciação pedagógica, algumas das principais apostas com o propósito de melhoria de práticas educativas (p. 50).

Contudo, para que o seu papel seja profícuo, os mesmos deverão saber lidar com os cenários de aprendizagem em que se movimentam e aos quais Doyle (1986) atribui dimensões nucleares como a multidimensionalidade (quantidade e qualidade de acontecimentos que o professor tem que gerir); a simultaneidade (tudo acontece ao mesmo tempo e o professor terá que estabelecer o controlo das situações); a imediaticidade (a rapidez com que as coisas acontecem e a que o professor tem que responder); a imprevisibilidade (impossibilidade do professor prever o desenlace de todos os acontecimentos); a exposição pública (o modo de agir do professor é visto e ouvido pela maior parte dos alunos e transposto para o exterior da sala de aula) e a historicidade (todos os alunos têm uma história, experiências, rotinas, normas, formas de ser e de estar que o professor tem que acolher).

Conscientes e atentos a todas estas exigentes e desafiantes dimensões, os professores de educação especial e os professores do ensino regular complementar-se-ão na conjugação de sinergias, saberes, vontades e iniciativas indispensáveis à edificação da escola inclusiva que a nossa era reclama e anuncia.

Capítulo 4: Inovação e inclusão - políticas, práticas e cultura

A inovação apresenta-se como potencialidade e instrumento de dinamismo transformador de utopias, de sonhos, de horizontes e de significados, face à mudança, à evolução, às novas descobertas, aos novos conhecimentos e aos novos saberes identitários do itinerário antrópico que comanda a existência do ser humano. Esta condição impele-nos a desconstruir modos de pensar e de agir cristalizados em rotinas para nos tornar capazes de, desabridamente, mergulharmos na surpresa constante que o mundo nos oferece.

Consequentemente, desafiados a olhar a vastidão de horizontes a que o desafio de conhecer nos transporta importa reconhecer a imanência dos níveis macro e micro que os sistemas sociais nas nossas vidas. Neste ponto de vista ancora-se a afirmação de Chatelanat e Pelgrims (2003) quando constatarem que “(...) les diversités professionnelles, institutionnelles et des populations concernés, sont régies par les politiques sociales, éducatives et scolaires, politiques qui sont variables en fonction des périodes de l’histoire et des systèmes d’éducation (...)” (p. 14).

É no contexto deste desígnio que Pacheco (2018) nos lança uma questão contundente, a que se seguem dois acutilantes desafios para o “presente e para o futuro” da educação para todos:

Se inovar significa apontar uma seta para o futuro, o que será, de facto, novo – ou realmente quase-novo, ou igual, ou quase-igual – nas próximas décadas, no sistema educativo português?

(...) inclusão e diferenciação da educação e formação com vista ao sucesso de todos os alunos. A educação inclui, não exclui; a escola não segrega, integra;

(...) cumprir o 4.º objetivo da ONU, 2015, do Desenvolvimento Sustentável: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (s. p).

De facto, olhar a realidade educativa, numa lógica evolutiva e de discernimento, impele-nos a romper com os limites adstritos ao currículo, aos programas, à avaliação e à certificação, num reatar de circunstâncias, ideologias, predisposições, orientações e preocupações, as quais entrecruzadas, quer com a complexidade do tempo presente, quer com os ditames dos contextos e da singularidade dos aprendizes, determinam o empreendimento de uma mudança de perspetiva e de atitude, no acolhimento da intensidade desafiante que a inovação comporta.

4.1. Inovação e equidade. Que políticas?

Inicialmente associado aos cenários do mundo empresarial, o conceito de inovação imiscuiu-se no campo educacional, a partir dos anos setenta do século XX, espelhando a emergência dos resultados oriundos de pesquisas e de estudos, efetivados por diferentes autores que, enquanto críticos acérrimos da perpetuação dos mecanismos fabris castradores dos ideais da pós-modernidade, alertam e recomendam a imperiosa necessidade de se criarem, por parte dos sistemas educativos vigentes, propostas educativas alternativas às vigentes, ajustadas às novas condições e circunstâncias.

Lipovetsky e Serroy (2013) constataam a aceleração da mudança, da transformação e da desconstrução de paradigmas que o século XX operou nas sociedades, do seguinte modo:

O século XX surge, em muitos aspectos, como o século da escalada das rupturas, das separações em cadeia, em todos os campos: uma fuga para a frente sob o signo da desestabilização, da fractura, da descontinuidade. Desenvolveu-se uma dinâmica multifacetada, rompendo os laços e as amarras com o velho mundo, o mundo “de antigos parapeitos”, de que falava Rimbaud, num movimento progressivamente ampliado de desconstrução, desarticulação e desregulação (...) (p. 237).

Consequentemente, neste dealbar do século XXI, herdeiros e testemunhas de uma historicidade na qual, à escala planetária, diferentes fenómenos, outrora inimagináveis, estabeleceram, progressivamente, múltiplas transformações no seio das sociedades atuais, somos interpelados a conjugar a inovação, ao ritmo da cadência que a contemporaneidade nos inspira e demanda, em harmonia com os ditames que a dimensão educativa requer e reclama. Neste domínio de reflexão, Verdasca (2010) também salienta que:

O desafio da igualdade de oportunidades na realização de uma escolarização universalmente sucedida continua a marcar o ideário da escola democrática e do serviço público da educação. Na base deste ideário alicerça-se o princípio da igualização de oportunidades na universalização do acesso e êxito escolares, uma bandeira de toda e qualquer escola que pretenda promover a justiça educativa, aprofundar a cidadania e afirmar o desenvolvimento humano e social das comunidades (p. 17).

Tudo isto porque, gradualmente, os sistemas educativos sentem oscilar os seus alicerces remotos e, confrontados com as mudanças alucinantes que os factos históricos e sociais indiciam, notam que os reflexos dos avanços tecnológicos, que irromperam na era industrial e pós-industrial, e que se mantêm, indubitavelmente influentes, na atualidade, são catapultados para os ambientes formais e informais de aprendizagem. E, é a este fenómeno que os referidos sistemas não podem, de modo algum, permanecer indiferentes, sob pena de não corresponderem aos anseios do seu público alvo.

Registando a distância entre a abertura da escola a todos os alunos e a necessária redefinição e ajustamento da intervenção pedagógica Formosinho e Machado (2008) afirmam:

A massificação da escola portuguesa nas últimas décadas do século XX comporta transformações quantitativas e transformações qualitativas, acabando por deixar a descoberto a inadequação das suas estruturas organizacionais para dar resposta aos novos problemas que nela se manifestam e às novas finalidades que lhe são conferidas. Entretanto, a introdução de um conjunto de alterações curriculares mostrou, por um lado, a impotência de a escola se transformar por decreto e, por outro, a capacidade de sobrevivência do modelo escolar assente na pedagogia transmissiva e servido por um corpo de profissionais socializado numa cultura de ensino individualista (p. 6).

Relativamente à inovação Fullan (2014) destaca, das características que a identificam, a sua natureza predominantemente processual, em detrimento do seu carácter factual, no sentido da capacitação dos aprendizes, ao defender o conceito de “*deep learning*”:

The goals of deep learning are that students will gain the competencies and dispositions that will prepare them to be creative, connected, and collaborative life-long problem solvers and to be healthy, holistic human beings who, not only contribute to, but also create the common good in today’s knowledge-based, creative, interdependent world (p. 2).

Todavia, a opção pela inovação supõe um exímio itinerário de disponibilidade e de abertura às novas circunstâncias que o conhecimento científico e os acontecimentos inexoravelmente imparáveis e imponderáveis impulsionam. Estes, em associação com os constructos deles resultantes, ditam aos contextos ecológicos, onde se desenrola o quotidiano existencial de distintas gerações que compõem as sociedades, acutilantes desafios e questionamentos.

Os percursos da inovação, com as suas pesquisas e recomendações, na tentativa de contrariarem uma faceta da realidade educativa, enclausurada e circunscrita à obrigatoriedade do cumprimento de normativos, programas e metas, definidos superiormente, procuraram motivar os decisores políticos e os agentes educativos para a urgente necessidade de equacionarem e aprimorarem horizontes de mudança. Fazem-no através do incentivo à transformação e à apropriação de novos significados de que o *modus operandi* dos diversos ambientes educativos e respetivos agentes das comunidades de aprendizagem se devem revestir.

Na nossa opinião, Fino (2009) expande o teor, presente no pressuposto anterior, ao defender que inovar supõe uma atitude de rutura, relativamente aos ditames da cultura tradicional, para acolher os novos paradigmas culturais que, paulatinamente, emergem à nossa volta.

Todo esse dinamismo reclama, quer uma mudança de atitude, quer a revisão e análise de convicções, hábitos, espaços, representações e culturas, ancestralmente enraizadas.

E, reiterando a premissa anterior, o mesmo autor (ibidem) conclui:

Inovar é isso mesmo. Não se trata de procurar soluções paliativas para uma instituição à beira do declínio. Trata-se de olhar para além dela, imaginando outra, deixando de se ter os pés tolhidos pelas forças que conduzem inexoravelmente em direcção do passado (...) Enquanto lá fora, a vida real se vai permanentemente reestruturando e transformando em torno de uma realidade sempre nova (p. 276).

Ainda neste horizonte concetual, Toffler (1970), num veemente apelo à eleição de novos e prospetivos horizontes para a educação, recomenda: “o ensino deve fazer-se no futuro do indicativo” (p. 419).

Partindo da afirmação anterior somos levados a concluir que as políticas de inclusão não se podem, nem devem nortear pelo determinismo redutor de orientações tradicionais, mas por uma visão empreendedora e prospetiva que, imbuída de inovação, aporte significado às práticas, junto do público-alvo a quem se dirigem.

Deste modo, a urgência da reflexão acerca dos significados e finalidades da educação, da formação, da escola e da tão almejada mudança paradigmática, suscetível de converter uma escola transmissora de conhecimentos, numa escola inclusiva, urdida em comunidades de aprendizagens significativas, tal como sugerido e apontado por diferentes autores, decisores e agentes educativos, impõe-se.

Por conseguinte, o ato de situar e compreender a tríade inovação-currículo-inclusão reveste-se de exigência e estímulo, enquanto exercício de reflexão plausível e reverberante.

Só assim, a reconceptualização das teorias curriculares e dos constructos, acerca da educação e da pedagogia poderá associar-se, subtilmente, às intenções e ao poder dos decisores, dos normativos, das medidas, das ideologias e das práticas educativas, rumo à ressignificação das políticas educativas e dos ideais que lhe estão subjacentes.

Pinar (2004) ilumina o pensamento que apresentámos anteriormente, enfatizando a preponderância do papel dos professores, neste âmbito:

Curriculum theorists appreciate that the profession of teaching requires us (...) to understand and participate collaboratively in the school, including in the governance of the day-to-day life of the institution and in the administration of academic matters such as curriculum content, teaching styles, and the assessment of students' study (p. 24).

Consequentemente, somos levados a pensar que não deixa de ser interessante verificar a emergência da inovação, ladeada pelo currículo e perspectivada numa possante lógica de

organização de saberes, destinada a iluminar, a perpetuar e a transformar o conhecimento que se pretende projetar nas novas gerações.

A inovação engloba, na opinião de diferentes autores, a dimensão e a singularidade da pessoa que aprende, associadas ao seu papel de intérprete da especificidade do que é transmitido, em estreita relação com as competências que devem ser, tendencialmente, privilegiadas no processo de aprendizagem.

No entanto, o estabelecimento de proximidade entre currículo e inovação não se afigura como ato simples ou linear. É neste sentido que Fino (2017) nos lança o seguinte repto:

Não se espere, portanto, que o currículo se mostre aberto à inovação, nomeadamente à inovação no método. Se as mudanças no currículo expresso nunca são pacíficas, as mudanças no método, uma vez adotado como cânone, são inimagináveis. Dentro da escola fabril, podem mudar os utensílios, os gadgets, as tecnologias. Até pode acontecer, e isso já é possível e já se pratica, a desmaterialização da escola e a sua substituição por equivalentes eletrónicas (o ensino a distância é isso) e há quem chame a essas mudanças inovação educativa e, mesmo, inovação “pedagógica”. O problema é que essa tal de inovação não muda nada de fundamental no currículo, nem tem nada a ver com pedagogia, que é uma entidade de uma natureza diferente da natureza do currículo e que não é, portanto, uma das suas componentes, como o conteúdo e o método, como vimos (p. 8).

De acordo com esta premissa, a inovação terá, então, que acrescentar à ideia de currículo, enquanto ferramenta de poder emanado de estruturas, a nível macro, os referentes de influência, a nível micro, localizado no âmago dos territórios educativos, onde o currículo é interpretado e operacionalizado para, a partir daí desencadear espaços vitais de abertura significativa ao novo e à mudança.

A este propósito, reproduzimos um escrito de 1899, transcrito por Fialho (2016) e atribuído a Domício da Gama, que o terá endereçado a Maria Eça de Queiroz, filha do escritor Português Eça de Queiroz, com quem o autor, um Diplomata Brasileiro, fizera amizade em Paris. Fazemo-lo na medida em que, apesar dos longínquos anos que dele nos separam, o texto, ainda que num estilo novelístico, retrata e satiriza de modo contundente, e simultaneamente eloquente, a visão de um simbólico aprendiz - João Chinchila - acerca do processo, dos conteúdos e dos fins de que se compunha a educação que lhe era ministrada:

(...) ensinaram-lhe imensas coisas escusadas e insensatas (...) Ele bem via com os seus olhos que o Sol que se acendia todas as manhãs por trás da serra e de tarde se apagava no mar era todos os dias novo e diferente (...) os Ventos infinitos ele bem sabia que andavam pelo ar, mas são diferentes de ar parado e têm a sua vida, origem e história tão curiosa como a das nuvens que nunca são as mesmas (...) a Água tão vária de modos, de gestos, de vozes, de

carácter (...) e o perfil dos montes e a fisionomia das coisas, a linguagem dos seres sem vida (...) o canto dos pássaros, a dança das lavandiscas nos remansos, os perfumes e as

vozes da noite, os deslumbramentos caritativos do Sonho (...) nada disso explicavam ao menino pensativo.

Explicaram-lhe sim, que 2 e 2 nunca podem fazer mais do que 4, que uma roda é circular, *porque* todos os seus pontos se acham à mesma distância do centro, que em cinco cestos de x não há meio de se pôr mão num x inteiro, e que quem de 14 tira 17 *não pode* e pede *um* emprestado ao vizinho (...)

(...) João Chinchila recebeu todas essas noções encolhendo os ombros – moralmente, porque sendo humilde era polido e não queria ser desagradável aos que lhe ensinavam -, sentindo que nada disso levava à Sabedoria, que todo o esforço por acumular conhecimentos dessa natureza era perdido e que o tempo que assim gastava poderia ser mais bem empregado em viver feliz a seu modo (...) (pp. 164-165).

Colocando, assim, em evidência a dicotomia entre o saber formal e estanque e o saber sensível, oriundo da vida que palpita no quotidiano do universo e que a educação deveria contemplar nas suas finalidades e no seu currículo, o autor sugere-nos e interpela-nos para a mudança, inequivocamente indispensável à almejada inovação.

É também a primazia deste desiderato que Sousa (2005) nos deixa, quando recomenda: “Ao núcleo duro que constitui o currículo formal e oficial, terá ele de acrescentar um novo espaço de desenvolvimento curricular onde se propicie o diálogo entre as diversas mundividências aí presentes” (p. 8).

Face ao exposto anteriormente, pensamos que também se enquadra nesta lógica a circunstância que Fino (2009) nos apresenta, quando afirma: “(...) a escola é uma espécie de ilha mergulhada na sociedade: os seus muros, incluindo os muros simbólicos, são, também, pontos de contacto com a sociedade, cuja dinâmica não pode ser ignorada quando se procura compreender a escola” (p. 261).

Não obstante, este processo de compreensão requer, como já afirmámos anteriormente, que as políticas educativas se tornem recetivas à análise e à reflexão, proveniente dos processos de busca, protagonizados por teóricos e práticos, em estreita ligação com o meio envolvente para, em coexistência, continuidade e contiguidade, refundar os desígnios de uma educação emancipatória e promotora de equidade.

Na nossa opinião, Dewey (2002) ilumina as ideias explanadas anteriormente com a seguinte alocução:

Sempre que temos em mente a discussão dum novo movimento educativo, é especialmente necessário que adoptemos o ponto de vista mais amplo, ou social. Doutra forma, as mudanças na instituição e nas tradições escolares serão encaradas como invenções arbitrarias de determinados professores, no pior dos casos modas transitórias e, no melhor, simples melhoramentos de certos pormenores – e é este o plano em que, demasiadas vezes, são colocadas as mudanças na escola (...)

(...) as modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade que está a formar-se, à imagem do que sucede com as alterações a que assistimos nos campos da indústria e do comércio (...)

É, pois para isto que eu chamo especialmente a vossa atenção: o esforço para conceber aquilo que pode ser designado de forma algo simplista como a “Nova Educação”, à luz das mutações mais amplas que se verificam na sociedade (p. 18).

Complementando esta ideia de abertura e recetividade ao novo, engrandecida com as interconexões emanadas dos diferentes sistemas ecológicos que envolvem o ser humano, Pacheco (2009) afirma:

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional. Perante a sociedade globalizada, urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais. Nesse sentido, teorizar é apresentar a dúvida, e a dúvida coloca-se pela interrogação (p. 388).

Encontramo-nos, deste modo, perante algumas unidades de sentido, bem ilustrativas dos princípios em que a inovação deverá alicerçar os seus fundamentos, no sentido de desafiar e motivar os diferentes decisores e agentes educativos a desencadear políticas e perspetivas de intervenção, alternativas às instituídas, na senda da disseminação de saberes, conhecimentos e valores, propulsores de uma cultura de inclusão. A este propósito, também Rodrigues (2018) admite:

Um dos resultados positivos de tanto se falar na premência de inovar a Educação é que hoje ninguém - refiro-me a pessoas e entidades que têm uma voz respeitada e consequente - nega a importância - e mesmo a urgência - desta inovação. Temos assim um largo consenso sobre a necessidade e prioridade de mudar a Educação que temos.

Este impulso, sedento de “modernismo” e de “progresso”, está, no entanto, contaminado de equívocos. Estes equívocos são em grande parte originados pelo facto de se pensar que a inovação em Educação é uma questão unicamente de instrumentos, de metodologias ou de tecnologias e não um conjunto de valores e de princípios que é preciso estabelecer antes de “cair nos braços” de numerosas e infalíveis ofertas de inovação.

Desenvolver um processo que traga procedimentos novos para a escola pressupõe antes de mais dar um sentido, digamos ontológico, à inovação. Queremos inovar para quê? E logo aqui podemos encontrar muitas perguntas e muitas respostas. Alguns exemplos: “Queremos inovar para que todos os alunos tenham sucesso na escola”, “Queremos inovar para que os alunos se sintam motivados para ir à escola”, “Queremos inovar para que todos os alunos se sintam motivados a aprender”, “Queremos inovar para que todos os alunos se eduquem no estrito respeito pelos Direitos Humanos” (...) Não confundir os objetivos da

Inovação com os seus instrumentos é, pois, uma primeira e fundamental reflexão para podermos inovar a escola (pp. 55-56).

Acreditamos que a Inovação aponta caminhos, direciona práticas, operacionaliza ações, norteia atitudes, entusiasma e congrega agentes educativos, referencia e acolhe a heterogeneidade, constrói ambientes ecológicos e transdisciplinares potenciadores de significado para todos. Contudo, para que este desiderato se torne em realidade profícua, é necessário que os ambientes de aprendizagem e os seus agentes se predisponham a acolher a necessidade de mudar, enquanto oportunidade potenciadora de sentido, de acordo com a recomendação que Morgado (2016) nos deixa:

(...) a escola, no decurso da torrente de mudanças que ocorreram em vários sectores sociais, vê-se envolvida num conjunto de reformas e desafios que a (re) colocam no centro do debate educacional e a confrontam com a necessidade de se reorganizar se não quiser ser sujeita a um surto de obsolescência e ficar relegada para meras funções de custódia. Daí a necessidade de implementar um modelo de escola (...) espaço de criatividade e de inovação (...) (p. 61).

Num incisivo alerta para os efeitos do ato educativo que se expande muito além da exiguidade dos espaços escolares, Alonso (2002) acrescenta aos pressupostos, anteriormente apresentados, a ideia da generalização, enquanto dimensão constituinte de inovação e de transformação do conhecimento, ao constatar:

(...) Assim, quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade, mais estável a sua retenção - devido ao número de relações vinculantes com os esquemas de conhecimento disponíveis - e maior será a sua transferência e funcionalidade para efectuar novas aprendizagens, numa multiplicidade de contextos e situações, ou para resolver os problemas do quotidiano (p. 69).

Consubstanciando a afirmação anterior, quando se refere ao poder da educação, também Paulo Freire (2002) reitera: “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (p. 32).

No entanto, chegados a um patamar educativo que alimenta a aspiração de dissecar a realidade para a ajustar aos anseios e aos desígnios, oriundos das vozes dos aprendizes, os atores educativos deparam-se com circunstâncias multifacetadas e imprevisíveis que, frequentemente, lhe tolhem os passos e os fazem vacilar na sua caminhada.

É por isso que, num incisivo alerta, Fino (2009) situa os obstáculos que se colocam ao processo de inovar, interpelando-nos para a existência de “*um invariante cultural*” que, inexoravelmente, inerente ao processo de inovação, poderá limitar a conexão dos aprendizes a procedimentos inovadores:

(...) a primeira etapa de qualquer processo de inovação terá de coincidir com uma tomada de consciência dos constrangimentos existentes contra ela. (...) o invariante cultural (...) deve ser o primeiro constrangimento a ser desmontado. Em cada um de nós, em primeiro lugar. E só depois o professor inovador estará apto a imaginar uma instituição (ou nenhuma instituição) educativa diferente (p. 275).

Torna-se então por demais evidente que esta indispensável reconceptualização ideológica, rumo à inovação, implica a capacidade de lidar com o inesperado e de o transformar em horizonte de progresso e factor de descoberta entusiástica, na lógica daquilo que Paulo Freire (2002) nos recomenda, novamente:

Ensinar, do ponto de vista pós-modernamente progressista (...), não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido (...) quando os educandos aprendem ao aprender a razão de ser do objeto e do conteúdo (...) em certo sentido “penetrando” o discurso do professor, se apropriem da significação profunda do conteúdo (...) (p. 81).

É esta mesma peculiaridade, no efeito do acolhimento dos processos inovadores, que Dewey, cit. por García (1992), também advoga, quando afirma:

A mentalidade aberta define-se como a ausência de preconceitos, de parcialidades (...) que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias (...) integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção (...) a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (p. 62).

E, em consonância com os pensamentos, anteriormente explanados, Toffler (1970), referindo-se à necessária e indispensável abertura ao novo, volta a constatar: “A mudança amontoa-se sobre as nossas cabeças, prestes a desmoronar-se, e a maioria das pessoas está lamentavelmente desprevenida e mal preparada para lhe fazer frente” (p. 18).

Deste modo, a afirmação anterior indicia a circunstância de que a inovação requer preparação, debate de ideias, análise de contextos e de cenários, encimados por uma amadurecida reflexão e alicerçados na ousadia de querer arriscar a mudança, de acordo com aquilo que Lipovetsky e Serroy (2013) nos propõem:

Ao mesmo tempo, o mal-estar em crescendo e a desorientação dum mundo que sente obscuramente que, ao libertar-se de todas as linhas directivas e, ao navegar às cegas numa espécie de fuga para a frente, acabou por perder os seus pontos de referência, mostram bem que a hipermodernidade procura hoje em dia um sentido, um novo modo de se recompor (...) (pp. 238-239).

De facto, também no campo da educação temos vindo a deparar-nos com múltiplos

movimentos que têm procurado alertar, formar e desencadear mudanças quer seja nas atitudes, como também no sentido de se equacionarem práticas mais holísticas e ajustadas aos diferentes públicos que nos parecem confirmar aquilo que os autores supracitados (ibidem) afirmam:

(...) vemos já despontar algumas manifestações desta busca de reconstrução (...) Após as grandes desestruturas, a época sonha com *reliances*, com a reconciliação entre o passado e o presente, a arte e a indústria, a técnica e a natureza, a sabedoria e a *performance*, a autoridade e a inovação, a tradição e a liberdade, o consumo e a solidariedade (...) o futuro que se perfila (...) não poderá fugir ao reino cada vez maior da incerteza (...) contudo, desorientação não é apocalipse. Para fazer face ao mundo que se aproxima, nada seria pior do que um medo que provocasse imobilismo e tentações de fechamento em si mesmo (...) (pp. 240-241).

Torna-se, então, evidente que, no plano concetual e ideológico, a perspetiva da inovação e da transformação ativa e profícua que ela comporta, se constituem em prospetiva determinante para o progresso e sucesso educativo no seio das comunidades de aprendizagem, cada vez mais chamadas a educar e a formar futuros cidadãos que são chamados a inscrever na sociedade os atributos da democracia, da igualdade de oportunidades, da liberdade, da aceitação da diferença, do sentido de pertença e do respeito pelo outro.

No entanto, os pressupostos anteriormente apresentados requerem que, a par e passo com a evolução, ao nível do conhecimento, deve ser equacionado e consolidado um eixo estruturante de políticas educativas, suscetíveis de acolher e de potenciar a mudança, desencadeando, nos diferentes contextos, processos de desenvolvimento significativos, emancipatórios e ajustados às diferentes circunstâncias, na senda de um recentrar de olhares e de vontades que convirjam para a eleição da equidade no atendimento à diversidade. Neste âmbito, Aguiar (2000) refere:

A qualidade de um sistema educativo em sociedades em mudança está directamente relacionada com o seu dinamismo interno em dinâmicas sociais sustentadas (...) capacidade de mudança adaptativa e sobretudo antecipativa, valor estratégico privilegiado em comparação com o valor da qualidade formal das suas normas e regulamentos.

Para que o sistema educativo tenha efectiva capacidade de amplificação das suas interpretações do sentido da mudança e dos seus estímulos a acções de mudança, é essencial que possa difundir as suas orientações por um grande número de elementos da sociedade e que possa adaptar os seus produtos a diferentes tipos de actividade (...) numa sociedade em mudança, todas as actividades precisam do apoio do sistema educativo (p. 45).

Por conseguinte, num cômputo geral, observamos que, em ordem a que o binómio inovação-equidade se torne garantia da transformação que a contemporaneidade vai ditando, é urgente e necessário que investigação e conhecimento, decisores políticos e atores educativos

se coadunem, harmoniosa e significativamente, na procura e consequente mobilização de respostas estratégicas promotoras de inclusão na escola e na sociedade.

4.2. Cenários e protagonistas do binómio inovação-inclusão. Que práticas?

Como afirmámos anteriormente, inovar supõe que os decisores e atores educativos e sociais estabeleçam pontos de partida eivados de olhares retrospectivos para que, redimensionando os fundamentos e pilares da historicidade, deles escolham o que há de significativo a perpetuar.

Depois, na continuidade desse processo devem munir-se de olhares proativos, os quais, rompendo com aquilo que possa tolher a redescoberta de saberes e conhecimentos, estimulem meios e percursos de participação ajustada aos desígnios do presente e recetiva aos ditames que o futuro lhe reserva.

E, porque de acordo com Sousa (2016, p. 18), “Vivemos agora um momento de mudança, que se opera nas pequenas coisas do dia-a-dia, e a uma velocidade já não supersónica mas hipersónica (...)” torna-se imperioso o acolhimento das transformações com que nos vamos deparando e a sua canalização para a promoção, construção e reconstrução do saber, ao serviço da educação.

De acordo com Morgado (2016), nos cenários educativos da atualidade, a inovação vê-se confrontada com diferentes obstáculos que se opõem à sua concretização:

(...) a afirmação de um paradigma educativo mais consonante com a submissão, a passividade e a uniformidade do que com o pensamento autónomo, a liberdade, a capacidade de resolução de problemas e a reflexão crítica, acabaria por provocar um progressivo alheamento da escola em relação aos contextos em que estava inserida e por gerar elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar (...) continua a prevalecer a lógica do currículo nacional, a imperar o peso da prescrição curricular e concretizar-se a tendência da administração continuar a controlar o currículo tanto ao nível do seu conteúdo como da sua forma. Às escolas e aos atores educativos é consignado o papel de meros executores de decisões que outros prescreveram, remetendo os professores para o estatuto do funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares (p. 60).

Daqui decorre que a tarefa de idealizar a inovação nos ambientes educativos e nos processos de aprendizagem - que se querem inclusivos e promotores de equidade - remete-nos para uma plêiade de contextos, de cenários, de decisores e de protagonistas que, chamados a abraçar a pedagogia, enquanto facilitadores e potenciadores dos ditames da mudança, têm forçosamente que romper com práticas ancestralmente inculcadas, sempre que as mesmas se apresentem como impeditivas da abertura ao novo.

Ainda a propósito deste desiderato, Ricouer (1988) defende: “Numa sociologia que faz da acção o seu conceito director, cada mudança é tratada como um problema que se põe a um conjunto preexistente, problema que só pode resolver-se pela integração de elementos novos no dito conjunto” (p. 9).

No entanto, Roldão (2018), invocando o bom senso e o discernimento, inerentes às opções pedagógicas a eleger pelos atores educativos, convida-nos à coerência e à reflexão, a partir da seguinte constatação: “a inovação tem sido vista como o oposto bom da tradição má” (s.p).

Evocando o pensamento de Toffler (1970, p. 7), quando nos diz que “(...) a mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas”, estamos convictos de que a escola tem potencialidades para alcançar novos horizontes, derrubando as barreiras da resistência à inovação, ameaçadoras do seu quotidiano e propondo-se objetivos ambiciosos, suscetíveis de, segundo o mesmo autor, “transformar crises em oportunidades, ajudar as pessoas não apenas a sobreviver, mas também a subir à crista das ondas, a crescer e a adquirir um novo sentido do domínio dos seus próprios destinos” (Toffler, 1970, p. 368).

Ainda neste sentido, Paraskeva (2007), citando Bruner, afirma que “um bom ensino (...) é porventura ainda mais valioso para o aluno menos capaz do que para o dotado, pois é o primeiro e não o segundo que mais facilmente descarrila se em face de um ensino pobre” (p. 150).

E, ampliando este seu pensamento, o supracitado autor vai mais longe quando, ao enaltecer o papel primordial que a educação representa, reitera:

(...) o objetivo da educação é continuar e enriquecer o processo vivencial através de melhores pensamentos e acções (...) a educação é na vida e para a vida (...) o seu objectivo é intrínseco ao processo e a sua essência e a sua finalidade é um contínuo crescimento (...) (ibidem, p. 202).

Tendo como panorama reflexivo as considerações anteriores, também não podemos deixar de refletir e situar os múltiplos cenários e protagonistas que se estabelecem e ousam equacionar caminhos alternativos nas suas práticas, contrariando o *status quo* da intervenção educativa tradicional, numa profícua conjugação e materialização da inovação, no seio dos contextos de aprendizagem em que operam.

Segundo Tierno e Escaja (2001) “Cualquier tipo de innovación pedagógica que se intente está llamada al fracaso si no tiene en cuenta a los que han de llevarla a cabo, los maestros, a los que corresponde transformar las nuevas ideas en realidades allí donde realmente interesan” (p. 119).

Porém, frequentemente, este processo é ameaçado e obstaculizado pelo contexto atual que Teodoro (2010) retrata, do seguinte modo:

(...) os tempos estão difíceis e são de risco para os professores (...) os mais antigos, não se entendendo com estes novos discursos e exigências, reformam-se na primeira oportunidade, ou contam os dias (sempre a crescer) que lhe faltam para se aposentar. Os que se posicionam a meio da carreira procuram estratégias para fazer algo diferente da rotina escolar, nem que seja tirar uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento. Os mais novos, confrontados com a dureza do acesso a um trabalho com direitos e estabilidade profissional, constroem estratégias de adaptação a percursos onde as palavras-chave são incerteza e flexibilidade (p. 189).

A afirmação anterior patenteia-nos, assim, com a inegável complexidade associada à natureza do desempenho docente, a que não podemos permanecer alheios. De facto, ao longo da História da Humanidade, pedagogos e professores personificaram uma classe, tornada eminente eixo gestor, em torno da qual se envolvem, determinam e movem multifacetadas dimensões, subjacentes à interpretação do conhecimento, desdobrado em interação, saber, aprendizagem, competências e questionamento, na busca incessante de respostas e caminhos para uma educação percursora do sentido da vida e harmonizadora das suas circunstâncias.

Por conseguinte, Sousa (2013) referindo-se aos professores que, enquanto agentes de mudança e obreiros de processos inovadores, devem alicerçar a sua ação em atitudes, saberes, conhecimentos e competências, que se ajustam ao tempo histórico e às diferentes situações de aprendizagem, recomenda:

Neste contexto de grandes avanços científicos a todo o instante, o enorme desafio que o Professor de hoje enfrenta é o de ter de continuar a ser seguro cientificamente. A sociedade exige isso de si, mesmo que para isso tenha de competir com todas as outras fontes alternativas de informação, de que a televisão e a internet são expoentes máximos, neste momento.

Por isso o Professor dos nossos dias terá de conhecer e dominar metodologias e técnicas de ensino tão aliciantes como motivadoras, que não o ponham no centro da informação na sala de aula. Já não pode ser o *“sage on the stage”*, mas o *“guide on the side”*, que sabe definir objetivos, que utiliza recursos materiais apropriados, que conhece os pressupostos das relações de comunicação, que diferencia tipos de avaliação, que analisa os resultados também em função da sua própria competência (...) enfim, o Professor tem de ser igualmente seguro didaticamente (pp. 7-8).

Uma vez mais, Fino (2016), colocando a ênfase no ideal de uma pedagogia liberta de amarras e significativa, ao nível da pujança que a deveria envolver e caracterizar, declara:

Penso em pedagogia como ação (...) não existe ação pedagógica sem valores ou princípios, explícitos ou implícitos que a orientem (...) Pedagogia não carece de nenhum vínculo a nenhum currículo muito menos a um currículo de ensino que especifica o que se deve aprender, onde se deve aprender e quando e como se deve aprender (p. 16).

No entanto, o supracitado autor (ibidem) não deixa de nos alertar para o risco de uma didática esvaziada de referenciais teóricos e de reflexão que, desse modo, não só não dignifica, como mascara a dimensão pedagógica que, na sua génese, não se compraz, nem se conjuga com procedimentos didáticos redutores:

Porque a didática e os seus procedimentos pertencem quase inteiramente a práticas fundamentadas no senso comum, sendo muitíssimo pouco credores da teoria, nomeadamente da parte da teoria que se ocuparia de a situar e questionar as suas relações com a sociedade e o mundo. Estas relações, como é lógico, nunca poderiam ser negligenciadas se estivéssemos a falar de pedagogia (...) qualquer pedagogia digna desse nome invocaria valores e discutiria abertamente os propósitos, os meios e o conteúdo de sua ação. Envolveria reflexão sobre a natureza humana de seus destinatários, sobre a sua dignidade, direitos e necessidades, e sobre a forma de os apoiar no seu desenvolvimento cultural e cognitivo. E os métodos que adotasse seriam os que se provassem mais adequados à natureza e à dignidade dos aprendizes, em concreto (...) (Fino, 2017, p. 33).

Daqui se depreende que os professores, enquanto elementos imprescindíveis à inovação, nos diferentes contextos educativos em que se encontram, devem tornar-se eixos de desenvolvimento e mudança, canalizando conhecimentos, saberes, finalidades e inquietações, rumo a uma pedagogia construtiva, diferenciada e emancipadora, de acordo com o desafio dos três AAA que Nóvoa (1995) sugere:

A de Adesão porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
A de Acção, porque na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam as decisões do foro profissional e do foro pessoal.
A de Autoconsciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva na profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (p. 16).

Por outro lado, conscientes das potencialidades que os processos colaborativos estabelecem nas práticas educativas, acreditamos que este processo de mudança, se fosse colocado em prática de modo solitário, estaria condenado ao insucesso. É nesta senda que Formosinho Machado (2008) defendem:

A perspectiva de “profissionalismo interactivo”, sob esta ou outra designação, incorpora uma série de propostas de “reestruturação” das escolas que se reivindicam da autonomia organizacional e profissional, do empowerment dos actores escolares e da flexibilização curricular. A ela se pode associar o “trabalho em equipa” e dela se reivindicam as orientações normativas para que nas escolas se constituam “equipas docentes”, o que pressupõe uma gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares (p. 11).

Consequentemente, na tentativa de operacionalizar esta ideia, os autores supracitados elegem o conceito de *Equipas Educativas*, expresso e sistematizado numa tríade organizacional, suscetível de despoletar itinerários pedagógicos significativos e inovadores:

1 - O agrupamento dos alunos - criação de grupos flexíveis, cuja composição e extensão só deverá estar determinada em função das actividades escolares a empreender, das características dos espaços disponíveis e do tempo necessário para a sua realização;

2 - A integração curricular - organização dos saberes que os integre em torno de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente das linhas de demarcação estabelecidas pelas fronteiras das disciplinas;

3 - As equipas multidisciplinares - Os profissionais disponibilizam-se e empenham-se em ordem a “idear e praticar um esquema de trabalho” apropriado às necessidades dos seus alunos, tendo em conta as instalações da escola, os materiais disponíveis, o plano de estudos prescrito e as finalidades da educação escolar (Formosinho & Machado, 2008, p. 12).

No entanto, para que este modelo obtenha o sucesso desejável, é fundamental que, a nível organizacional, se criem condições que promovam a disponibilidade e a utilização de tempo útil para que os grupos de trabalho interpares possam funcionar, reforçando-se a ideia de que a escola deverá ser o núcleo, por excelência, à volta do qual se deve estruturar a mudança e a afirmação da inovação.

Ainda de acordo com Roldão (2018) “(...) a convocação de conhecimento explícito, pressupõe a desconstrução prévia do conhecimento tácito implícito, de carácter transmissivo, baseado em tradições e rotinas, que se foi paulatinamente interiorizando” (s. p).

Nesta ordem de ideias, a inovação e a abertura à mudança deveriam traçar o itinerário desejável, ao nível das políticas, das práticas e da cultura de inclusão, enquanto horizonte, aspiração e pilar da educação e da escola inclusiva, almejada para o século XXI.

Complementando a linha das reflexões, formuladas anteriormente, Teodoro (2012) defende:

“Um novo programa educativo deve assentar em torno de uma trilogia: uma escola democrática, inclusiva e exigente (...) trilogia essa que necessita ser desenvolvida de modo a mobilizar conhecimento, vontades e poder capazes de gerar alternativas” (s. p).

De acordo com esta ideia, reatamos a convicção de que uma das evidências que encontramos em todas as escolas da atualidade é, sem dúvida, a presença de alunos com necessidades educativas especiais, os quais requerem e merecem a revisão e o redimensionamento das políticas vigentes, bem como a eleição de práticas significativas, ajustadas à sua realidade e circunstâncias.

Por conseguinte, Correia (2008), citando Hegarty (2006), evoca uma acutilante recomendação, neste sentido:

Não deve ser esquecido que a educação para todos é uma política educacional fundamental a nível nacional e global. É um palco para desenvolver esforços na reforma educacional e para aplicar fundos que proporcionem o seu desenvolvimento. É nossa missão assegurar que a educação inclusiva é reconhecida como parte da agenda da educação para todos (p. 20).

Notoriamente, a inclusão educativa, familiar e social de alunos com necessidades educativas especiais apresenta-se como tarefa desafiante e exigente, eivada de complexidade, na medida em que uma multiplicidade de dimensões, inerentes aos contextos, à orientação, aos conceitos, aos princípios, aos agentes e decisores a envolvem e caracterizam.

Por conseguinte, a gestão de cada uma destas dimensões implica abertura à inovação, à mudança de atitudes, à colaboração, à partilha e à valorização da harmonia que a diferença desencadeia, através da implementação de modelos de ação pedagógica ecológicos, ajustados às diferentes realidades e circunstâncias.

Rodrigues (2018), referindo-se ao hiato existente entre um sistema de valores e as políticas educativas, comumente assumidas, afirma categoricamente:

(...) Precisamos sem dúvida de desafiar valores éticos que são incompatíveis com a Educação Inclusiva. Por vezes cria-se a ideia que é possível desenvolver a Educação Inclusiva mantendo intocáveis, ou minimamente afetados, os valores mais tradicionais da escola. É um engano. Este tipo de conceção pode conduzir-nos a uma escola regular que acolhe à parte estruturas e alunos especiais, mas não nos pode conduzir a uma efetiva Educação Inclusiva.

Precisamente porque há valores éticos na inclusão que não podem ser compaginados com valores opostos da escola tradicional. Ou temos a convicção que os valores humanos são universais e que a educação é para todos; ou temos a ideia que, apesar de isso estar consagrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é só uma teoria sem aplicabilidade face à dura realidade.

Ou temos a convicção que os alunos são diversos e que devem ser tratados como tal, ou achamos que a diversidade é para pôr entre parêntesis quando a homogeneidade consegue convencer que é mais eficaz. Ou temos a convicção que a participação é um valor fundamental, de cidadania para todos os atores na escola, ou temos a ideia que a participação é muito complicada e só atrasa a aprendizagem. Ou temos a convicção que a aprendizagem tradicional não é resposta para a acrescida diversidade dos alunos de hoje, ou temos a ideia que o que é preciso é que os alunos que querem aprender não sejam estorvados pelos que não querem aprender (pp. 11-12).

A constatação, anteriormente apresentada, convida-nos à reflexão acerca do conceito de diferenciação pedagógica, no sentido de o equacionar, enquanto referente dinamizador dos contextos onde é disseminado, em conexão com um carácter crítico, transformador e determinante para a edificação de novos olhares e de ações significantes, alicerçadas na inovação e na equidade educativa.

Para além disso, pensamos que apesar da Diferenciação Pedagógica ter passado a ocupar um lugar de destaque no léxico educativo dos últimos anos, não deixa de ser evidente a presença de alguma ambiguidade acerca do modo como a mesma deve ser equacionada, nos diferentes cenários educativos, no sentido do cumprimento da sua missão de apropriação do conhecimento e do ajustamento à singularidade de cada aprendiz.

E, relativamente a este dilema, Perrenoud (2000) advoga: “Na vida não se pode funcionar sem diferenciar, mas essa diferenciação escapa-nos amplamente; ocorre, em parte, em nível inconsciente, através de automatismos, ao sabor das circunstâncias (...)” (p. 26).

Ainda na esteira deste pensamento o autor supracitado (ibidem), referindo-se à Diferenciação Pedagógica, reitera que a mesma:

(...) origina uma nova abordagem, mais centrada na aprendizagem e em seu itinerário (...) avaliam-se os limites da ação numa classe fechada em quatro paredes e dentro de um programa anual; trabalha-se sobre as estruturas que tornam possíveis dispositivos mais favoráveis à diferenciação. Tal fato não significa que os problemas didáticos e pedagógicos estejam resolvidos (...) é preciso tecer a reflexão (...) sobre as aprendizagens, a relação, as interações didáticas, os dispositivos e a formação (...) (p. 26).

E, sem esquecer a centralidade da diferenciação pedagógica Perrenoud (2000) insiste, veementemente, na ideia de que: “Diferenciar é fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem. Para executar esta ideia simples é preciso mudar profundamente a escola” (p. 9).

Por seu lado, Cadima (1996) também alude a esta ideia quando refere que:

A aceitação da diversidade e do pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo, e através das capacidades que cada membro desse grupo tem. Não se trata de dar mais a quem tem menos, ou de partir do que os alunos não sabem, tal como acontece na educação compensatória. Numa educação diferenciada criam-se situações que permitam partilhar o que cada um tem e parte-se do que cada aluno sabe (...) (p. 48).

Nesta lógica de ideias a diferenciação pedagógica propõe que se contemple a heterogeneidade com um elenco de medidas e de estratégias adequadas e potenciadoras da aprendizagem, independentemente das diferenças e das fragilidades que os aprendizes apresentam.

Para Dewey (2002) “(...) a organização não é senão pôr as coisas em contacto umas com as outras de forma a que estas funcionem com facilidade, flexibilidade e de forma ampla” (p. 60).

Para além disso, de acordo com o mesmo autor (ibidem) “(...) o aluno deve aprender o que é que tem significado, o que é que alarga os seus horizontes, ao invés de aprender meras trivialidades” (p. 70).

Face à pertinência de todos estes pressupostos temos vindo a assistir, por parte de alguns sistemas educativos, à eleição, organização e implementação de diferentes modelos de intervenção os quais, corporizando a acomodação do currículo à diversidade dos aprendizes, têm vindo a ser estabelecidos e implementados, em diferentes comunidades de aprendizagem.

Indissociável da Diferenciação Pedagógica Pacheco (2014) alude à diferenciação curricular para defender que a mesma é “(...) largamente marcada pelos espaços e lugares, pela *geografização curricular*; conceito aqui utilizado para expressar as experiências dos lugares e os sentidos de vida das pessoas, bem como as coordenadas temporais, com marcas civilizacionais em contínua progressão e inovação” (p. 71).

Nesta linha de pensamento, Colôa (2017) refere-se à Educação Especial, apresentando três modelos de intervenção ao nível da ação pedagógica, os quais, na sua opinião “(...) convergem em condições essenciais como sejam a construção de um clima de sala de aula positivo e a disponibilização de recursos humanos e materiais (...)”, enfatizando quatro pressupostos que devem presidir a todo e qualquer modelo subjacente às práticas educativas, nomeadamente:

- 1 - planear a mudança e a ação inovadora;
- 2 - executar no início a mudança ou ação inovadora em pequena escala;
- 3 - analisar os resultados para perceber o que funcionou ou não funcionou e porquê e
- 4 - melhorar a prática e generalizar a contextos mais amplos (p. 18).

O supracitado autor (ibidem) remata a sua ideia recomendando que “(...) é imprescindível que os modelos de ação sejam abrangentes e que a mudança seja clara e explicitamente assumida a todos os níveis de decisão e estruturantes para a mudança e inovação, logo para a melhoria da escola” (Colôa, 2017, p. 18).

Na medida em que os mesmos podem desencadear o processo de inovação, ao nível das práticas, impõe-se que façamos uma incursão pelos modelos de ação, que se apresentam como inovadores e que têm emergido em alguns cenários educativos, visando respostas profícuas relativamente à diversidade dos alunos, nomeadamente:

A - Modelo de *Diferenciação Pedagógica* - estabelecido o princípio da igualdade de oportunidades surgiu a indispensabilidade de se providenciarem processos de mudança, ao nível das práticas, para que a *escola para todos* alcançasse o desígnio de oferecer aos alunos com Necessidades Educativas Especiais o acesso à aprendizagem, junto dos seus pares. Por

consequente, a Diferenciação Pedagógica espelha e concebe a apropriação do currículo através duma gestão curricular significativa e ajustada à singularidade de cada aluno que lhe permita a participação, a autonomia e o desenvolvimento integral.

Nesta linha de pensamento, reportando-se à Diferenciação Pedagógica, Colôa (2017, p. 14) cita Tomlinson (2001), na medida em que a autora elege três elementos agregadores - “conteúdos, processos e produtos” - em torno dos quais o modelo de Diferenciação Pedagógica se desenvolve:

Conteúdos: este elemento engloba a indispensável diversificação de materiais, associada à funcionalidade, significado, motivação e complexidade da aprendizagem, com a recomendação de que, todos os alunos, acedam ao currículo através dos “mesmos conceitos e conteúdos”, ainda que com o recurso a “acomodações”, expressas em “compactação ou enriquecimento”.

Processos: ligado à “organização e gestão do clima de sala de aula” neste segundo elemento está subjacente a imperiosa necessidade de flexibilizar o currículo e de o corporizar em “ensino colaborativo e coadjuvação” e “tutorias de pares”, no conceito de construtivismo social que Vigotsky desencadeou.

Produtos: tendo por referência e em consonância com “as avaliações diagnósticas”, este terceiro elemento regula os “processos de avaliação formais e informais”, os seus mecanismos e instrumentos, enquanto meios de observação e validação de competências adquiridas pelos alunos.

Também Morgado (2018) consubstanciando as dimensões inerentes à Diferenciação Pedagógica, afirma: “(...) parece-me ajustado definir autonomia e diferenciação (...) como eixos centrais do trabalho das escolas no sentido de responder à diversidade de alunos e contextos, única forma de promover sucesso educativo e inclusão”. E o autor (ibidem) explicita a sua ideia defendendo:

(...) o desenvolvimento de formas diferenciadas de organizar os processos educativos, de gerir a sala de aula, de avaliar, de gerir a estrutura curricular (...) de comunicar, de cooperar com os pais” e para que isto se torne realidade destaca o enfoque que deve ser dado ao Planeamento educativo/gestão curricular; à Organização do trabalho dos alunos; ao Clima de aprendizagem; à Avaliação e Regulação; às Actividades/Tarefas de aprendizagem; aos Materiais e Recursos (s. p).

Perrenoud (2000) defende que a Diferenciação Pedagógica exige não só a escolha, a presença, a eleição de recursos, mas uma formação consistente em didática, em avaliação e em

metacognição, competências sem as quais o professor não saberá distanciar-se das situações pedagógicas mais convencionais, nem conduzir os processos de aprendizagem.

Espera-se, pois, que a Diferenciação Pedagógica, recentrando e consubstanciando o paradigma inclusivo, provoque a mudança transformadora ao nível das práticas pedagógicas, desde a sua concepção, até ao momento da avaliação, sem esquecer o dinamismo da intervenção, permitindo deste modo responder a todos os alunos.

B - Modelo *Desenho Universal da Aprendizagem* - a preocupação com a disponibilização de respostas educativas alternativas e promotoras de sucesso junto dos alunos com Necessidades Educativas Especiais vão ditando novas formas de intervenção. Consequentemente, em 1984, surgiu nos EUA o Modelo *Desenho Universal da Aprendizagem*, criado por David Rose e Anne Mayer, no *Center for Applied Special Technology* em Massachusetts. Inicialmente vocacionado para a adaptação de tecnologias que permitissem que as pessoas com deficiência acessem à aprendizagem, este modelo tem vindo a ser perspetivado, na atualidade, enquanto ferramenta potenciadora de aprendizagem para todos os alunos.

Para Nunes e Madureira (2015) o Modelo *Desenho Universal da Aprendizagem* contribui para que os docentes encarem o currículo como modo de:

- i) responder às necessidades de diversos alunos;
 - ii) remover as barreiras à aprendizagem;
 - iii) flexibilizar o processo de ensino;
 - iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último,
 - v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.
- Nesta perspetiva sublinha-se a necessidade e a importância de os docentes desenvolverem processos de planificação da intervenção pedagógica que disponibilizem formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos (p. 126).

Por conseguinte, este modelo passou a ser olhado como “ferramenta pedagógica concebida para melhorar e otimizar a ação de ensino e de aprendizagem de todos os alunos” e, paulatinamente, os estudos no campo das “Ciências da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Neurociências” têm vindo a contribuir para a sua evolução e relevo, no tecido dos ambientes educativos, em que se estabeleceram.

Na sua génese, este modelo de intervenção propõe-se esbater os obstáculos à aprendizagem, através da criação de “ambientes de aprendizagem flexíveis”, no pressuposto de

que esses ambientes poderão minimizar as fragilidades e enaltecer as capacidades, baseados na premissa de que “nem as características dos alunos, nem o currículo são entidades estáticas”, ideia que é enfatizada por Colôa (2017) quando, referindo-se a este modelo, declara que o mesmo “(...) reduz as barreiras no acesso ao currículo pois consubstancia-se na sua gestão e acomodação, na atenção às competências, aos métodos, aos materiais e aos atos avaliativos, bem como na facilitação de apoios para a aprendizagem” (p. 15).

Expandindo a consideração anterior, no sentido de a sustentar teoricamente, o autor supracitado (ibidem) evoca Hall, Vue e Mengel (2014), para situar os três princípios chave que os referidos autores associam ao Desenho Universal da Aprendizagem, nomeadamente:

Princípio 1: o Porquê da Aprendizagem - reporta à dimensão afetiva (...) aportando argumentos para a atenção e envolvimento dos alunos (...) deste modo o currículo acomoda múltiplos meios de envolvimento sublinhando-se as forças de cada um dos alunos para que mantenham expectativas positivas relativamente às aprendizagens.

Princípio 2: o Quê da Aprendizagem – refere-se à dimensão reconhecimento, à diversidade e flexibilidade de materiais, métodos e estratégias (...) o recurso a diversos meios de representação ajuda os alunos com dificuldades de acesso ao currículo e a alguns materiais didáticos. Ação que não deve resultar em adaptações curriculares paralelas ao currículo e consideradas, erradamente, como “desenho universal”.

Princípio 3: o Como da Aprendizagem – assenta na existência de redes neuronais direcionadas para a estratégia (...) são redes neuronais relacionadas com a mobilização de competências de ação, expressão e de autoavaliação (...) Assim não existe um meio de expressão ideal para todos os alunos, sendo deste modo considerado essencial promover meios diferenciados para os alunos demonstrarem o que aprenderam (Colôa, 2017, pp. 14-15).

A partir dos referidos princípios espera-se que professores e aprendizes conjuguem a intrínseca necessidade de alcançar os saberes, a par e passo, com os modos e as vias de acesso ao conhecimento na concretização do desígnio deixado por Dewey (2002): “o espírito investigador só pode ser atingido através de uma atitude inquisitiva (...) o que pretendemos é que a criança venha para a escola com todo o seu corpo e toda a sua mente e que deixe a escola com um corpo ainda mais saudável e uma mente mais completa” (pp. 70-72).

C - Modelo *Intervenção Multiníveis de Resposta à Diversidade* - No dealbar do século XXI, o *Modelo de Intervenção Multiníveis de Resposta à Diversidade* constituiu-se também numa outra ferramenta para responder, de modo preventivo e atempado, à heterogeneidade patenteada pelos alunos nas salas de aula, na tentativa de evitar que todos os casos referenciados fossem encaminhados para os serviços de Educação Especial, independentemente do nível de dificuldades que exibissem.

Proveniente do modelo *Response to Intervention*, oriundo dos Estados Unidos da América, esta modalidade de intervenção estabelece uma cascata, perspetivada em três níveis

de intervenção, onde se incluem e focalizam os serviços a prestar, os processos a eleger e as estratégias a implementar, de acordo com a tipologia dos problemas evidenciados pelos alunos.

Ainda nesta ótica Cicek (2012) salienta que o referido modelo:

- (1) validates the effectiveness of teaching;
- (2) determines deficit areas immediately;
- (3) allows teachers to set individual goals and determine progress at any time;
- (4) evidences student growth with data;
- (5) gives teachers the ability to track progress over time (p. 847).

O autor supracitado (ibidem) apresenta-nos os níveis patenteados no modelo, nomeadamente:

Nível I - *Prevenção Primária* (o ensino ministrado é garantia da participação do maior número de alunos nas suas classes, cuja evolução, face à dimensão curricular, é avaliada de modo externo e interno. Neste nível encontram-se 80% dos alunos em idade escolar).

Nível II - *Prevenção Secundária* (o desenvolvimento normal do currículo é potenciado por outras estratégias de ensino, que devem acontecer no contexto natural da turma, dirigidas aos alunos que se encontram em risco educacional ou que apresentem dificuldades significativas na aprendizagem. Neste nível encontram-se 15% dos alunos em idade escolar).

Nível III - *Prevenção Terciária* (o ensino é intensificado, de modo interdisciplinar, relativamente à franja de alunos que, submetidos à intervenção prevista nos níveis I e II, não conseguiram obter sucesso no seu desempenho educativo. Neste nível encontram-se 5% dos alunos em idade escolar).

Devemos salientar ainda que o autor aconselha que, para a implementação deste modelo, é indispensável um trabalho colaborativo entre os serviços especializados e os docentes das turmas regulares onde se encontram os alunos, complementado com a implicação e a corresponsabilização dos líderes e dos decisores políticos, em todo o processo.

Colôa (2017) reforça esta ideia quando, ao referir-se aos modelos de intervenção, em geral, advoga:

Importa realçar que a adoção de modelos de ação para o sucesso dos alunos deve implicar toda a escola e referenciar todos os alunos. Para além disso é imprescindível que os modelos de ação sejam abrangentes e que a mudança seja clara e explicitamente assumida a todos os níveis de decisão e estruturantes para a mudança e inovação, logo para a melhoria da escola (p. 18).

D - *Modelo de Atendimento à Diversidade* - Relativamente à heterogeneidade, presente nos cenários educativos das escolas da nossa era, Correia (2008, p. 67) sublinha que “Devem ser as capacidades e as necessidades dos alunos a estabelecer o currículo a considerar

(...)” e, em consonância com este princípio, prefigurou um modelo de atendimento que apelidou de *Modelo de Atendimento à Diversidade* (MAD) e através do qual propõe:

(...) a provisão de um ensino eficaz para os alunos que estejam a experimentar problemas (...) tendo como princípios fundamentais a diferenciação pedagógica em que o ensino (...) e o currículo devem ser adequadamente diferenciados para acomodar as necessidades específicas de todos os alunos (...) (p. 35).

O modelo acima referido assenta em quatro dimensões: *Conhecimento*, *Planificação*, *Intervenção* (preventiva, reeducativa e transaccional) e *Verificação* (Correia, 2008, p. 36), implicando a sua operacionalização o trabalho colaborativo de um conjunto de protagonistas que o autor enquadra na dimensão *Recursos Humanos* e nos quais elenca: “Liderança; Professor de turma; Professor de apoio; Assistente de ação educativa; Professor de Educação Especial; Técnicos especializados; Pares dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e Pais” (ibidem, p. 61).

Alicerçados nos diferentes pontos de vista que apresentámos, acerca dos protagonistas e dos cenários educativos e respetivos ambientes de aprendizagem que compõem os contextos educativos do século XXI, podemos concluir que a inovação deve ser olhada e acolhida, a partir de uma perspetiva global e dinâmica, na eleição de elementos indiciadores de mudança, suscetíveis de gerar a transformação das escolas para as redimensionar à luz dos novos imperativos científicos, culturais e sociais que não podem ser ignorados, nem escamoteados, se quisermos assegurar o acesso e o sucesso de todos à educação.

4.3. Da escola inclusiva à sociedade plural. Que cultura?

O avanço científico e o conhecimento ditam a transformação, reorientam olhares, legitimam práticas, abalam representações, reformulam conceitos e alimentam interações, enquanto influenciam, de modo indelével, os modos de ser e de agir dos cidadãos, nos diferentes cenários de uma sociedade tendencialmente plural, sustentável e convivial, na qual a cultura se vai incrustando, moldando atitudes e estendendo raízes.

E, em todo este processo a escola desempenha um papel primordial. Neste âmbito, Pacheco (2014) afirma:

Uma teoria curricular que privilegie o conhecimento relacional colocará como ponto de debate a exigência contínua de novos conhecimentos a que correspondem, em cada pessoa,

formas particulares de olhar para o mundo e de compreendê-lo e hábitos sociais e culturais, que são partilhados e reconstruídos naquilo a que Habermas chama *teoria do agir comunicacional*, isto é, uma teoria que tem na ação o ponto de partida para a reflexão e que, aplicada ao currículo, dir-nos-á que a previsibilidade e ordenabilidade do conhecimento dão lugar à imprevisibilidade e contingência (p. 102).

É também a esta circunstância vital que Mendonça (2018) se refere, quando afirma: “A cultura (...) é estar no meio da estrada, é o desarmante espaço aberto da vida (...) é um extraordinário motor de procura, no qual a complexa ansiedade do viver está sempre presente. Um território que não é fácil, mas é apaixonante”.

De acordo com estas premissas, acreditamos que, aceder ao patamar que conduz à perceção da essência, significado e ambiguidade de que a cultura inclusiva se reveste, qual mosaico multicolor que exprime e veicula, de modo inaudito e dinâmico, princípios, valores e crenças, deixa-nos mais perto de poder compreender a diversidade.

A este propósito, de modo congruente, Sousa (2018) evoca o pensamento de Dewey referindo que:

Ao invés de reear a diversidade, Dewey considera que esta poderá ser antes um estímulo para o desenvolvimento da sociedade, se houver uma verdadeira interação entre os diversos grupos sociais, por muito diferentes que sejam, de maneira a propiciar que uns aprendam com os outros, alargando desse modo os horizontes mentais de cada um (p. 8).

Por seu lado, o metamorfismo, desencadeado pelo progresso e expresso nas políticas e nas práticas que a modernidade foi, paradigmaticamente, inscrevendo no campo da inclusão, veio estabelecer a aspiração a uma cultura inclusiva, capaz de resistir e de se sobrepôr à efemeridade, constituindo-se em desígnio dinamizador e ação revitalizante, face à diversidade, enquanto expressão de conhecimento, de presença, de alteridade e de singularidade, que a todos enriquece.

Neste âmbito, Lipovetsky e Serroy (2013) apelando à atenção para com aqueles que apresentam diferenças, conjecturam:

Se a educação e a transmissão da cultura levantam problemas graves, o mesmo acontece, e de maneira mais acentuada, com as questões altamente sensíveis das discriminações sociais, da desigualdade de oportunidades e dos obstáculos à integração. As nossas sociedades democráticas baseiam-se no princípio da igualdade de todos os cidadãos, mas há que notar que elas estão ainda longe de o cumprir nestes domínios (...) por serem humilhantes para quem as sofre, as discriminações em função “do fâcies” alimentam o sentimento de rejeição e de exclusão e podem reforçar a tendência nefasta para o comunitarismo (p. 231).

No entanto, nem as sociedades, nem os cidadãos são entidades alheias ao tempo em que vivem e aos processos que as envolvem e marcam. Pelo contrário, elas anelam-se, ecológica e sistemicamente, na plasticidade que os ambientes em que se circunscrevem determinam.

É neste sentido que evocamos o pensamento de Tourraine (1996) quando afirma que “A cultura é um desafio, um conjunto de recursos e de modelos que os actores sociais procuram gerir, controlar, de que se apropriam ou cuja transformação em organização social negociam entre si” (p. 24).

Reconhecer a heterogeneidade, cultivando na sociedade o sentido de pertença, num exímio equacionar de oportunidades, de afirmação, de emancipação e de participação, constitui-se em ponto de partida para a construção de um processo identitário, enquanto centralidade e pedra basilar da inclusão, apanágio da contemporaneidade e herança de conquistas ancestrais que o presente não pode aniquilar porque, tal como defende Bauman (2001): “(...) a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” (p. 129).

E porque a história do nosso tempo continua a registar fragilidades no campo da educação, da formação e do desenvolvimento harmonioso dos cidadãos, a ONU (2015) é peremptória no desígnio que nos deixa para que:

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (s. p).

Os pressupostos, apresentados anteriormente, apontam no sentido de que os sistemas educativos, os seus decisores e atores, mediados pelo dinamismo do conhecimento, sejam eficientes no semear e no fortalecer das raízes de uma cultura inclusiva, num convite à sua disseminação, espelhada na adesão a princípios, valores, sentimentos e ações concretas, cumprindo o que Estêvão (2012) recomenda: “(...) colocar a educação ao serviço do universalismo dialógico, do universalismo de confluência em termos de direitos humanos, que tem como objectivo a construção de uma *commonwealth* global de cidadãos” (pp. 28-29).

Em sintonia com o pensamento precedente, Torres Santomé (2010) afirma:

(...) educar implica ajudar os alunos a construir a sua própria visão do mundo, na base de uma organização da informação que permita reforçar todas as formas, através das quais, no passado e no presente se foram e vão realizando as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas. Uma estratégia capaz de educar pessoas com esperança no futuro obriga a implementar ‘um currículo optimista’ (p. 75).

E assim, num desafiante exercício de cidadania ativa, profícuo e significativo, envolto em solidariedade amadurecida e percursor do bem comum, todos poderão usufruir dos benefícios que uma cultura colaborativa e aberta à diversidade contém, tal como advoga Dewey (2002):

Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas dum espírito comum e com referência a objectivos comuns. As necessidades e objectivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários (p. 23).

Por conseguinte, a partir dos pontos de vista explicitados, admitimos que o canalizar de esforços para o bem comum não ofusca, nem banaliza o sentido e o valor da singularidade. À identidade, enquanto processo vital e relevante, experimentado pelo ser humano e catapultado para as teias do tecido social, Lipovetsky e Serroy (2013) acrescentam a qualidade de vida, ao asseverar que:

(...) a cultura hipermoderna é aquela em que a modernização técnica já não é suficiente (...) a dinâmica do consumo e da individualização impulsionou um novo ideal de vida, mais qualitativo, mais estético, emocional e cultural. Já não se trata de viver possuindo mais, mas estando melhor (...) vigora o novo imperativo da “*qualidade de vida*” (p. 212).

Ainda a este propósito, enfatizando a ideia de que viver em sociedade supõe a compreensão e a eleição da dignidade humana e da valorização da diversidade, Touraine (1996) sublinha:

O tema da identidade adquire uma nova importância nas ciências humanas (...) o apelo à identidade apoia-se no recurso a um garante metassocial da ordem social, em especial a uma essência humana ou simplesmente à pertença a uma comunidade, definida por valores ou por um atributo natural ou ainda histórico (p. 113).

Pese embora todas as potencialidades, comumente aceites no campo do debate de ideias, relativamente ao acolhimento da diversidade, devemos admitir que o processo de assunção e de disseminação de uma cultura inclusiva, apesar de se apresentar como crucial, não deixa de se constituir em fenómeno complexo, frequentemente confrontado com múltiplos e árduos constrangimentos e obstáculos, ameaçadores da sua afirmação e oriundos de diferentes instâncias. Em consonância com este pensamento, Rodrigues (2018) afirma:

Não é difícil avaliar a complexidade de qualquer processo de inclusão social. Encontramos comunidades fechadas nos seus princípios, normativas nas suas regras e sobretudo exigentes quanto ao desempenho e comportamento que os aspirantes a seus membros devem ter.

Por outro lado, encontramos pessoas que, em muitos momentos da sua vida, não são capazes de corresponder na perfeição àquilo que as comunidades esperam delas. Esta situação é muito visível na escola: as escolas esperam muitas vezes um tipo específico de alunos, com um determinado tipo de capacidades e comportamento.

Quando os alunos não se apropriaram e não demonstram o tipo de conhecimentos e comportamento que a escola espera, a inclusão não se passa porque todo o ónus da mudança é colocado sobre o aluno e a escola sente-se ilibada da responsabilidade de mudar. A inclusão é, por isso, um processo complexo porque implica a sempre difícil mudança de modos de entender a educação por parte do aluno e por parte da escola (pp. 39-40).

Consequentemente, torna-se urgente e indispensável implicar os decisores, as comunidades de aprendizagem, a sociedade em geral e também aqueles que experimentam alguma situação de diferença, na missão de viabilizar a mudança de paradigma, relativamente à inclusão social e à igualdade de oportunidades, de acordo com o desafio deixado por Lipovetsky e Serroy (2013):

Na época da cultura-mundo, não se constrói uma sociedade mais justa com quotas ou uma política puramente assistencial, mas inventando medidas de apoio que permitam a todos os indivíduos, em todas as etapas da vida, reorientarem-se, retomar os seus estudos ou uma actividade, recomeçar e reconstruir-se (...) É uma solidariedade em sintonia com a cultura individualista e liberal, para que os indivíduos se auto-responsabilizem e possam recomeçar em novas bases e afirmar-se, sendo cidadãos activos. É um modelo a construir que não será nem aquele em que a lógica do desempenho mata a solidariedade, nem aquele em que a solidariedade da assistência social inibe o desejo de ter iniciativa (p. 236).

Enquanto princípio fundamental a cultivar, aperfeiçoar e incrementar, a cultura da inclusão assume-se como privilégio das sociedades contemporâneas, o qual estimula as esconsas aspirações de adesão a valores universais como a equidade, o respeito e a aceitação da pessoa, independentemente das suas fragilidades, limites ou diferenças. Porém, este princípio tem que ultrapassar a sua dimensão meramente conceptual e efetivar-se na observância de práticas que o consubstanciem.

Neste sentido, Torres Santomé (2010) constata:

O principal objectivo da nossa sociedade neste momento é o de tentar construir, no e a partir do sistema educativo, um mundo no qual as diferenças sejam plenamente compatíveis com o seu reconhecimento, com a existência de uma justiça verdadeiramente redistributiva e com a igualdade de direitos e de oportunidades (pp. 20-21).

Daqui depreendemos que é nas comunidades de aprendizagem que se devem ensaiar os primeiros passos, na adesão e na interiorização dos princípios subjacentes à cultura inclusiva, na medida em que a escola e o currículo desempenham um papel relevante na percepção e na projecção de relações, conhecimentos e saberes, suscetíveis de orientar comportamentos e

atitudes no campo social e cultural, inerente às sociedades e, relativamente ao qual Paulus, numa entrevista concedida a Duarte (2018) afirma: “(...) cidadania na escola é a co-construção, mediante um processo pluralista, do desenvolvimento do currículo como um todo, embutido em projetos de aprendizagem” (p. 7).

Por seu lado Serra (2009) referindo-se à escola inclusiva esclarece que “(...) a verdadeira garantia do princípio da igualdade, reside em a escola oferecer a cada criança as adaptações necessárias face às suas necessidades. É a salvaguarda do direito de acesso mas também do direito de sucesso” (p. 1).

Também Cosme e Trindade (2018), referindo-se às escolas enquanto “espaços culturalmente significativos”, defendem que “se linearize o ato educativo através da dissecação e atomização dos quadros concetuais, das abordagens e das leituras sobre o mundo, as coisas do mundo, as pessoas e as relações que estas estabelecem entre si” (p. 9).

Complementando as ideias anteriores, Paraskeva (2007) sugere: “O currículo, enquanto projeto político, ideológico, cultural e económico, terá de ser entendido como um documento que é determinado pela dinâmica do conflito e que lhe faculta um potencial cultural” (p. 14).

Por seu lado, Giroux (1987) enquadra o currículo e a pedagogia no âmbito de uma “política cultural”, na medida em que ambos se encontram imiscuídos de significados e de valores culturais de índole social que, transcendendo a esfera pessoal do individualismo, se entrecruzam e projetam na teia das relações sociais que o quotidiano determina, paulatinamente, nas diferentes dimensões em que se estabelece.

É neste âmbito que, oportunamente, Sousa (2004) recomenda: “A Escola de hoje não pode ignorar todo o potencial em termos de culturas, saberes, interesses e necessidades que a enorme diversidade dos seus alunos lhe coloca (...)” (p. 13). Mediador desta comutação dinâmica, o professor deverá privilegiar a interação de conhecimentos, relações e aspirações de acordo com o que Dominicé (1978) nos propõe, quando defende:

Ce n'est pas le pouvoir de l'enseignant qui est ici en jeu, mais l'activité intellectuelle de chaque étudiant dans son rapport au champ de savoir proposé par l'enseignant. Aborder l'enseignement de cette manière implique que l'enseignement soit moins soucieux de la diffusion de son savoir que de la construction possible par les étudiants de connaissances significatives pour leur formation (p. 16).

Não menos congruente é a afirmação de Silva (2009), a este propósito, quando defende que “Tanto a educação quanto a cultura estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade”. Indo mais longe na explicitação das ideias força, inerentes às referidas dimensões, o autor supracitado (ibidem) reforça a sua ideia afirmando: “ao mesmo

tempo que a cultura é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural” (p. 139).

Corroborando deste pensamento, Paulo Freire (2000) também enfatiza a necessidade de uma pedagogia suscetível de transpor significativamente os muros da escola e de estabelecer a generalização do conhecimento, quando reitera:

(...) testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa (...) tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente (...) O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (p. 142).

Nesta perspetiva, o ato de aceder, conjugar e disseminar uma cultura inclusiva supõe um espírito aberto, implica a desconstrução de mitos e o derrubar de preconceitos, sem esquecer os pressupostos, inerentes ao cerne da realidade social, apresentados por Touraine (1996): “Toda a sociedade está enquadrada entre as orientações culturais e os valores, entre os instrumentos de produção da sociedade por si mesma e os instrumentos ideológicos de reprodução das desigualdades e dos privilégios” (p. 86).

Situados nesta razão pensamos que se torna imperativo e urgente que os decisores políticos, educativos e sociais interpelem as sociedades para a defesa dos direitos dos mais vulneráveis. Foi nesse sentido que Lisboa acolheu em 2015 o 8º Congresso de Apoio Educacional Inclusivo, do qual foi emanada aquela que ficou conhecida como a *Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa* e da qual relembramos três apelos fundamentais:

Acreditamos que os caminhos a percorrer em direção às escolas inclusivas podem ser justificados em diferentes níveis:

Primeiro, existe uma justificação educacional: a ambição das escolas inclusivas de educar todas as crianças conjuntamente significa que estas escolas devem desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e, assim, beneficiem todas as crianças, rejeitando a classificação dos alunos em “normais” e “especiais”.

Em segundo, há uma justificação social: as escolas inclusivas são capazes de mudar atitudes face à diferença, ao educarem todas as crianças conjuntamente e, desta forma, constroem a base para uma sociedade acolhedora, participativa, justa e não-discriminatória.

Em terceiro lugar, há uma justificação económica: é, evidentemente, menos dispendioso estabelecer e manter escolas que eduquem conjuntamente todas as crianças, em lugar de estabelecer um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (p. 1).

Às dimensões anteriores pensamos torna-se crucial que lhe juntemos a liberdade de pensamento e de ação, enquanto processo vital de transformação e contextualização que vivifica

o que de elementar deve ser continuado e rompe com aquilo que se apresenta como ameaça ao progresso e à mudança, nos cenários sociais e pedagógicos. É relativamente a esta condição que Bauman (2001) advoga:

“Libertar-se” significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a *sentir-se* livre para se mover ou agir. “Sentir-se livre” significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis (p. 23).

Também Estêvão (2012) nos lança o desafio de uma cultura inclusiva que, assente nas premissas da implicação e da reflexão, seja capaz de extravasar os espaços exíguos de proximidade, projetando-se universalmente:

Compete à educação crítica, pela pedagogia, pela aprendizagem e pela prática da participação contribuir para fluidificar comunicacionalmente o poder, para expandir o espaço público, para construir a cosmopoliticidade democrática, a qual exige de cada um de nós que sejamos não apenas cidadãos do mundo, mas, acima de tudo, “cidadãos para o mundo” (p. 265).

Neste âmbito, acreditamos que os desígnios das sociedades contemporâneas, expressos nas virtualidades de uma “escola comunicativa e convivencial”, também referidas pelo autor supracitado (ibidem) e que elencaremos, seguidamente, podem, na nossa opinião, constituir-se em pilares da cultura inclusiva, de que temos vindo a falar, e que urge disseminar:

- o respeito e a tolerância;
- a prioridade aos mais fracos;
- a capacidade e predisposição para se colocar no lugar do outro;
- o diálogo como enriquecimento mútuo e como solução para os conflitos;
- o exercitar o poder *com* e não o poder *contra*;
- o fomento da auto-estima e do autoconceito;
- o compromisso com o bem comum de carácter global;
- a aceitação do pluralismo e da diversidade;
- a mobilização de uma pedagogia participativa e motivadora;
- a abertura de canais de participação;
- a consideração da divergência e da criatividade como factores positivos;
- a prática do direito à ternura e o tratamento dos alunos com afabilidade e generosidade;
- a conciliação da autonomia e da rebeldia;
- o incentivo à disciplina democrática (p. 206).

Encontramo-nos, por isso, na época ideal para projetar, ressignificar e empreender.

E, porque tal como Touraine (1996) defende, não temos dúvidas de que,

(...) a história da modernidade é a história da afirmação crescente da consciência contra a lei do príncipe, do costume, do interesse, da ignorância e do medo. Só há movimento social, condutas colectivas empenhadas no conflito pela gestão da historicidade, se o actor possuir

a capacidade de se sobrepor às meras reivindicações e mesmo às negociações políticas para se reconhecer e afirmar mais como produtor do que como consumidor da situação social, como capaz de a pôr em questão em vez de tão-só lhe responder (p. 28).

Consequentemente, desejar e aderir à cultura de inclusão remete-nos para a circunstância de que a sua edificação é hoje, e sê-lo-á sempre, um processo transitório inacabado, qual empreendimento em projeto, no qual todos somos chamados a tomar parte, olhando-o mais além e incrustando nele o nosso contributo, enquanto agentes inovadores de mudança e de transformação, vocacionados e mandatados para derrubar os torreões do estigma, da indiferença e da exclusão, que ainda persistem na contemporaneidade e, relativamente aos quais, de acordo com Torres Santomé (2010) temos que “(...) reivindicar a não indiferença perante o outro, impedir a indiferença do outro, o que passa também por reivindicar um espaço em que se possa estar juntos e em que se possa tornar realidade o direito à diferença, mas nunca a diferença dos direitos” (p. 84).

Tudo isto pressupõe também que, enquanto educadores e promotores da aceitação da diversidade, nos munamos de algumas predisposições, eleitas por Paulo Freire (2000), nomeadamente, “afetividade, alegria, capacidade científica e domínio técnico ao serviço da mudança” (p. 144).

E certos de que, tal como assevera Damásio (1995) “Ao sermos confrontados com uma tarefa, um sem-número de opções abrem-se à nossa frente, e temos de seleccionar correctamente o nosso caminho, dia após dia, se quisermos continuar em frente (...)”, p. 69), acreditamos que a afirmação de uma cultura inclusiva demanda escolhas, espírito crítico, intencionalidade e perseverança.

Apoiados no alerta deixado por Silva (2009) quando constata que “o que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas (...)” (p. 141), ideia que é reforçada por Fraga (2015), quando adverte que: “(...) os avanços tecnológicos e o mercado global que lideram as atenções da sociedade do conhecimento, impelem-nos, cada vez mais a problematizar as políticas de educação fora do esquema padrão (...)” (p. 45), estamos certos de que o empreendimento de encetar e de calcorrear o caminho da cultura inclusiva implica juntar esforços e atores, congregar sinergias e objetivos, rumo a uma sociedade onde a equidade se torne o mote e o norte da vida que se tece quotidianamente.

Por tudo quanto expusemos anteriormente, estamos convictos de que a cultura inclusiva, enquanto princípio inabalável, se encontra ao alcance da nossa ação e que, para além dos labirintos de dúvidas e incertezas que a mesma patenteia, ela permanece firme no horizonte e

merece ser alcançada. Mas, tal como afirma Mendonça (2017):

A bússola serve para indicar o norte. A existência de um norte estabelece uma orientação, um tracejado com o qual passamos a contar. Pode acontecer ao viajante quando retira a bússola do seu bolso, que esta tenha deixado de funcionar. Mas nesse caso, o viajante sabe que o problema é da bússola e não lhe passa pela cabeça colocar em causa a existência do norte (p. 164).

De acordo com Sousa (2004, p. 73), quando reitera que “A Educação não pode deixar de ter os olhos no Futuro”, a disseminação de uma cultura de inclusão impele-nos a olhar os aprendizes do hoje, sonhando-os cidadãos emancipados e participativos, nos cenários do amanhã.

Nesta perspetiva, Paraíso (2015) entrelaçando currículo e cultura aponta que:

A relação cultura e currículo apesar de óbvia (...) é também paradoxal. Isso porque um currículo, por um lado, é território obrigatório de culturas. Por outro lado é necessário ser “contra cultural” para transformar as relações de poder existentes na cultura e para ver o novo surgir em um currículo (...) A cultura é matéria para a criação de uma outra cultura ou de uma *cultura porvir* (pp. 163-164).

Daqui decorre que a instauração e a disseminação de uma cultura de inclusão demandam que se afastem os escolhos da tibieza e da passividade, face à incrementação de práticas educativas; incitam a que a remediação, frequentes vezes utilizada como recurso, se converta em capacitação; determinam que a inércia perante o conhecimento se transforme em participação.

Só desse modo, conseguiremos que se juntem os fragmentos da discrepância em elos de unidade, que se transmutem as escolhas em liberdade e que se refundem os conhecimentos em competências, suscetíveis de conjugar as diferenças em descoberta, a ressignificação dos saberes em responsabilidade emancipatória e o individualismo em solidariedade plural.

***Parte C - Da recolha à triangulação (de dados)
rumo à discussão de resultados***

Epígrafe

*De palavras não sei. Apenas tento
desvendar o seu lento movimento
quando passam ao longo do que invento
como pre-feitos blocos de cimento.*

*De palavras não sei. Apenas quero
retomar-lhes o peso a consistência
e com elas erguer a fogo e ferro
um palácio de força e resistência.*

*De palavras não sei. Por isso canto
em cada uma apenas outro tanto
do que sinto por dentro quando as digo.
Palavra que me lava. Alfaia escrava.*

*De mim próprio matéria bruta e brava
expressão da multidão que está comigo.*

(José Carlos Ary dos Santos)

Capítulo 5: Enquadramento empírico: suporte e inspiração

A perspetiva evolutiva e científica, no campo do conhecimento, supõe o estabelecer de uma relação, intrinsecamente funcional, entre os ditames teóricos, a observação e a interpretação da realidade factual que os enformam, justificam, contextualizam e tornam significativos.

Neste âmbito, Sousa (2005) relembra-nos que,

Na Grécia pré-socrática distinguia-se o conhecimento vulgar (“doxa”) do conhecimento universal (“episteme”). A “doxa” referia-se à opinião particular e subjectiva que cada pessoa poderá ter sobre um assunto, recorrendo à intuição e impondo-a através da autoridade. A “episteme” referia-se ao conhecimento universal, demonstrável, que todo o homem aceita como verdadeiro perante os factos que são analisados pelo seu raciocínio. Do conceito de “episteme” deriva a epistemologia e os conceitos de conhecimento de método científico (p. 14).

Também Fortin (2009) reforça a ideia, anteriormente explicitada, defendendo que “a investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual vivemos”. A autora acrescenta ainda que, para além disso, a evolução da ciência continua a ser “(...) influenciada por elementos abstractos e elementos concretos que sustentam o processo e concorrem para a sua aplicação no mundo empírico” (p. 19).

Por conseguinte, estes pressupostos impelem-nos a considerar que o ato de se embrenhar nos meandros de um estudo empírico requer da parte do investigador um exigente exercício de abertura, de energia, de motivação e de interesse. Tudo isto, na procura da essência de algo que se estabeleceu como aliciante, no campo do conhecimento, e que, por isso mesmo, se torna indispensável revisitar e aprofundar.

Para tal, torna-se necessário e imprescindível que se perscrutem e vislumbrem os sulcos, ora visíveis, ora camuflados, mas sempre presentes, nos caminhos que outros iniciaram, desbravaram, trilharam, condicionaram e legaram às gerações vindouras, qual herança a restaurar e a preservar.

Para Tuckman (2000) a verdadeira investigação deve fundamentar-se em três dimensões cruciais, nomeadamente: a sistematicidade (que a engloba em requisitos a cumprir); a lógica (que faz apelo a opções consequentes) e a abordagem empírica (que a centra numa determinada realidade).

É óbvio que, enquanto processo complexo e, sub-repticiamente, privado de objetividade e de subjetividade, este caminho não pode ser calcorreado, de modo aleatório. Pelo contrário,

ele precisa de ser ancorado em linhas orientadoras e em ferramentas que, marcando a cadência dos passos, mapeiem e conduzam todo o itinerário investigativo, rumo à exploração, à descoberta, à correlação, à análise, à discussão, à confirmação, à reflexão e ao discernimento, dimensões vincadamente presentes em qualquer estudo e que, por sua vez, cada investigador abraça, de modo único e peculiar.

Nesta senda de ideias, Deshaies (1997) situando a pertinência dos métodos afirma:

A metodologia está para a investigação como o sujeito está para o conhecimento. Nesse espírito, a metodologia não substitui o investigador ou a investigadora; proporciona-lhe, no entanto, meios para empreender uma investigação. Pode permitir-lhe o aperfeiçoamento dos conhecimentos, mas sobretudo a sua valorização pessoal (...) Quando nos colocamos na posição de investigar, começamos por dispor das nossas próprias inclinações intelectuais, cognitivas, afectivas e outras (...) a investigação exige uma participação íntima e pessoal no processo do conhecimento. Faz apelo a um investimento indispensável da própria pessoa (p. 25).

No nosso caso, imbuídos de motivação e de curiosidade e tendo em mente os argumentos procedentes da revisão da literatura que efetuámos, propomo-nos lançar, a partir daqui, a ponte que unirá o enquadramento conceptual (construído a partir dos pressupostos teóricos alusivos à temática escolhida) aos resultados provenientes dos dados empíricos, num abrir de clareiras, rumo ao horizonte da triangulação de dados, suscetível de iluminar a busca de respostas clarividentes, necessárias ao esclarecimento das múltiplas interrogações que nos tínhamos colocado, no dealbar deste processo.

A este propósito gostaríamos de reiterar a advertência feita por Creswell:

The design of a qualitative study begins before the researcher chooses a qualitative approach. It begins by the researcher stating the problem or issue leading to the study, formulating the central purpose of the study, and providing the research questions. However, these components need to connect or tie to the approach used in the study (Creswell, 2007, p. 101).

Ainda nesta linha de pensamento, também Fortin (2009) reitera que qualquer processo investigativo não surge, nem se desenrola à mercê da arbitrariedade, nem do acaso. Pelo contrário, na opinião da referida autora, “os métodos de investigação harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos que suportam as preocupações e as orientações de uma investigação (...)” (p. 22).

Deste modo, motivados e movidos pelo facto de não termos partido para esta aventura ao acaso, equacionámos várias hipóteses e, no esgrimir de algumas tomadas de decisão, esforçamo-nos por colocar, no epicentro do nosso trabalho, a concomitância de opções metodológicas que considerámos, à altura, serem as mais adequadas para o nosso objeto de

estudo e que, passo a passo, nos foram auxiliando na ponderação e na sistematização de significados e de implicações em que as mesmas se intrincavam.

Tudo isto sem esquecer a advertência que Dominicé (1998) nos deixa:

Lorsque le chercheur élabore un projet de recherche, il ne connaît pas d'avance les imprévus auxquels il va être confronté (...) La recherche se situe en tant qu'intention appelée à subir des remaniements progressifs. Tout au long de son déroulement il faut remanier l'objet sur lequel elle porte (...) (p. 5).

É a este exercício, paulatino e minucioso, que Santos Guerra (2006) também se refere quando afirma:

(...) delimitada uma primeira definição do objecto (...) num segundo momento há, simultaneamente, um aprofundamento dessa realidade empírica através da recolha sistemática de informação e uma aproximação à problemática teórica (...) a incidência do foco de pesquisa define-se progressivamente; o investigador vai focalizando a sua atenção no objecto e definindo os contornos da questão por meio de uma clarificação do objecto produzida à medida que a colheita de dados e a análise se realizam (pp. 37-38).

Como já referimos anteriormente, a nossa escolha recaiu nos métodos estudo de caso e histórias de vida, opções complementadas e vivificadas com técnicas de recolha de dados que passaram pelas entrevistas e pela análise documental, em estreita analogia com aquilo que Meirinhos e Osório (2010) recomendam, em relação à atitude de quem se lança na aventura da pesquisa científica: “Na investigação qualitativa é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (p. 51).

Por seu lado, Hammersley e Atkinson (2005) complementam o pensamento, anteriormente apresentado, quando constataam:

Necesitamos reflexionar solo sobre lo que parece problemático, mientras que dejamos abierta la posibilidad de que lo que habitualmente no resulta problemático pueda serlo en el futuro (...) También es importante reconocer que la investigación es un proceso activo, en el que los relatos sobre el mundo se producen mediante la selectiva observación y la interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas (...) (p. 32).

Por outro lado, Sim-Sim (2005), portadora de um apelo veemente para que a pesquisa no domínio da educação se intensifique e dite a melhoria das práticas pedagógicas, advoga: “O conhecimento do real educativo e a melhoria de condições desse mesmo real deverá ser o motor da investigação em educação” (p. 17).

Evocando o pensamento de Estrela (1986) quando afirma: “(...) só se poderá dominar verdadeiramente um saber se se dominar a metodologia que originou a sua construção (...)” (p. 27), apresentamos, seguidamente, um breve enquadramento teórico, que nos serviu de suporte

inspirador, relativamente ao estudo de caso, bem como às histórias de vida, às entrevistas e à análise documental. Concomitantemente, associá-lo-emos aos dados empíricos, acentuando a sua estreita relação com a natureza e a especificidade dos contextos, dos participantes e dos artefactos que compuseram o nosso campo de pesquisa.

5.1. Estudo de caso - onde o universo das ideias se funde com o cenário das práticas

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, enquadrámos a nossa investigação no paradigma das pesquisas compreensivas, na medida em que nos propusemos perceber o fenómeno *Modelo de Educação Especial na Madeira de 1965 a 2011: Conhecimento, cenários e propósitos, numa perspectiva diacrónica*, configurado num estudo de caso.

De acordo com Hammersley e Atkinson (2005, p. 45) quando admitem que “Las experiencias se convierten en interesantes o significativas para las ideas teóricas: los estímulos no son intrínsecos a las experiencias en sí”, pensamos que o facto de penetrar nos cenários da realidade, que nos propusemos estudar, munidos dos referentes teóricos, oriundos da revisão da literatura que empreendemos e que aprofundámos, nos permitirá agilizar ideias e argumentos para sermos capazes de focar o olhar no essencial da nossa busca.

Assim, examinaremos o legado que retrata a história da Educação Especial na Madeira, imanente e expresso em relatos, memórias, contributos, registos, representações e vivências.

Fá-lo-emos tendo por base as opiniões dos nossos entrevistados que, tendo estado ligados e envolvidos, em diferentes circunstâncias e períodos, aos acontecimentos, recordaram e caracterizaram, junto de nós, um percurso singular, a partir de uma visão iluminada e esclarecida pela evocação de factos, de dinâmicas, de escolhas, de pessoas e de grupos.

Com este contributo, complementado pela consulta de documentos oficiais, de notícias, de artigos de opinião e de discursos, alcançaremos o que, ao longo de, sensivelmente, quatro décadas e meia, foi protagonizado em termos de políticas e de práticas, na vertente do atendimento à população com necessidades especiais, na Madeira.

Comungamos do pensamento de Yin (2002) quando, reportando-se à abrangência e ao alcance do estudo de caso, enquanto ferramenta potenciadora da compreensão do tecido social, imerso nos seus distintos cenários e infindáveis inter-relações, o autor destaca:

Using case studies for *research* purposes remains one of the most challenging of all social science endeavors (...) As a research strategy, the case study is used in many situations to contribute to our knowledge of individual, group, organizational, social, political, and

related phenomena (p. 1).

Reafirmamos, ainda, a nossa identificação com esta metodologia compreensiva, a qual, de acordo com Merriam (1998) “(...) is an umbrella concept covering several forms of inquiry that help us understand and explain the meaning of social phenomena with as little disruption of the natural setting as possible (...)” (p. 5).

Prosseguindo ainda nesta senda de ideias que escrutinam e reorientam a nossa reflexão, também Santos Guerra (2006), citando Poupart (1997) elucida-nos:

(...) as metodologias compreensivas são de várias ordens: de ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido de acção (p. 10).

No entanto, apesar de todas as virtudes elencadas anteriormente e como acontece com qualquer outro instrumento de investigação, tendo em vista a análise e a apropriação do conhecimento, que nos propomos alcançar, a aplicação do estudo de caso à pesquisa não se revela um processo nada simples, nem linear. Muito pelo contrário, ele exige e implica uma séria minúcia ao nível das decisões e dos procedimentos que devem ser acautelados, no sentido de uma utilização correta, fidedigna e harmoniosa.

Neste sentido, Yin (2002) adverte-nos para o facto de que, relativamente à realização do estudo de caso, devemos ter em conta o que ele denomina “(...) a *basic list of commonly required skills*”, nomeadamente:

- A good case study investigator should be able to *ask good questions* - and interpret the answers.
- An investigator should *be a good “listener”* and not be trapped by his or her own ideologies or preconceptions.
- An investigator should *be adaptative and flexible*, so that newly encountered situations can be seen as opportunities, not threats.
- An investigator should *must have a firm grasp of the issues being studied*, whether this is a theoretical or policy orientation, even if in an exploratory mode. Such a grasp reduces the relevant events and information to be sought to manageable proportions.
- A person should *be unbiased by preconceived notions*, including those derived from theory. Thus, a person should be sensitive and responsive to contradictory evidence (p. 59).

Ao ampliar a ideia, explicitada anteriormente, e na justificação da relevância que o estudo de caso estabelece, no campo investigativo, Sousa (2005) conclui:

A principal vantagem do estudo de caso consiste exactamente na concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interactivos em

curso, para melhor compreender a sua fenomenologia (...) (p. 139).

O referido autor (ibidem), vai mais longe e, citando Lewin, esclarece a centralidade do estudo de caso no campo da pesquisa, sustentando-o em três alicerces essenciais:

1 - A análise de um caso concreto e autêntico, possuidor de uma dada singularidade ou de um carácter excepcional, apresenta uma maior riqueza de estudo do que um caminho visando as generalidades;

2 - *Compreender* não se limita à procura das causas *profundas*, guardadas nas caves do inconsciente ou nas brumas do passado, mas colocar em relação os dados actuais de uma situação real e concreta, procurando a sua configuração, a sua articulação e a sua evolução; é procurar a significação dos dados através da sua posição no *campo situacional total*;

3 - A conceptualização é essencial após a análise de um caso, o que significa a necessidade de se formularem as ideias gerais ou os conceitos-chave que poderão ser inferidos do estudo de caso. Trata-se porém, de uma conceptualização operatória, hipotética, em que as generalizações não serão ainda leis abstractas mas certas condutas, princípios directores ou aspectos a ter em atenção em posteriores estudos de casos ou em situações da vida real (Lewin, cit. por Sousa, 2005, p. 140).

Daqui decorre a circunstância de que a investigação, apoiada em estudos de caso, supõe a assunção de atitudes de análise rigorosa e, ao mesmo tempo, de abertura aos ditames dos fenómenos vivenciais e sociais, sempre dinâmicos e eivados de novidade e, como tal, potencialmente distintos em termos da sua natureza e alcance.

Saint-Maurice, no prefácio à obra de Ghiglione e Matalon (1997, p. xi), refere: “Para acompanhar, no plano do conhecimento, o ritmo de transformação das sociedades modernas é necessário, antes de mais, observar a realidade de forma sistemática e precisa, mas sem descurar o seu carácter sistémico e dialéctico”. Esta afirmação sustenta a nossa convicção de que, a eleição do estudo de caso, enquanto metodologia para liderar o presente trabalho, permitir-nos-á captar e relacionar os diferentes acontecimentos, contextos, circunstâncias, fenómenos e atores, circunscritos à situação em estudo.

Reforçando esta linha de pensamento, Yin (2005) também aponta o estudo de caso como ferramenta de pesquisa abrangente, reportando-a, enquanto método de pesquisa intrínseco às investigações que se propõem analisar e compreender fenómenos da atualidade, perfilados em contextos reais e dimensões holísticas de intervenção.

Para Merriam (1998) o estudo de caso “(...) offers insights and illuminates meanings that expand its readers experiences. (...) plays an important role in advancing a field’s knowledge base (...) because of its strengths, case study is a particular appealing design for applied fields of study such as education” (p. 41).

Para tal, na opinião do autor supracitado (ibidem, 1998) o estudo de caso implica que o investigador estabeleça uma boa planificação e a conjugue com uma escolha minuciosa de

técnicas de recolha de dados, que desembocarão numa conseqüente e indispensável identificação, interpretação e análise de considerações, evidências e resultados.

Por outro lado, Fortin (2009, p. 149) alerta para o facto de que “a colheita dos dados não pode ser encetada senão quando o investigador aguçou fortemente a sua sensibilidade para o fenómeno a estudar”, ideia que Creswell (2007) reformula, acrescentando: “(...) case study research involves the study of an issue explored through one or more cases within a bounded system (i.e., a setting, a context)” (p. 73).

Consequentemente, tendo em linha de conta o objeto da nossa investigação, esta abordagem do tipo qualitativo, apoiada num *estudo de caso*, patenteia a certeza de que a mesma se adequa à análise de um modelo singular de atendimento, que surgiu numa circunstância peculiar e num local concreto, tendo-se edificado, expandido e constituído em fenómeno frequentemente referenciado em diferentes instâncias e ocasiões.

5.2. (As) Histórias de vida: do encaço da memória aos ditames do presente

Na amálgama do quotidiano a vida brota, amplia-se, tece-se e revela-se. Os olhares, as experiências, as interpretações, os projetos, as atitudes, as escolhas e as tomadas de decisão alimentam a cadência dos dias e, de modo indelével, instituem as histórias de vida de cada ser humano, qual pedra angular que sustém itinerários pródigos em acontecimentos.

Por tudo isto, quisemos, também, munir-nos da metodologia “histórias de vida” de modo a podermos analisar e compreender melhor o campo em que nos movíamos.

De acordo com Goodson (2010, p. 4) “As histórias de vida são capazes de iluminar a relação entre a subjetividade humana e a objetividade das situações”. Também Moran (2014), em anuência com esta prerrogativa, reitera:

O que nos torna humanos é a capacidade de contar histórias, de imaginar, de olhar o passado o presente e o futuro, reinterpretando-os, reelaborando-os, modificando-os (...) cada pessoa vive sua narrativa pessoal, colocada como mosaico de muitos pedaços diferentes (...) pelas narrativas visualizamos – primeiro para nós e depois para os demais - como percebemos o mundo, nossas sínteses provisórias, nossos sonhos, desejos, frustrações (p. 47).

Ainda neste sentido, Goodson (2015) reforça o seu pensamento, ao constatar: “Everyone has stories to tell. No life can truly be considered uneventful or boring: and life history helps to remind us of this, as it also shows how individual lives are affected by when, where, how and by whom (in social position terms) they are lived” (p. 108).

Consequentemente, acreditamos que o recurso às *histórias de vida*, associada a outras ferramentas, potenciará o trajeto da nossa investigação, na medida em que as ações que

corporizam o cerne dos fenómenos, que nos aliciam e que nos propomos analisar, foram, indubitavelmente, protagonizadas e vivificadas por pessoas concretas. Dar-lhes vez e voz, reedificando vivências, acontecimentos e representações é aquilo a que as *histórias de vida* se propõem, enquanto metodologia de investigação que se afirma, paulatinamente, num tempo que Goodson (2015) intitula de “época de narrativas”, quando reitera:

Há um consenso na atualidade de que vivemos numa “era da narrativa”, ainda que, na realidade, a questão seja bem mais complexa. Apesar de ser verdade que as narrativas e as estórias fazem parte do nosso dia a dia, a escala, o âmbito e as aspirações dessas narrativas mudaram significativamente. Estamos, com efeito, a entrar num período de narrativas específicas: as narrativas de vida e as narrativas de pequena escala (p. 6).

Imbuídos destas ideias e pressupostos, devemos confessar que, à medida que nos movimentávamos e aprofundávamos o itinerário da nossa pesquisa, fomos-nos deparando com a relevância da pessoa do professor Eleutério de Aguiar que, indiscutivelmente, e de um modo muito *sui generis*, abraçou a Educação Especial na Madeira, desde os seus primórdios e ao longo de várias décadas.

No entanto, apesar de definitivamente decididos a perpassar a sua história de vida, fomos, a pouco e pouco, invadidos por um intenso desassossego: ao mesmo tempo que nos parecia evidente que o seu itinerário vivencial deveria ser “ouvido” e “interpretado”, começou a inquietar-nos a impossibilidade de já não o podermos escutar, na primeira pessoa.

Situados, então, entre o dilema história de vida “para nós”, contada “pelo próprio” e o facto do “contador dessa história” já não pertencer ao mundo dos viventes moveu-nos o desejo de, ainda assim, tornar presente e perpetuar a imanência da história de vida do Professor Eleutério (re)contada a partir da dissecação dos seus discursos, registos e ações, a que associámos as vozes de familiares, amigos e colaboradores.

Por conseguinte, olhar e analisar o perfil pessoal e profissional deste líder, nas vozes de familiares e de profissionais que o conheceram e com ele trabalharam, tornou-se, a determinada altura, um imperativo amplamente desafiante, rumo a um exímio exercício de hermenêutica dialógica pelos meandros de uma “*retrospective life story*”, tendo em vista a análise do impacto social de um percurso de vida, inculcado no modelo de atendimento que se constitui em campo e objeto do nosso estudo.

Depois, identificados com o que Goodson (2010) sugere, quando afirma:

As a general rule, life history research is more likely to appeal to the incurably curious who are interested in, and fascinated by, the minutiae of others’ lives, and particularly in how people make sense of their experiences and of the world around them (...) to share one’s

own experiences (...) able to listen attentively and beyond what is actually being said (...) (p. 20),

focámo-nos no manancial de conhecimento em que as histórias de vida se podem tornar para, por seu intermédio, perscrutarmos, junto dos entrevistados que tinham exercido funções no seio da Educação Especial, que relevância e que transformações esta sua opção profissional tinha operado nas suas vidas, de acordo com a proposta que Goodson (2010) nos deixa, neste âmbito:

Who are You? What are you? Why are you? Why do you think, believe, do, make sense of the world and the things that happen to you, as you do? Why have these particular things happened to you? Why has your life taken the course that it has? Where is it likely to go? What is your total experience like in relation to the experiences of other people? What are the differences and similarities? Why are there differences and similarities? How does your life articulate with those of others within the various social worlds you inhabit? What are the influences on your life and what influence and inhabit? What are the influences on your life and what influence and impact do you have? What is the meaning of live? How do you story your life? Why do you story it in this way? What resources do you employ in assembling your life story? (p. 1).

5.3. A entrevista: do encontro e escuta ativa rumo ao significado factual

A etimologia situa a palavra *entrevista* em duas origens: no Francês *entrevue*, (ato de ver um ao outro/breve visita) e no Latim *inter* + *vedere* (entre + ver). Sentindo-nos incapazes de as dissociar, abraçámos estas duas definições no sentido de consubstanciar aquilo que pensamos que as entrevistas representam no seu âmago: o acolhimento mútuo entre o olhar do entrevistador e o olhar do entrevistado, num tempo breve e no qual a conversa, fazendo-se convidada, granjeia a porta de entrada da interioridade dos interlocutores e parte à descoberta de pensamentos, de vivências, de sentimentos, de opiniões e de experiências.

Dada a sua extensão e singularidade, os resultados provenientes das entrevistas têm que ser equacionados minuciosamente, de modo a que a informação que comportam se torne útil e significativa. Assim, intrinsecamente ligada às entrevistas, surge a análise de conteúdo, a qual, responsável por fazer emergir os dados relevantes, oriundos das mesmas, é, decisivamente, um dos instrumentos de referência na prossecução de estudos de natureza qualitativa.

É neste sentido que Goetz e LeCompte (1984) citado por Januário (1996) referem que, no âmbito das estratégias de investigação qualitativa, a entrevista destaca-se de entre os métodos interativos, na medida em que privilegia a obtenção de dados através do contacto, da estimulação ou da interação pessoal.

Estrela (1986), por seu lado, adita às ilações focadas anteriormente que a real finalidade das entrevistas consiste “(...) na recolha de dados de opinião que permita não só fornecer pistas

para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes no processo (...) e os seus quadros conceptuais (...)” (p. 354).

Ainda de acordo com este ponto de vista, Pacheco (1995), citando Walker, destaca que as entrevistas têm como missão “(...) ir peneirando a superfície da consciência do sujeito, em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes (...)” (p. 88).

Também Santos Guerra (2006) complementa o pensamento, explicitado anteriormente, quando reitera:

(...) estamos perante sujeitos racionais (entrevistador, mas também entrevistado), sendo que ambos dão sentido à sua acção e, de forma aberta e transparente, definem o objectivo dessa interacção: um pretende colher informações sobre percursos e modos de vida sobre os quais o outro é um informador privilegiado pelo fenómeno social que viveu. Assim, estamos perante um informador que, como sujeito inteligente, é capaz de reconhecer o seu interesse na pesquisa e concentrar-se na maioria das interrogações que o investigador coloca. Do ponto de vista relacional, a entrevista exige (...) uma relação de confiança: neutralidade e controlo dos juízos de valor, confidencialidade, clareza de ideias para as poder transmitir e devolução dos resultados (p. 21).

Prosseguindo na evocação das nossas escolhas, ancorámos nos pressupostos, anteriormente justificados, a escolha da *entrevista não diretiva*, enquanto instrumento central de recolha de dados, baseando-nos no facto da mesma nos parecer uma técnica, deveras plausível, para a investigação pretendida, na medida em que, ao possibilitar um contacto mais próximo e direto entre o investigador e os entrevistados, permite uma maior fluidez do discurso e das ideias. Isto, se tivermos em conta que o entrevistador pode, se necessário, promover junto dos seus entrevistados explicitações e pistas, suscetíveis de iluminar, centrar e facilitar a abordagem dos assuntos e da informação pretendida, sem quartar a espontaneidade, a liberdade e o desenrolar do pensamento.

No nosso caso, as entrevistas prediziam e afiguravam-se como base consistente para o porvir de um trabalho, expectante e sequioso de informações cruciais e valiosas, junto dos nossos entrevistados, dadas as suas experiências de vida, memórias e afiliação relativamente à Educação Especial na Madeira.

Para Fortin (2009):

(...) a entrevista não estruturada é utilizada em estudos exploratórios, quando o entrevistador quer compreender a significação dada a um acontecimento ou a um fenómeno na perspectiva dos participantes (...) para a entrevista não estruturada, utiliza-se um guião com as grandes linhas dos temas a explorar, sem indicar a ordem ou a maneira de colocar as questões. A grelha da entrevista fornece um inventário dos temas a cobrir e (...) desenrolam-se como uma conversação informal (...) o investigador formula questões de resposta livre (...) as questões de resposta livre ou questões abertas deixam o sujeito livre

para responder como entender, sem que tenha de escolher respostas predeterminadas (p. 247).

Configurados que estavam os nossos propósitos, acima definidos, partimos para a construção de um guião, a partir das propostas de Bogdan e Biklen (1992), de Estrela (1994) e de Ghiglione e Matalon (1997), qual fio condutor que nos ajudou não só a estruturar e a concretizar a entrevista, mas também a configurar a posterior análise de conteúdo que urgia fazer, após a sua realização. A maleabilidade que lhe atribuímos indiciava, quer a possibilidade de aprofundamento das questões que intencionalmente tínhamos para a entrevista, quer a introdução de novas questões, decorrentes do diálogo entre entrevistador e entrevistados.

Devemos referir que o nosso guião foi pensado e construído em função dos objetivos que vislumbrávamos alcançar, sempre assente numa lógica própria e estruturante, relativamente àquilo que pretendíamos captar. Dele gostaríamos de destacar as dimensões agregadoras que organizámos em blocos, na tentativa de perceber a aproximação (ou o distanciamento) entre o que a literatura consultada apontava como elementos chave, comparativamente às representações, opiniões e atitudes dos nossos entrevistados, expressas nas informações que partilhariam connosco, tendo por base as suas vivências e sentimentos, associados ao conhecimento da realidade da Educação Especial na Madeira, bem como à percepção do impacto desse fenómeno no contexto político, social e educativo em que se inscreveu.

De modo a ilustrar melhor a nossa pretensão apresentamos, seguidamente, os treze *blocos temáticos*, enquanto guião, à volta do qual as entrevistas se desenrolaram, bem como as intenções que nos mobilizaram quando o determinámos:

Bloco A - Legitimação (da entrevista) - informar o entrevistado acerca da temática e do propósito e finalidades da investigação, agradecer a disponibilidade e a colaboração e garantir a confidencialidade das informações.

Bloco B - Identificação - recolher o nome (do qual apenas serão usadas as iniciais) e a idade.

Bloco C – Ligação (à Educação Especial) - Situar os entrevistados relativamente ao período em que trabalharam ou colaboraram com a Educação Especial, clarificando a função ou o cargo que desempenharam, tendo em vista a captação de diferentes perspetivas acerca da realidade em estudo.

Bloco D - Motivação (para o exercício de funções na Educação Especial) - perscrutar as razões que levaram os entrevistados a escolher a Educação Especial como projeto de vida profissional, a fim de averiguar se a visibilidade e a estrutura organizacional da educação especial, à época da escolha, terão influenciado a mesma.

Bloco E - Ideologia - Indagar, junto dos entrevistados, que valores, ideais e princípios atribuem à Educação Especial na Madeira, associando-os aos motivos que os terão determinado e vinculado.

Bloco F - Políticas - Pedir aos entrevistados que evoquem medidas, opções, orientações e normativos que considerem relevantes no percurso da Educação Especial na Madeira.

Bloco G - Sociedade - Averiguar, junto dos entrevistados, que papel atribuem à comunidade, ao nível do seu envolvimento, acolhimento de propostas, colaboração e legitimação de meios, em relação à Educação Especial na Madeira.

Bloco H - Práticas - Levar os entrevistados a elencar que particularidades consideram ter existido na estrutura organizacional e no funcionamento da Educação Especial que se estabeleceu na Madeira, comparativamente a outras realidades existentes nesta área.

Bloco I - Lugares - Inquirir os entrevistados acerca das singularidades imputadas e experienciadas, nos diferentes contextos da Educação Especial em que estiveram envolvidos, solicitando que situem o impacto que as mesmas exerceram, quer ao nível da ação desenvolvida, quer no âmbito do percurso pessoal e vivencial que protagonizaram.

Bloco J - Cultura - Sondar, junto dos entrevistados, que sinergias e que identidade a Educação Especial na Madeira fez desabrochar e incutir entre os seus mentores, colaboradores, famílias e utentes, na disseminação de atitudes e de compromissos, face à sensibilização e à aceitação da diferença.

Bloco L - Paradigmas - Interpelar os entrevistados a estabelecer um paralelismo entre a transformação, no campo da educação especial, ditada pelos marcos históricos e pelo avanço científico e a especificidade de respostas que o modelo implementado na Madeira consolidou.

Bloco M - Pessoas - Ouvir os entrevistados relativamente às representações que possuem acerca do Professor Eleutério de Aguiar e da sua ação no âmbito da Educação Especial na Madeira.

Bloco N - (Outros) aspectos (não questionados) relevantes para cada entrevistado - Pedir a cada entrevistado que refira alguma dimensão que, não tendo sido equacionada pelo entrevistador, se revele suscetível de complementar e enriquecer a informação.

As vinte e oito entrevistas áudio gravadas e os dois testemunhos que recolhemos espontaneamente, foram transcritas e analisadas, de modo a assinalar os elementos que se destacaram como passíveis de serem cruzados, quer com os objetivos e questões de investigação colocados inicialmente, quer com os referentes teóricos que, paulatinamente, fomos elegendo como relevantes ao longo do processo, quer ainda com os dados provenientes da análise documental, qual constelação que nos guiou na trajetória deste nosso trabalho.

Finalmente, sob o peso da responsabilidade e da complexidade, inerente ao processo e à circunstância de entrevistar alguém, no intuito de nos serem patenteadas informações e conhecimentos passíveis de iluminar as questões elencadas, aquando do ponto de partida e, sentindo-nos em consonância com o pensamento de Hammersley e Atkinson (2005, p. 173), quando advogam que:

Las entrevistas deben ser entendidas como un acontecimiento social en el que el entrevistador (y por este motive también el entrevistado) es un observador participante (...) Más bien todos los relatos deben ser examinados como fenómenos sociales que ocurren, y se relacionan, en un contexto particular (...),

agendámos encontros e encetámos a empolgante aventura dialógica, alavancados pelo entusiasmo, curiosidade e expectativa que, inexoravelmente, fervilhavam dentro de nós.

5.4. Os entrevistados: da indagação ao conhecimento (quem, como e porquê)

De acordo com o que referimos na primeira parte do trabalho, os nossos entrevistados foram escolhidos tendo em conta a sua ligação à Educação Especial na Madeira, por via do desempenho de diversificados cargos, funções ou prestação de serviços, em diferentes épocas do friso temporal no qual quisemos circunscrever o nosso trabalho: 1965-2011.

Esta tomada de decisão pautou-se pela pertinência do contributo que os mesmos poderiam oferecer ao ato investigativo, de acordo com o posicionamento de Merriam (1998):

Qualitative researchers are interested in understanding the meaning people have constructed, that is, how they make sense of their world and the experiences they have in the world (...) qualitative research can reveal how all the parts work together to form a whole. It is assumed that meaning is embedded in people's experiences and that this meaning is mediated through the investigator's own perceptions (p. 6).

Para além dos entrevistados, a que nos referimos anteriormente, registámos também a opinião de quatro ex-alunos com Necessidades Especiais e de dois familiares do Professor Eleutério de Aguiar.

Pensamos que o facto de os escutarmos garante, simultaneamente, a proximidade ao fenómeno em estudo e a diversidade de olhares e opiniões acerca do mesmo, cumprindo aquilo que, neste âmbito, Fortin (2009) defende, quando afirma:

“a escolha dos participantes faz-se (...) por meio de critérios de selecção que assegurem uma relação íntima dos participantes com a experiência que se quer descrever e analisar” (p. 149).

Ainda neste âmbito, também nos situamos e revemos naquilo que Santos Guerra (2006) refere, a propósito da importância dos entrevistados, quando recomenda:

(...) não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida (...) porque permite estabelecer essa relação de parceria que gera a possibilidade de “reflexividade” nos dois elementos desta interacção (pp. 48-51).

Recentrando-nos, agora, nas abordagens que expusemos, anteriormente, e tomando como referência o desafio lançado por Taylor e Bogdan (1998, p. 53) quando, deixando-nos o seguinte aconselhamento, nos interpelam: “As a qualitative researcher, your role is to try to capture how people define their world or construct their reality (...)”, apresentamos na figura 5 a caracterização dos entrevistados os quais, tendo respondido afirmativamente ao nosso pedido, se dispuseram a evocar e a partilhar connosco as vivências que experienciaram, no seio da Educação Especial, na Madeira, em determinado momento das suas vidas, constituindo-se, deste modo, nos sujeitos empíricos do nosso trabalho.

Entrevistado	Identificação	Idade (em 2018)	Função na Educação Especial	Período
E1	CA	51	Técnico Superior	1990/2011
E2	AQ	72	Docente	1971/1999
E3	ZM	73	Docente	1973/2002
E4	AI	45	Docente	2000/2011
E5	FC	59	Docente	1981/2005
E6	AJ	35	Docente	2006/2009
E7	EF	61	Técnico Superior/Dirigente	1979/2011
E8	MC	66	Colaborador Externo	2000/2009
E9	BC	66	Governante	1980/1992
E10	FS	63	Governante	1992/2000
E11	FF	66	Governante	2000/2011
E12	IS	72	Colaborador Externo	1985/2010
E13	IC	68	* Familiar Eleutério de Aguiar	
E14	JM	58	Colaborador Externo	1984/2011
E15	HA	48	Colaborador Externo	1999/2007
E16	GG	52	Docente/Dirigente	1994/2011
E 17	FR	59	Técnica/ Técnica Superior	1979/2010
E 18	MH	42	Aluna/Docente LGP	1986/2011
E 19	FR	44	Aluna/Docente LGP	1978/2011
E 20	M&J	30	Intérpretes LGP	2007/2011
E 21	SM	35	Técnica Superior	2005/2011
E 22 (Testemunho)	ID	52	Antigo Aluno	1973/1979
E 23	RP	64	Deputada/ Docente	1999/2005
E 24	DA	45	* Familiar Eleutério de Aguiar	
E 25	DS	47	Docente	1990/2011
E 26	AF	64	Docente	1981/2011
E 27	TF	65	Docente	1982/2011

Entrevistado	Identificação	Idade (em 2018)	Função na Educação Especial	Período
E 28	JB	73	Docente/Dirigente	1968/2002
E 29	CM	70	Docente/Dirigente	1971/2003
E30 (Testemunho)	JM	37	Antigo Aluno	1982/1992

Fig. 5: Caraterização dos entrevistados

5.5. A análise documental: dos artefactos aos constructos (o quê, onde e como)

De acordo com De Ketele e Roegiers (1999), o processo de pesquisa que o investigador tem que empreender para poder inteirar-se da génese do seu objeto de estudo, requer a complementaridade entre várias fontes, de modo a que os dados e a informação pertinente, que deles advêm, se interconectem em correlação dinâmica, singular, transversal e significativa.

Conscientes da legitimidade desta premissa associámos às entrevistas, anteriormente referidas, a análise documental que nos permitiu a partir de registos diversificados, analisar a objetividade, bem como a veracidade dos factos, acontecimentos e marcos históricos para os podermos cruzar com as informações transmitidas pelos nossos entrevistados.

Referindo-se a este indispensável exercício, Hammersley e Atkinson (2005) constataam:

En muchos casos, por lo tanto, los etnógrafos necesitarán tener en cuenta ciertos documentos como parte del campo social que están investigando. Al recomendar que se preste atención a fuentes documentadas, en los lugares sociales apropiados, estamos señalando el lugar histórico en la tradición intelectual de la ciencia de la interpretación social (p. 176).

Os autores supracitados (ibidem), persistindo no seu olhar crítico, a propósito dos atributos que a análise documental, nas suas vertentes “formal” e “informal” podem oferecer, esclarecem:

Existe, por supuesto, una compleja variedad de materiales documentales que son relevantes para el investigador. Éstos incluyen desde los más “informales” hasta los más “formales” o “oficiales” (p.187).

(...) en vez de verlos apenas como fuentes de información (más o menos sesgada), los documentos y estadísticas oficiales deberían tratarse como productos sociales; deben ser analizados, y no empleados meramente como “recursos” (...) (p. 192).

Por conseguinte, alicerçados nos referentes que vimos de apresentar, a nossa análise documental incidirá em notícias e artigos de opinião que tenham sido publicados em jornais e revistas, aos quais associaremos a leitura e referência a normativos, a atas de reuniões, a ofícios, a relatórios de atividades, a programas de governo e a discursos políticos, na medida em que, em diferentes momentos, os mesmos espelharam e foram expressão de opções políticas, de tomadas de decisão, retratando, por isso, a realidade e as práticas veiculadas, em diferentes épocas, no âmbito da Educação Especial, na Madeira.

Finalmente, devemos referir que também teremos em consideração a atribuição de prémios e de menções honoríficas à Educação Especial, dada a relevância que essas manifestações representam na análise do desempenho do organismo em investigação, em termos educativos, sociais e culturais.

5.6. A triangulação de dados: (re)unir (para) interpretar e apurar o sentido

A busca de um olhar holístico, congregador da compreensão, da interpretação e da atribuição de significado aos resultados da pesquisa não pode ser, de modo algum, um processo aleatório ou arbitrário supondo, por isso, o recurso a ferramentas que nos orientem no trabalho de análise.

Esta premissa é tanto mais verdadeira se tivermos em conta a relevância, eivada das mutações dinâmicas e constantes que, paulatinamente, o campo educativo tem vindo a espelhar, nas sociedades contemporâneas.

Pensamos ser a esta metamorfose que Sim-Sim (2005) se refere, quando salienta:

Há um sentir generalizado de que o século XXI vai exigir, está já a exigir, a todos os indivíduos um nível superior de capacidades e competências que nos permitam pensar criticamente, resolver problemas complexos, procurar, obter e sintetizar informação proveniente de fontes diversificadas, com vista a podermos enfrentar as complexidades com que a vida contemporânea nos confronta (p. 15).

A indispensabilidade de sistematizar a informação apreendida, em diferentes meios e lugares, associa-se à riqueza da variedade de referentes que a triangulação faz sobressair dos dados que o investigador possui. Esta ideia é apresentada e defendida por Hammersley e Atkinson (2005) nestes termos:

En la investigación social, si uno confía en una sola versión de los hechos existe el peligro de que un error que no haya sido detectado en el proceso de recogida de datos tenga como consecuencia un análisis incorrecto. Si, por otro lado, diversos tipos de información llevan a la misma conclusión, uno puede confiar un poco más en las conclusiones (...) con recurso a una triangulación reflexiva (...) (p. 250).

Deste modo, fazendo jus às potencialidades apresentadas por diferentes autores, neste campo, pensamos que o processo de triangulação possui o condão de correlacionar o matizado de dados, captados das várias e distintas fontes, onde se beberam informações, episódios, olhares, opiniões e conhecimento.

Enfatizando esta mesma dimensão Cohen, Manion e Morrison (2007) defendem:

Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour (...) By analogy, triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint (p. 141).

Na nossa opinião, ao valorizar e ao enquadrar esta temática, Fortin (2009) reforça e reorienta o pensamento supracitado, quando advoga:

A triangulação é essencialmente o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente ao mesmo fenómeno. Define-se como o emprego de uma combinação de métodos e perspectivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno (...) consiste numa colheita de dados junto de diversas fontes de informação (...) a fim de estudar um mesmo fenómeno (pp. 322-323).

Ao transpormos, para o caso em estudo, os conceitos supracitados, quisemos perscrutar e relacionar as informações, os dados e os referentes imanados das diferentes fontes em que nos apoiámos e, imbuídos de expectativa, centrámos o nosso exercício de triangulação de dados de acordo com aquilo que a figura n.º 6 pretende resumir:



Fig. 6: Esquema da triangulação de dados

Devemos salientar que esta ação de triangular os dados também é influenciada pela singularidade do investigador, tornado agente e ator, num processo tão sensível, quanto exigente e complexo, em que a adesão, a identificação e a isenção palpitam e pululam entre a tentação de pessoalizar e o dever de contenção.

Por outro lado, este exercício tem que ser olhado também enquanto motor de desenvolvimento, transformação e singularidade do próprio investigador, dimensão que Guerra (2003) enfatiza, quando declara: “A diferença é consubstancial ao ser humano. Somos únicos, irrepetíveis, em constante evolução (...) a diferença é uma fortuna que enriquece a todos” (p. 200).

Pensamos que é a esta condição da metodologia inerente à investigação qualitativa que Amado (2014) se refere, quando alvitra:

(...) metodologia que me tornaria possível a invasão da dimensão oculta, subjetiva, dos acontecimentos ‘evidentes’ (...) nela tudo se cruza: o objeto da sua atenção é constituído por contextos, comportamentos e significações, e enquanto estratégia acolhe diversas técnicas de recolha e de análise de dados (...) A Investigação Qualitativa exige e torna presente uma visão e uma convicção de cariz filosófico, acerca do que é o homem, a sociedade, a verdade e a ética. Claro que tudo isto não deixa de ser problemático, quando, acima de tudo se pretende produzir um trabalho científico tendo em conta que o principal instrumento dessa pesquisa é a própria pessoa do investigador, que também não deixa de se ir descobrindo e formando a si própria no desenrolar da investigação (pp. 41-42).

Concludentemente, alicerçados metodologicamente em tudo quanto apresentámos, no presente capítulo, e munidos de um manancial de dados, provenientes de vozes, narrativas, documentos (cf. anexo n.º 1) e evidências, a que se juntam incessantes e renovadas dúvidas partimos, agora, para aquele que será o derradeiro capítulo deste trabalho, no qual ensaiaremos a nossa capacidade de nele podermos inscrever a harmonia de uma síntese inspirada e proveniente de hipóteses remotas e talhada, *a posteriori*, nas múltiplas e aprazíveis circunstâncias que, conduzindo-nos até ela, a edificaram.

Capítulo 6: Apresentação e discussão dos resultados

Aqui chegados, devemos admitir que o último capítulo deste nosso trabalho que agora principiamos, envolve-nos num misto de satisfação e de apreensão, face à responsabilidade de confinar “o presente como ponto crítico entre o passado e o futuro” Berman (2012, p. 104).

De facto, após termos conseguido, de modo aprazível, percorrer caminhos, registar informações, perscrutar vivências, partilhar sentimentos, proceder à revisão da literatura e construir opinião, eis-nos, aqui e agora, inquietos perante o exigente desafio de alinhar e entrecruzar as fontes teóricas e empíricas, qual espiral elucidativa, que nos obriga a reavivar e a retornar aos objetivos específicos e questões de investigação e, simultaneamente, nos atira para a insustentável sensação de incompletude, pese embora a imensidão de fontes em que, surpresa atrás de surpresa, espriámos, avidamente, o nosso olhar e o nosso pensamento.

Fá-lo-emos, aprimorando a cadência entre intenção e meta, questionamento e reflexão, harmonizados pela batuta que a variedade de dados, recolhidos e dissecados, nos ditarem e sugerirem, no sentido de alcançarmos o *objetivo geral* do nosso estudo: ***Caraterizar o modelo de Educação Especial que vigorou na Madeira entre 1965 e 2011.***

Depois, esperançados no dinamismo dos efeitos a que o exercício de circunspeção dos resultados nos possa conduzir, tentaremos com eles, e a partir deles, conquistar o conhecimento e a lucidez, que a proposta de Morin (2000) nos lança e aponta:

O conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *ready made*, que pode ser utilizada sem que sua natureza seja examinada. Da mesma forma, o conhecimento do conhecimento deve aparecer como necessidade primeira, que serviria de preparação para enfrentar os riscos permanentes de erro e de ilusão, que não cessam de parasitar a mente humana. Trata-se de armar cada mente no combate vital rumo à lucidez (p. 14).

Na lógica do pensamento anterior, Gersão (2016, p. 15) admite, de modo eloquente, que “(...) as coisas boas já vividas ninguém as podia mudar: eram instantes absolutos, que durariam para sempre”. Consequentemente, o anseio de perscrutar as reminiscências de um passado que continua ativo nas marcas de um presente que o consubstancializa significativamente, traduz bem esta nossa tarefa de retratar, analisar, comparar e alimentar a discussão dos resultados, no intuito de perpetuar vivências marcantes que caraterizaram um determinado modelo educativo, na certeza de que o mesmo evidencia marcas e marcos existenciais que para além de valerem por si mesmos, merecem ser perpetuados.

Assim, a partir do entrelaçamento das múltiplas vozes que escutámos, ao longo da pesquisa, com as evidências dos documentos consultados, ensaiaremos uma abordagem compreensiva, transversal e sistémica, relativamente a diferentes atores, papéis, contextos e

atuações que, de modo decisivo, terão edificado o modelo de Educação Especial na Madeira e que apresentaremos sob a forma de narrativas.

6.1. Narrativa I: da história e dos lugares

O protótipo *Era uma vez...* evoca a sublime e enternecedora expressão que introduz o mote, feito rito e memorial que nos lança e relança no fio encantado da magia das histórias, que nos embalaram a infância e o crescer e, por analogia, também nos desfia os anais da História ancestral, inscrita em inenarráveis epopeias, geradoras de civilizações, cidadania, povos, culturas e legados perenes.

A História, com letra maiúscula, mostra-nos que, no século XV, o mundo chegou à Madeira e que, mais tarde, impulsionada por diferentes motivos, a Madeira terá partido e chegado aos quatro cantos do Mundo, levando na bagagem a sua essência, revestida de conhecimento, crenças, tradições, iniciativas e práticas, em múltiplos domínios do saber, do fazer e do ser.

Evocar algumas das particularidades desse roteiro histórico, na miscigenação de pessoas, de lugares, de factos e de histórias, para nele podermos contemplar e compreender as evidências do tempo presente, é o que nos propomos fazer, de acordo com o convite que Mattoso (2000) nos lança, quando admite:

Para mim, portanto, a História não é a comemoração do passado, mas uma forma de interpretar o presente. Ao descobrir a relação entre o ontem e o hoje, creio poder decifrar a ordem possível do mundo, imaginária, porventura, mas indispensável à minha própria sobrevivência, para não me diluir a mim mesmo no caos de um mundo fenomenal, sem referências nem sentido (p. 22).

Para Friedman (2006) a contemporaneidade revela que “O mundo tornou-se plano em resultado da convergência de 10 grandes acontecimentos políticos, inovações e empresas. Desde então, nenhum de nós teve descanso e talvez isso nunca mais volte a acontecer (...)” (p. 59).

Não obstante, pensamos que, independentemente da proximidade cibernética que a era da globalização estabeleceu, as raízes geográficas, envoltas em culturas, crenças, quotidianos, hábitos e passagem de testemunho vivificam e alimentam a identidade dos povos.

Subsequentemente, os acontecimentos que tecem as histórias de vida das pessoas e das sociedades absorvem as marcas dinâmicas da territorialidade em que se inscrevem, embora

tenhamos que admitir que os mesmos não permanecem alheios à influência e aos ditames das imperativas trocas com o exterior.

Nesta senda de ideias, consideramos crucial abordar os espaços geográficos em que a Direção Regional de Educação Especial se estabeleceu, olhados enquanto territórios de oportunidade, de centralidade, de decisão, de escolhas e de adesão à singularidade do seu percurso identitário. Por conseguinte, referir-nos-emos, à ilha da Madeira e do Porto Santo: Vivia-se a era de sessenta, tempo de carências, de isolamento, de emigração, de dependência administrativa de Lisboa. Os primeiros docentes que saíram da Madeira para se especializarem fizeram-no em 1963, um ano antes da entrada em funcionamento do aeroporto da Madeira, que só viria a ser inaugurado em 1964.

Depois seguiu-se a abertura de escolas especiais localizadas no Funchal: a primeira em 1965 e as seguintes em 1968, em associação com um internato para crianças do sexo feminino, com deficiência intelectual, na Ponta do Sol. No entanto, a inauguração e ação de cada uma delas foram precedidas de uma atividade de levantamento e despiste das deficiências em toda a ilha da Madeira e também no Porto Santo.

De 1965 a 1974, a tutelar os destinos destes serviços, encontramos a cidade de Lisboa, outro local gerador de decisiva influência, até porque, para além de ser a capital do País, foi também em Lisboa que os sucessivos cursos de especialização de docentes da Educação Especial aconteceram, durante algumas décadas.

Depois, vamo-nos deparando com frequentes idas, quer a Portugal Continental, quer ao estrangeiro por parte de decisores educativos, docentes e alunos: França, Inglaterra, Suécia, Brasil, Dinamarca e Holanda são reiteradamente referidos como lugares de congressos, de intercâmbios, de projetos, de partilha de práticas ou ainda como regiões originárias de peritos que se deslocavam à Madeira para ministrar cursos de formação.

Torna-se importante salientar ainda que, a certa altura, o Funchal deixou de ser o centro onde se localizavam as respostas à população com necessidades especiais e, a pouco e pouco, as equipas de apoio à integração (e mais tarde à inclusão) estabelecem-se nas escolas e, para as apoiar foram surgindo nos 11 Concelhos da Região Autónoma da Madeira, unidades de apoio e proximidade, a partir das quais as equipas multidisciplinares se organizaram para um atendimento mais contextualizado e ajustado.

Mais tarde, para além do público escolar, também os jovens e adultos com necessidades especiais assistem à abertura de Centros de Atividades Ocupacionais (CAO), nas suas zonas de residência. Assim, o âmago do atendimento inculca-se em cada localidade, promovendo a almejada inclusão familiar e social.

E, deste modo, podemos afirmar que, inequivocamente, as geografias físicas e humanas, congregadoras e transformadoras do saber, oriundo de distintas localidades e protagonistas, se conjugaram em cosmopolitismo sinérgico de afirmação e de identidade na construção do modelo de Educação Especial da Madeira.

6.1.1. A génese

De regresso ao nosso primeiro objetivo específico, em que nos propúnhamos- *Conhecer o que deu origem ao modelo organizacional subjacente ao modelo de Educação Especial na Madeira ao longo de quatro décadas e meia*, ao qual justapusemos a questão de investigação *Que acontecimentos e propósitos originaram o atendimento à Educação Especial na Madeira?* - sentimos necessidade de aprofundar, analiticamente, o fenómeno em estudo, no sentido de sermos capazes de enquadrar a historicidade, em que o mesmo surgiu e se edificou, de acordo com a recomendação que Cardoso (2005) nos faz, ao alertar: “(...) é preciso saber o que individualiza o acontecimento para torná-lo digno da história” (p. 107).

Deste modo, olhando a História, qual nó górdio que sustém o passado, abraça o presente e reserva o futuro, ousámos revisitar os marcos históricos da Educação Especial na Madeira, que remontam à época longínqua de 1965, ano que determinou o seu ponto de partida, desde logo, sob a alçada de um serviço público, com características muito próprias, enquanto organismo administrativamente autónomo, o qual viria a assumir, posteriormente, o formato de uma Direção Regional, tendo vigorado com essa estrutura orgânica até à sua extinção, no ano de 2011.

Entretanto, para melhor compreendermos a História de uma região torna-se indispensável expandir, profusamente, o olhar pelos acontecimentos de ordem mundial, no sentido de, melhor informados, podermos estabelecer elos comparativos com o *locus* da nossa realidade. Neste âmbito, apercebemo-nos de que a referida leitura da realidade revelava que, em matéria de Educação Especial, a época de 1950/1960 evidenciava um mundo que votava ao esquecimento e à ocultação as pessoas com deficiência que, mesmo tendo sido referenciadas com algum diagnóstico, eram, maioritariamente, atendidas em instituições asilares de caridade.

A propósito desta circunstância de exclusão e de segregação, a nível global, o Conselho Nacional de Educação (1999), numa resenha histórica acerca desta temática, reportando-se à situação das pessoas com necessidades especiais, na segunda metade do século XX, admitia:

“o deficiente era visto como um ser estranho, eventualmente prejudicial, que convinha afastar da vida colectiva (...) as medidas de que era objecto revestiam-se do carácter de ajuda de tipo assistencial e/ou médico” (p. 1).

Esta prerrogativa só começou a ser contrariada, como já afirmámos anteriormente, na era de sessenta, com a intervenção de Binet e Simon quando, com os seus testes, foram, paulatinamente, fazendo catapultar um modelo médico de classificação e de diagnóstico, na tentativa de que, a partir da sistematização das problemáticas, se induzissem respostas, em conformidade com as mesmas.

Por conseguinte, surgiram os internatos e as instituições de solidariedade social e, mais tarde, as escolas especiais que inauguram um modelo de atendimento alternativo àquele que vigorara anteriormente.

Revelou-se interessante constatar, quer na análise documental, quer nos relatos dos nossos entrevistados, que foi também na década de 60 que, sob a influência da conjectura internacional e nacional, elencada precedentemente, desabrochou a história da Educação Especial na Madeira.

A este propósito Aguiar (1996), evocando o ano de 1961, afirma que a Junta Geral do Distrito Autónomo da Madeira, na pessoa do seu Presidente, consciente das dificuldades experimentadas pelos pais de crianças surdas, abandonadas à sua sorte, convidou dois docentes madeirenses para frequentarem, em Lisboa, o *Curso de especialização de professores para a educação de surdos e outros deficientes da audição e da fala* (p. 4).

Esta referência torna-se deveras importante, na medida em que o regresso destes dois professores - Dina Gomes e Eleutério de Aguiar, no ano de 1963, fez despoletar o início de um intenso trabalho de sinalização e diagnóstico da população surda na Madeira e no Porto Santo a que Aguiar (1996) se refere, ao afirmar: “(...) deste levantamento e despiste, feito em 1963, pelos vários Concelhos do Arquipélago, resultaram 175 casos de pessoas com deficiência auditiva dos 0 aos 65 anos (...)” (p. 6).

Na entrevista realizada a uma ex-aluna surda e atualmente docente de Língua Gestual Portuguesa - E19-MF, escutámos o percurso inicial, enquanto aluna da Educação Especial, narrado nos seguintes termos:

(...) nasci em 1974 (...) entrei no Instituto de Surdos com dois anos e meio (...) fiquei até aos 14 anos (...) até ao quarto ano, entretanto saí do primeiro ciclo com acompanhamento da Educação Especial (...) hoje acho que foi tarde (...) foi muito tempo até ao quarto ano (...) havia muitos surdos, eram muitos surdos mesmo, a turma era só de surdos não havia LGP, eram gestos da Madeira, para se expressar era com mímica, para se comunicar era com gestos, era tudo muito básico, o que

o professor ensinava era tudo muito básico, eram palavras, eu repeti o primeiro ano e depois o segundo ano, repeti sempre os anos todos. Por isso é que só terminei com 14 anos. Fui para o quinto ano com 14 anos e durante o ano fiz 15 anos. Mas perdi muito tempo antes (...)

Era um esforço muito grande ter que olhar para o professor quando ele oralizava. Eu sentia que era um esforço muito grande, não conseguia aprender a 100%, a informação passava, a minha irmã foi uma grande ajuda, a minha irmã sabe comunicar por gestos, os professores da outra escola não sabiam nada, não sabiam gestos nenhuns, não havia intérprete (...)

Era um esforço muito grande para perceber o que o professor estava a oralizar e apanhar algumas coisas, de forma a que fizesse lógica, mas perdia mesmo muita informação, tinha sempre negativa a Português. A Matemática conseguia, Geografia também ia conseguindo aos poucos, mas o Português era horrível, tinha sempre tudo errado, ficava irritada (...) (E19-MF).

A constatação destes acontecimentos terão desencadeado, não só o início de um atendimento sistemático e formal aos surdos da ilha da Madeira e do Porto Santo, mas também uma série de medidas, nas quais os referidos docentes se destacaram, através da assunção de diferentes papéis e cargos, ao longo de várias décadas, no âmbito da Educação Especial.

Posteriormente, ter-se-ão seguido outras ações, desta natureza, dirigidas ao despiste e intervenção junto da população com outras problemáticas.

Foi este dinamismo, liderado pelo Professor Eleutério, coadjuvado pelos primeiros especialistas, em Educação Especial, que chegaram à Madeira, que um dos nossos entrevistados - E7-EF descreveu entusiasticamente:

(...) deu-se início aos trabalhos da Comissão Concelhia de Levantamento e Despiste da Deficiência (CCLDD) para o levantamento e rastreio da deficiência na Madeira (...)

(...) o mais importante foi o rastreio da deficiência, casa a casa e, como se dizia, vereda a vereda, com a colaboração das escolas primárias, dos postos de saúde existentes, das casas do povo, dos párocos (...) isso levou-nos a fazer um planeamento das necessidades futuras (...)

(...) e a classe política rendeu-se e calou-se quando começou a ouvi-lo (ao Professor Eleutério) falar dos deficientes espalhados pela ilha, criados em caixotes de madeira, presos dentro de grutas ou mesmo amarrados, a viver lado a lado com (ou) em arrecadações e chiqueiros, no exterior das casas (...)

(...) ele sabia disto tudo e, nos seus acesos discursos, ia contando aquilo que ninguém queria assumir (...)

(...) era um poeta, um lírico, mas tinha razão e tocava o coração dos mais insensíveis e políticos arrogantes (...) foi mesmo revolucionário! (...) (E7-EF).

Esta informação, reveladora dos esforços no combate à segregação, que grassava na altura em que os serviços da Educação Especial foram lançados, revela-nos que, após a sinalização dos casos, eram definidas *a posteriori* linhas de atuação, circunstância que também nos foi apontada pela entrevistada E3-ZM, quando afirmou:

(...) isto foi uma luz muito grande para os surdos (...) a Junta Geral disponibilizava um carro para as equipas irem para o campo à procura de alunos deficientes que as escolas não sabiam ensinar (...)

(...) depois, as crianças, alguns adolescentes e até jovens vinham para o Funchal para colocações familiares disponibilizadas pelos Assuntos Sociais para poderem frequentar a escola para surdos (...)

(...) o apoio precoce aos mais pequeninos também não foi esquecido (...) a educadora ia dar apoio a casa (...) só depois dos 4 anos é que as crianças vinham para uma colocação familiar no Funchal (...) (E3-ZM).

Foi neste contexto que, após terem sido diagnosticados os casos de surdez, surgiu, em 1965, a primeira escola para surdos, intitulada Instituto de Surdos do Funchal, que teve como primeiro diretor o Professor Eleutério de Aguiar. O atendimento começou por abarcar 28 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 12 anos, que apresentavam surdez severa ou profunda, a que se associaram também, nalguns casos, alunos com multideficiência (Aguiar, 1996).

6.1.2. Os marcos históricos e ideológicos

No nosso segundo objetivo específico através do qual nos propomos *Investigar o modelo de Educação Especial à luz das recomendações internacionais neste domínio*, auxiliados pela questão de investigação: *Que Recomendações Internacionais foram retratadas na implementação de práticas?* estabelecemos uma relação entre as iniciativas, elencadas a nível global, com aquelas que foram surgindo em termos locais, na Madeira.

De facto, a nível internacional, na época previamente referenciada, encontramos, descritos na literatura, alguns marcos históricos, na área da Educação Especial, que consideramos pertinente destacar, dada a similitude que patenteiam, relativamente aos acontecimentos de índole regional, neste campo.

Assim e, curiosamente, foi em 1966 que a UNESCO/OIT, ao definir as atribuições dos docentes, estabeleceu nos “*Objetivos da educação e política educacional*” o direito de algumas crianças à educação especial, recomendando que:

(...) Em cada País deveriam ser tomadas as medidas adequadas para formular uma política educacional global (...) tendo em conta todos os recursos e todas as capacidades disponíveis.

As autoridades competentes deveriam ter na devida conta as consequências para o pessoal docente, dos princípios e objetivos seguintes:

É direito fundamental de toda a criança, beneficiar de todas as oportunidades de educação; deveria prestar-se uma atenção particular às crianças que exijam um tratamento educativo especial (UNESCO/OIT, 1966).

Por conseguinte, damo-nos conta de que, fazendo jus a esta recomendação, foi mais ou menos por esta altura que a Madeira iniciou o despiste da deficiência, conforme já referimos e, conseqüentemente, desencadeou a criação de serviços com respostas educativas específicas para as crianças e jovens sinalizados.

Envolvto neste ambiente, para superintender e coordenar as recém-criadas instituições de Educação Especial, nomeadamente, o Instituto de Surdos do Funchal (ISF) (1965); o Internato da Quinta do Leme destinado a rapazes e o Internato da Ponta do Sol para raparigas com deficiência intelectual (1968); aos quais se juntou, posteriormente, o Internato de Santo António para cegos (1970), surgiu, no final do ano de 1968, o *Centro de Educação Especial da Madeira* (CEEM) tutelado, a partir de Lisboa, pelo Ministério dos Assuntos Sociais, conforme refere um Despacho Ministerial, datado de 18 de novembro, do ano em epígrafe.

As respostas educativas encetadas eram protagonizadas por professores de instrução primária especializados e por outros profissionais que, paulatinamente, integraram as equipas das escolas especiais, nomeadamente psicólogos, artífices, enfermeiras, ajudantes de enfermagem, assistentes sociais, monitores e vigilantes, a que se juntava a prestação de serviços médicos, em tempo parcial, por parte de um pediatra, de um psiquiatra, de um estomatologista, de um otorrinolaringologista e de um oftalmologista, de acordo com o expresso num relatório assinado pelo diretor do CEEM, António Prazeres, corria o ano de 1968.

As circunstâncias que envolveram o dealbar dos acontecimentos, anteriormente elencados, são relatadas, em 1968, pelo seu primeiro diretor, António Prazeres que, num relatório de atividades, o registou, de modo exímio:

O Diretor Geral da Assistência, Dr. Neto de Carvalho, visitou e num trabalho silencioso, demorado, ingrato, incompreendido até, com a melhor arma que se conhece no combate às dificuldades - a insistência - e apesar das barreiras burocráticas levantadas pela própria ilha, apesar das limitações de ordem financeira, que aliás se estendem às obras de assistência de todo o país, a Madeira ficará dotada dum Centro de Educação Especial (...) (Prazeres, 1968).

Curiosamente, uma das nossas entrevistadas - E12-IS referindo ter exercido funções docentes num destes Centros de Educação Especial, localizado no Norte de Portugal

Continental, mas que abriu em data posterior ao da Madeira, confirmava-nos a excelência dos mesmos, confidenciando-nos:

Guardo gratas recordações de trabalho nesse local (...) tenho pena (...) ainda falta escrever a história destes centros (...) eram locais de excelentes práticas e vivências interessantes (...) trabalhei num deles, enquanto jovem professora, acabadinha de sair do Magistério Primário, e ainda hoje recordo essa experiência, deveras gratificante: com abundantes verbas, oriundas do Totobola, tínhamos materiais muito bons e diversificados, equipas multidisciplinares (...) e até os alunos mais velhos tinham a sua semanada (...) isto nos anos sessenta era original! (E12-IS).

Estas narrativas reportam-se aos tempos em que se vivia a era do atendimento, de modo separado, por categoria de deficiência, com cada instituição a trabalhar no seu campo de especialização, como confere o Conselho Nacional de Educação, ao relembrar: “(...) quando ocorre a generalização do acesso à educação, nalguns casos obrigatória, acontece a criação de estruturas de ensino especial organizadas por tipos de deficiência” (CNE, 1999, p. 2). Pelos vistos, a Madeira também terá seguido, inicialmente, este roteiro de opção interventiva, como podemos confirmar, a partir das palavras da nossa entrevistada E2-AQ:

Ninguém entrava na Educação Especial sem ter o curso de especialização, de maneira que fiz a especialização (...) tive que me exonerar da escola para fazer a especialização e, depois, quando acabei, no mesmo dia em que me exonerei do ensino regular, tomei posse na Quinta do Leme (instituição para a deficiência intelectual), que não pertencia à educação, pertencia aos Assuntos Sociais (...) em 1971 comecei a trabalhar (...) tinha 25 anos - a parte melhor da minha vida (E2-AQ).

Não obstante a realidade de uma educação segregada, que caracterizou a intervenção nesta época, é interessante verificar o estabelecimento de respostas inauditas, de acordo com os desafios colocados pelas necessidades que os alunos iam apresentando. A confirmar esta premissa encontrámos descrita, numa Ata do Centro de Educação Especial da Madeira, a preocupação com:

O novo tipo de aulas e de ocupações (...) o estudo do problema das oficinas (...) abordada a possibilidade de colocação dos menores que oferecessem mais garantias de êxito (...) trabalhariam uma pequena parte do dia, continuando vinculados à escola onde participariam nas outras actividades normais (...) ideia bem aceite pelo menos como provisória até à entrada em funcionamento das oficinas (...) frisou-se a grande prudência a ter nestes casos quanto aos menores a escolher, idoneidade do empregador, tipo de trabalho e duração deste (Prazeres, 1972).

Deste modo, observamos como, em 1972, de um modo cuidado e perspicaz, se inaugurou na Madeira a formação pré-profissional, em complementaridade com a escolaridade,

para alunos entre os 13 e os 15 anos (que apresentavam deficiência intelectual), na modalidade de integração na comunidade e, posteriormente, em oficinas. Encontrámo-nos com o registo desta resolução, da qual transcrevemos um excerto, de modo a ressaltar a implementação e proatividade que a medida em causa patenteia:

Atingidos os 13/15 anos, aqueles que não mostram grandes possibilidades no aspecto escolar (...) trabalhariam uma parte do dia, continuando vinculados à escola onde participariam nas outras actividades normais (...) feito o levantamento de oficinas foi dito que, na obra de vimes, um industrial do Jamboto mostrou-se vivamente interessado na exploração de uma oficina na Quinta do Leme, desde que bem apetrechada (...);

(...) na produção de rede metálica o engenheiro Costa mostrou-se disposto a dar toda a colaboração possível dos Estaleiros que dirige; também foi sondada a possibilidade de integração na construção de condutas (...) na carpintaria de construção civil e na sapataria (...) (Prazeres, 1972).

Desencadeavam-se, assim, na Madeira, as primeiras experiências de inserção de jovens no mundo do trabalho, por via da formação profissional, realidade que aprofundaremos mais à frente, quando nos referirmos à especificidade das práticas que a Educação Especial abraçou.

Mais tarde, em 1975, contemplando uma outra vertente, de extrema importância, dada a orografia da ilha e os constrangimentos que a mesma apresentava, face às deslocações, desde os locais mais recônditos até à capital da ilha, foi criado um serviço de internato, que viria a constituir-se, posteriormente, em Lar para Deficientes para que os alunos, oriundos de localidades distantes da cidade, pudessem sediar-se no Funchal, usufruindo, assim, das medidas educativas que, naquele tempo, ali se encontravam centralizadas.

Neste percorrer da História e chegados à década de 70 do século XX, ao redirecionarmos o nosso olhar para o contexto internacional, encontramos-nos com duas datas e dois elementos cruciais a elas acoplados: a publicação da *Public Law 94-142*, nos Estados Unidos da América em 1975 e do *Warnock Report*, no Reino Unido no ano de 1978.

Ambos desencadearam, como já tivemos oportunidade de referir, a passagem do paradigma médico para o paradigma educativo, tendo em vista a abordagem pedagógica que devia ser protagonizada aos alunos com deficiência. Os dois normativos reclamavam direitos iguais para todos os cidadãos em matéria de educação e, sobretudo, um maior enfoque na aprendizagem escolar, nos programas e no currículo.

Em Portugal, ainda sob os efeitos da Revolução de Abril de 1974, que encetara os caminhos da vida democrática, no nosso País, os direitos e deveres dos deficientes aparecem consagrados no artigo 71º da Constituição da República Portuguesa (1976), a saber:

1. Os cidadãos física ou mentalmente deficientes gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados.
2. O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos deficientes, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores (p. 17).

6.1.3. A transformação

Catapultada pelos efeitos da novidade que a vigência do novo regime político trouxera, a história da Educação Especial na Madeira experimentou um virar de página significativo, desencadeado pela transferência de poderes dos Órgãos Centrais para os Órgãos Regionais, em matéria de Saúde e de Segurança Social que, conseqüentemente, fez transitar o Centro de Educação Especial da Madeira da alçada de Lisboa para a tutela da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais, conforme plasmado no Decreto-Lei 426/77, de 13 de Outubro.

Expressão promissora da embrionária Autonomia Regional que a Democracia, proclamada em Abril de 1974, começava a consentir e a deixar despontar entre nós, um ano mais tarde, o CEEM, perspetivando ideologicamente a mudança que se avizinhava, alterou a sua nomenclatura, de acordo com o teor de um despacho de Nélio Mendonça, Secretário Regional dos Assuntos Sociais, à altura, na lógica de agregar:

Os estabelecimentos que prosseguem tipos de actividades afins, entende-se que o seu funcionamento deverá obedecer às mesmas regras e estar subordinado a uma direção única (...) passando a intitular-se Centro Regional de Educação Especial da Madeira, (...) nos termos dos art.º 1º e 2º e alínea c) do art.º 5º do Dec. Lei 426/77, de 13 de Outubro, e alínea c) do nº 2, do art.º 2º do Dec. Regional 12/78/M, de 10 de Março (...) (D.R. n.º 58/1978).

Nesta perspetiva, deleitámo-nos com a leitura do despacho do Secretário Regional, que seguidamente transcrevemos, sentindo que, no mesmo, palpitava a almejada e urgente mudança do paradigma médico/assistencialista para o paradigma educativo, urdida pelo avanço científico, e à qual aludimos precedentemente, no que diz respeito à intervenção com a população que apresenta Necessidades Especiais. Ei-lo:

*Ainda que eventualmente os Centros de Educação Especial possam ser transferidos para a jurisdição da Secretaria Regional de Educação e Cultura, os mesmos dependem presentemente desta Secretaria Regional (...) Nesta conformidade (...) é criado o Centro Regional de **Educação** Especial da Madeira. Em despacho*

separado serão designados os órgãos necessários ao seu funcionamento que será em regime de instalação pelo prazo de um ano (ibidem, 1978).

Manifestamente, devemos admitir que a década de 80 gerou abundantes transformações no campo da Educação Especial. A nível internacional, a *Iniciativa do Ensino Regular*, nos Estados Unidos, como medida de combate às altas taxas de insucesso escolar, veio alimentar o apelo à imperiosidade da colaboração entre diferentes profissionais, no atendimento a esta população.

Remando no mesmo sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) decretou o ano de 1981 como o *Ano Internacional do Deficiente* e, em 1989, publicou a *Convenção dos Direitos das Crianças*. Todos estes eventos fizeram com que, na generalidade, o debate de ideias e a preocupação com a *educação para todos* se fosse intensificando também nas iniciativas protagonizadas na RAM.

De facto, o eco do supracitado Ano Internacional aparece registado, com veemência, quer nos discursos da altura, quer na confluência de medidas arrojadas que terão sido lançadas, a partir de então. Vejamos o que, a este propósito, Aguiar (1996) escreveu:

Culminando os trabalhos desenvolvidos ao longo do Ano Internacional do Deficiente, foi discutido e aprovado na Assembleia Regional (...) um diploma que, no prosseguimento de acções já cometidas às entidades e sectores mais afectos ao problema, introduziu, por forma sistemática, um conjunto de medidas cuja concretização vem conduzindo, por um lado, a proporcionar oportunidades indispensáveis ao desenvolvimento da sua personalidade e, por outro lado, a prevenir, detectar e tratar situações de deficiência (...) (p. 7).

A nível Regional, curiosamente, no ano de 1981 teve início o *Curso de Introdução à Criatividade Musical na Criança* que decorreu na Madeira, durante cinco anos, orientado por Pierre Van Hauwe, compositor e maestro Holandês, mundialmente conhecido e que era coadjuvado pelo pedagogo Bruno Bastin. Mais à frente referir-nos-emos às marcas deixadas por esta formação, dada a sua relevância no panorama da educação artística, entre nós, na medida em que o mesmo ultrapassou as fronteiras da Educação Especial e se constituiu, desde então num modelo ímpar de generalização das artes, no seio das escolas que compõem o tecido educativo regional.

Ainda em 1981, adstrito à formação de professores, devemos salientar também o Despacho do Secretário Regional dos Assuntos Sociais para que, a partir do ano de 1981/1982, o plano de formação do Magistério Primário passasse a contemplar uma sensibilização, relativa à área da deficiência, através de um curso intitulado: *A Problemática de Educação Especial: Introdução à Deficiência, Reabilitação e Integração* (Aguiar, 1996, p. 8).

Esta opção vem confirmar a visão dos decisores políticos relativamente à consciência da indispensabilidade dos professores assumirem a centralidade da sua ação face a uma escola que, naquela época, começava a ser vincadamente marcada pela diversidade e na qual, “Culture, ethnicity, gender, class and exceptionality emerge and converge in a number of communication spaces. Consider a crystal. It is multifaceted and complex. Depending on the way light reflects through it, certain features become prominent while learning styles” (Powell & Powell, 2010, p. 1).

Entretanto, o Centro de Educação Especial da Madeira foi elevado à condição de Direção Regional de Educação Especial (DREE) em 1981, ainda na dependência dos Assuntos Sociais. No entanto, orientava-a uma Lei Orgânica específica, plasmada no Decreto Regional nº 13/81/M de 23 de Junho, aprovado pela Assembleia Legislativa Regional, que mandatava a referida Direção Regional para gerir toda a intervenção no âmbito da Educação Especial da Madeira.

Consideramos que este foi mais um passo, através do qual a nossa Região inscreveu a sua supremacia, comparativamente ao que se vivia no restante território nacional, onde nos deparámos com uma outra realidade, amarga e exaustivamente descrita, alguns anos antes, ao longo de quinze páginas, num relatório elaborado pelo *Grupo de Trabalho Interministerial sobre Orientação Escolar e Profissional de Deficientes*:

Existem actualmente no nosso país vários organismos públicos aos quais é legalmente cometida a responsabilidade, directa ou indirecta, de acções ditas de orientação escolar e/ou profissional, vocacional, educativa, pedagógica, médico-pedagógica, de jovens e de adultos normais ou deficientes:

No Ministério dos Assuntos Sociais, o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (COOMP) do Instituto da Família e Acção Social (IFAS) e os Serviços de Saúde Escolar da Direcção-Geral da Saúde;

No Ministério da Educação e Cultura (...) os serviços Médico-Pedagógicos do Instituto de Acção Social Escolar; no Ministério do Trabalho, a Direcção dos Serviços de Emprego (...)

Esta variedade de organismos não significa que as acções realizadas (...) se possam considerar, do ponto de vista quantitativo como qualitativo, sequer mediamente satisfatórias.

Pelo contrário, tal variedade traduz-se por dispersão de esforços, actividade reduzida, dotação medíocre em meios materiais e humanos, prestação de serviços a frações limitadíssimas da população, definição parcelar e unilateral de objetivos (...) intervenções escamoteadoras dos determinismos sócio-económico-culturais e

políticos (...) inexistência de uma qualquer política de orientação (Grupo de Trabalho Interministerial, 1975, p. 2).

A demonstrar, por um lado, que a situação exibida anteriormente não terá sido resolvida positivamente e, por outro, que a Madeira se antecipou organicamente, num caminho alternativo de progresso ideológico, transcrevemos um excerto da resolução publicada no final da *1ª Conferência Nacional de Educação e Ensino Especial*, organizada pelo Sindicato Nacional de Professores e apresentada pelo seu coordenador:

A Educação e Ensino Especial a nível oficial (em Portugal Continental) está dispersa pelos Ministérios da Educação, dos Assuntos Sociais, do Trabalho, da Justiça e da Administração Interna (...) e ainda Secretarias de Estado e Direcções-Gerais (...) isto provoca aos profissionais situações altamente discriminatórias (...)

A presente Conferência considera que compete ao Ministério da Educação assumir progressivamente as diversas acções de Educação e Ensino Especial, porque de educação se trata e porque a indiscriminada dispersão pelos serviços é altamente lesiva para os deficientes, famílias e profissionais (...) (Soares, 1983, pp. 28-29).

Em 1982, distanciando-se da realidade nacional, a DREE expandiu e veiculou, de um modo concertado e abrangente, a sua vasta ação, regulando-a pelo Decreto Regional n.º 4/82 (que pode ser consultado no anexo n.º 2), normativo verdadeiramente genuíno, que exibia a regulação pormenorizada duma intervenção que contemplava os múltiplos contextos e dimensões, subjacentes à realidade da população infantil, jovem e adulta com Necessidades Especiais.

Nele encontrámos referenciadas medidas ao nível do rastreio, do diagnóstico, da intervenção precoce, da família, do emprego, da acessibilidade, da formação de professores, da integração escolar e profissional, dos transportes, do emprego, da habitação, sem esquecer a referência à alocação de recursos humanos, materiais e financeiros.

Nesta História da Educação Especial da Madeira inscreve-se também a abertura do *Serviço de Audiofonologia Infantil*, localizado no Instituto de Surdos do Funchal. A sua missão era apoiar, localmente, os serviços de saúde infantil e escolar, bem como os médicos dos serviços privados, nos exames audiométricos e no acompanhamento das crianças surdas que usavam próteses auditivas.

Esta tomada de decisão precede outras, que se lhe seguiram, ao nível da aposta, por parte dos decisores políticos regionais, em valências médicas que, funcionando nas instituições de Educação Especial, garantiam o acompanhamento das crianças, ao nível de cuidados de

saúde, a que se associava a uma pertinente discussão de casos com as equipas responsáveis pela intervenção.

De modo a oferecer uma intervenção ajustada às crianças e jovens, sinalizados pelas ações de despiste, e pretendendo, provavelmente, cimentar a estratégia educativa especializada, que se afigurava como a base para a conquista do sucesso da integração, deparamo-nos, em 1983, com o estabelecimento de um protocolo entre a DREE e o Instituto Aurélio da Costa Ferreira, sediado em Lisboa.

Tornou-se, assim, possível a especialização simultânea de cerca de três dezenas de professores na Região, enquanto que, anteriormente, apenas se especializavam um ou dois em cada ano, forçosamente deslocados da Madeira para Lisboa, durante o tempo de duração do curso.

Relativamente a este facto, a nossa entrevistada E12-IS, responsável, à época, pela referida entidade formadora, em Lisboa, declarou-nos que:

Ainda que não se tratasse de uma formação de nível superior, o protocolo estabelecido com a DREE envolveu o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e a Secretaria de Estado do Ensino Superior (...) vínhamos à Região fazer entrevistas de seleção, lecionar as aulas e supervisionar o estágio, em estreita colaboração com os serviços locais (...) era a Região que assumia todas as despesas (...) (E12-IS).

O cognoscente compromisso face ao paradigma educativo, a que a revisão da literatura se refere (e a que já aludimos no enquadramento teórico deste nosso trabalho) parece ter sido assumido, em 1984, pelos decisores políticos da Madeira, a julgar pela sua tomada de decisão de fazer transitar os serviços da Educação Especial, da tutela dos Assuntos Sociais, para a Secretaria Regional da Educação (Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M, de 22 de novembro). A este propósito E9-BC (governante responsável por esta área, ao longo de vários anos) destacava:

A Educação Especial transita para a educação, onde me parece que faz todo o sentido mas, apesar da mudança, continuou a existir uma estreita colaboração com a área da saúde (...) e, independentemente do local onde se encontrava, devo referir que o Governo Regional sempre olhou para a Educação Especial com o empenho e com o cuidado que a área merece (...) (E9-BC).

Com esta mudança de paradigma, as instituições de Educação Especial foram, pouco a pouco, ajustando, não apenas as suas nomenclaturas, tendo passado a denominar-se *Serviços Técnicos de Educação* mas, sobretudo, redimensionando o seu campo de ação, num intensificar da prestação de apoio especializado, no seio das escolas do ensino regular, na Madeira e

também no Porto Santo, local onde funcionou, dada a sua distância do Funchal, uma base de apoio que, mais tarde, deu origem ao primeiro *Centro de Apoio Psicopedagógico* (CAP), nesse mesmo ano de 1984.

Também Eleutério de Aguiar se posiciona, face a esta mudança, afirmando:

A Educação Especial congratula-se com os objectivos governamentais, os quais correspondem à satisfação de grandes anseios deste sector, perfeitamente enquadrados numa verdadeira política de prevenção, reabilitação e integração social dos cidadãos ainda considerados menos validos (Aguiar, 1984, p. 5).

Curiosamente, devemos realçar que este olhar de abertura e de preocupação para com a educação dos alunos com necessidades especiais, e consequentes tomadas de decisão de carácter organizacional, nesse sentido, é anterior à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que só viria a ter lugar, em Portugal, no ano de 1986.

Olhando os acontecimentos e medidas elencadas, verificámos que, a par e passo com a abrangência de respostas proporcionadas, por parte da DREE, também as equipas foram integrando diferentes categorias de profissionais que, colaborativamente, discutiam e estabeleciam o desenvolvimento de práticas, adequando-as às situações e condições com que se deparavam. Exemplo desta circunstância foi a implementação e generalização do *ensino integrado* (apoio à integração) nas escolas do ensino regular, a que as nossas entrevistadas E27-TF e E26-AF se referiram:

Nós éramos um recurso pedagógico a nível da prática e, principalmente, ao nível dos materiais e das novas maneiras de estar e das metodologias, a trabalhar com as crianças. Nós sentíamos que éramos um grande apoio (...) os colegas (do ensino regular) sentiram um alívio por nos terem lá, sentiam um grande apoio (a nossa presença) trazia um ganho para a escola principalmente para os formandos, para os alunos e foi uma tônica à volta da ilha, na altura nós dávamos materiais a que as escolas não tinham acesso (...)

O método das 28 palavras (...) fomos nós que o introduzimos (...) ainda hoje há muitas pessoas que continuam a usá-lo para a leitura e escrita, com resultados (...) a nossa presença na escola movimentava um outro tipo de técnicos trazíamos connosco os psicólogos, os terapeutas da fala e, mais tarde os da psicomotricidade (...)

Lembro-me da escola da Carreira, que era uma escola central, no Funchal, considerada das mais antigas, as professoras diziam que não estavam atualizadas, mas foram as escolas que, até para nós, foi uma agradável surpresa, nós na altura, éramos consideradas as “pequenas” que chegavam à escola (...) fomos realmente bem recebidas e os professores começaram a ver que tinham ganhos, porque já nos apresentavam problemas, que não conseguiam resolver, dentro da sua aula, e nós

dizíamos: talvez através do serviço social se consiga (...) foi uma experiência fantástica (...)

Aliás a população que atendíamos, a grande maioria, vinha de famílias disfuncionais (...) muitos problemas económicos e sociais e tudo isso (...) a maior parte deles, de início, não estavam preparados, nem conseguiam aceitar as dificuldades dos seus educandos e dos filhos (...) nem tudo foram rosas, havia meios muito complicados em Câmara de Lobos, em certas zonas do Funchal (...) foi difícil nós entrarmos, mas foi um caminho (...) fazendo uma retrospectiva já fizemos muita coisa, muitas experiências realmente gratificantes (...) havia os transportes do serviço que levavam as pessoas da Educação Especial à ilha toda (E27-TF).

Chegámos a fazer apoio às escolas do Paul do Mar durante 9 anos (...) não havia vias rápidas, nem túneis, nem nada, 9 anos em que fomos, semanalmente, ao Paul do Mar (E26 - AF).

Prosseguindo a perspetiva de um atendimento promotor do desenvolvimento integral da pessoa com necessidades especiais e tal como já tinha acontecido no domínio da educação musical, em 1985 surgiu o apelo para a aposta no *Desporto para Deficientes*, protagonizado no Despacho n.º 39/85/M de 15 de janeiro, que definia as suas bases e fundamentos, bem como os princípios e as orientações em que se deveria sustentar.

Em 1987, fruto da intervenção na área da educação musical nos diferentes serviços da DREE, foi criada a *Orquestra Juvenil da DRE*. A mesma, seguindo a pedagogia musical Orff e Kodaly e inspirada na orientação do seu mentor, o pedagogo holandês Pierre Van Hawe, integrava alunos com diferentes Necessidades Especiais e era dirigida por João Atanásio, docente de Educação Musical dos quadros daquela Direção Regional.

Relativamente a esta iniciativa que mudou o rumo da pedagogia musical na Região Aguiar e Castro afirmavam:

A Madeira é a parcela do mundo que melhor entende os ensinamentos da música e disso é exemplo a Orquestra da DREE (...) (Aguiar, 1991).

O trabalho desenvolvido pela DREE tem que continuar, nomeadamente no que se refere a acções de formação (...) estou esperançado que o maestro Pierre Van Hawe continue a desenvolver o seu trabalho na Madeira (Castro, 1991).

Numa outra vertente, os decisores políticos, ao constatarem a necessidade de prolongar o atendimento aos jovens com necessidades especiais, para além da escolaridade obrigatória, inauguraram, em 1988, o Centro de Formação Profissional de Deficientes, no espaço da Quinta do Leme, iniciando, assim, de modo formal, o primeiro organismo de Formação Profissional na Região, dirigido a jovens com diferentes problemáticas.

Nesse mesmo ano de 1988 abriu, na freguesia do Monte, o segundo dos Centros Psicopedagógicos (o primeiro a abrir portas, como afirmámos anteriormente, foi o do Porto Santo) que viriam a existir em cada Concelho e, através dos quais se deu a descentralização dos serviços especializados, do Funchal para as periferias, no sentido de uma maior e mais profícua proximidade com os educandos, as suas famílias e as escolas que frequentavam.

Promovido pela DREE, em 1988 aconteceu na Madeira o primeiro Curso de Musicoterapia realizado em Portugal que, para o efeito, convidou a Psiquiatra e Musicoterapeuta francesa Jacqueline Verdeau-Paillés, laureada pela Academia de Medicina e professora da Faculdade de Montpellier e da Sorbonne, a ministrar esta formação que foi replicada em várias edições que se lhe seguiram e a que acorriam, não só formandos madeirenses, como também outros, oriundos de Portugal Continental e dos Açores.

Passado um ano, em 1989, foi implementado o *Projeto Oficina Versus* que, posteriormente, se viria a intitular sucedaneamente: *Serviço de Arte e Criatividade*, *Divisão de Arte e Criatividade* e *Núcleo de Inclusão pela Arte*.

Para responder a um outro tipo de população juvenil - os deficientes profundos - a DREE inaugurou, em 1990, com a presença do Primeiro-Ministro de então, Aníbal Cavaco Silva, o *Centro Sócio-Educativo de Deficientes Profundos*.

Nesse mesmo ano de 1990 teve lugar em Jomtien, na Tailândia, a *Conferência Mundial da Educação para Todos*, num incisivo apelo internacional para que a oportunidade e o acesso à aprendizagem suplantassem as barreiras da discriminação e da exclusão, a que muitas minorias ainda estavam votadas.

Provavelmente imbuída deste espírito, nesta mesma época, a DREE redimensionou as suas medidas de apoio à integração de alunos com necessidades especiais, no ensino regular, colocando em cada Concelho equipas de proximidade para a intervenção especializada nas escolas do ensino regular, através da abertura de Centros de Apoio Psicopedagógico que, paulatinamente, e de acordo com a seguinte ordem cronológica, se foram criando: ano 1992 (CAP Ribeira Brava); ano 1994 (CAP Santa Cruz); ano 1996 (CAP S. Vicente, CAP Machico, CAP Santana); ano 1998 (CAP Calheta); ano 1999 (CAP Ponta do Sol e CAP Câmara de Lobos); ano 2000 (CAP Porto Moniz); ano 2004 (CAP Funchal).

Para percebermos melhor um outro marco histórico, lançado pela DREE em 1992, temos que regressar a 1968, data em que foram lançadas, nos Estados Unidos da América, as primeiras Olimpíadas Especiais (*Special Olympics*) por Eunice Kennedy. Após a sua morte, em agosto de 2009, agência noticiosa Reuters relançou o comunicado que a família dirigiu à sociedade para a recordar e homenagear, que transcrevemos seguidamente:

(...) ela quis mudar o Mundo e mudar-nos a nós (...) fundou o movimento que deu origem às Olimpíadas Especiais, o mais vasto movimento para a aceitação e inclusão das pessoas com deficiências intelectuais (a quem ela chamava os seus amigos especiais) na história do Mundo. O seu trabalho transformou a vida de centenas de milhões de pessoas em todo o Mundo e elas são hoje o seu legado (...) Ela acreditava que não há limites para o espírito humano (...) (Bigg, 2009).

Na Madeira, assemelhando-se e inspirando-se muito provavelmente no sentimento e na força das intenções que presidiram à atitude de Eunice Kennedy, anteriormente elencadas, a DREE organizou, em 1992, a primeira edição daqueles que, ao longo de 19 anos, ficaram conhecidos, entre nós, como os *Jogos Especiais* e, a propósito dos quais, Eleutério de Aguiar garantia:

Com os Jogos Especiais pretende-se, em última análise, proporcionar à Região Autónoma da Madeira a oportunidade de se rever nalguns dos seus Melhores, ainda que diferentes, mas também e sempre Madeirenses! (Aguiar, 1992, p. 5).

É a descrição de outro desses momentos, presente numa das fontes que consultámos, a testemunhar o olhar de um Secretário Regional da Educação, que transcrevemos, seguidamente:

(...) Não é fácil descrever as imagens e as emoções que nos assaltam naquela hora e meia de festa...Mais do que Jogos Especiais o que há ali é uma avalanche de amor especial. Se a felicidade eterna existe e esta tem que ser ganha em vida, então ali estão algumas e alguns do que fazem por merecê-lo.

Se um deficiente motor dança, se um invisual corre, se um surdo toca música, é porque quem os acompanha e ensina, sabe somar competência com amor e eleva a potências inesperadas os recursos de que ambos dispõem.

Num grupo de dança, havia um jovem que dançava em cadeira de rodas. Levei toda a sessão a tentar imaginar o que queria ele dizer com aquele sorriso que não o abandonava (...) (Fernandes, 1999, p. 6).

Mais tarde, em 1993, para o desenvolvimento de uma outra área de intervenção, não menos importante, abriu na Região, um *Centro Handynet*, o qual integrava a rede nacional destes centros, no âmbito do *Programa da Comunidade Europeia Hélios*, projeto cofinanciado pela Europa e que visava a informação e o aconselhamento, no campo das tecnologias e ajudas técnicas, às pessoas com necessidades especiais, que poderiam, assim, conhecer as potencialidades da sua utilização para a sua autonomia.

Passado um ano, em 1994, o Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizado pelo Governo Espanhol, em colaboração com a UNESCO, emanou a Declaração de Salamanca, que Portugal também subscreveu, e que se constituiu em ideário para o acolhimento de todos na escola, em genuína inclusão.

De novidade em novidade, a DREE desencadeou, no ano de 1995, um *Programa Regional de Apoio aos Sobredotados*, que se iniciou com ações de formação e prosseguiu com o despiste e intervenção no terreno, sob a consultadoria científica de Johanna Raffan, especialista e investigadora nesta área, oriunda do Reino Unido e que se deslocou à Madeira para este efeito.

Localmente, foi criado um grupo coordenador constituído por Dina Gomes (Madeira), Lurdes Braga (Porto) e António Filipe (Madeira) (Aguiar,1996).

A Revista Diversidades n.º 42 salienta que, ainda em 1995, face ao aumento do número de jovens, cujas limitações, não lhes permitindo prosseguir, nem a nível académico, nem profissional, requeriam outro tipo de resposta, o projeto piloto *Unidade Ocupacional* deu lugar à abertura do primeiro dos *Centro de Atividades Ocupacionais (CAO's)*.

Mais tarde, viriam a ser criados outros, nomeadamente: CAO Funchal - Santo António (1995); CAO Ponta Delgada (2002); CAO Câmara de Lobos (2003); CAO Machico (2004); CAO Funchal - São Roque (2005); CAO Ribeira Brava (2005); CAO Ponta do Sol (2008); CAO São Vicente (2008); CAO Funchal - São Pedro (2009); CAO Camacha (2009); CAO Funchal - Pico dos Barcelos (2009); CAO Santa Cruz (2010); CAO Porto Santo (2010) e CAO Santana (2011).

Em 1997, retratando organicamente aquilo que já vinha acontecendo na realidade, a Direção Regional de Educação Especial acrescentou à sua nomenclatura o termo *Reabilitação*, medida expressa no Decreto Regulamentar Regional n.º 13-A/97/M de 15 de julho que consolida a nomenclatura Direção Regional de Educação Especial Reabilitação (DREER) a qual, nesse mesmo ano, passou a integrar, a nível nacional, o Conselho Nacional de Reabilitação, destacado órgão consultivo do Secretariado Nacional de Reabilitação e Integração de Pessoas Deficientes.

Foi também durante o ano de 1997 que aconteceu o primeiro *Festival de Arte, Criatividade e Recreação*, promovido pelo Serviço de Arte e Criatividade, da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação o qual, preconizando a sensibilização da comunidade para a causa das necessidades especiais, levou à cena uma multiplicidade de atividades inclusivas, em diferentes áreas artísticas.

A este propósito, Ester Vieira (2008) - responsável pelo serviço supracitado - elencava os desígnios em torno dos quais o serviço se alinhava:

Criar e afirmar oportunidades artísticas e mudar atitudes sociais pela arte foi o sonho-missão de um projeto que durou mais de 25 anos (...)

Num universo inclusivo de iguais oportunidades para os que têm e não tem necessidades especiais, quisemos promover a atividade artística e o acesso à cultura, produzir espetáculos e eventos, envolver instituições, cidadãos e profissionais do mercado cultural e artístico (...)

Incentivar à participação e ao intercâmbio, formar públicos, gerar oportunidades de integração e de inclusão social (...)

Detectar talentos e produtos artísticos de qualidade e promover o seu encaminhamento (...)

Formar, reabilitar e incluir os cidadãos deficientes no universo sociocultural (...).

Numa outra vertente, mas sempre na vanguarda das medidas que pudessem alvitrar potencialidades para a intervenção, em 1998, a DREER antecipou-se à administração educativa, a nível nacional, numa outra tomada de decisão inédita: os docentes especializados, até então requisitados aos quadros das escolas do ensino regular e aos quais se mantinham vinculados, apesar de exercerem funções sob a alçada da DREER, foram convidados a deixar os seus quadros e a ingressar no novo “*Quadro de Educadores de Infância e de Professores do 1º ciclo especializados da Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação*”, através do Concurso publicado no JORAM nº 68 II de 07 de Abril de 1998.

Entretanto, nos anos que se seguiram à *Conferência Mundial de Salamanca*, o mundo continuava os seus esforços para que a luta pela inclusão não esmorecesse. A prová-lo encontramos o *Compromisso da Ação de Dakar* (2000), a reafirmar a necessidade de “(...) uma educação para todos que capte os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolva a personalidade dos educandos para que possam melhorar as suas vidas e transformar a sociedade” (p. 8).

Seguiram-se-lhe a *Declaração de Madrid* (2002), na defesa acérrima de que:

(...) todas as comunidades devem celebrar a sua diversidade intrínseca e devem assegurar que as pessoas com deficiência possam desfrutar integralmente dos direitos humanos: civis, políticos, sociais, económicos e culturais reconhecidos nas diversas Convenções Internacionais, no Tratado da União Europeia e nas constituições nacionais (...) (p. 1).

Em 2003 teve lugar o *Ano Europeu da Pessoa com Deficiência* para “(...) contribuir para aumentar a consciência da opinião pública sobre os direitos dos mais de 50 milhões de europeus com deficiência” e, em 2007, o *Ano Europeu da Igualdade de Oportunidades* veio reafirmar os valores e os princípios inerentes à causa da equidade.

No espírito desta conjuntura Cecília Berta Pereira (diretora regional de Educação Especial e Reabilitação, à época) interpelava, do seguinte modo, a sociedade madeirense no seu discurso, aquando da abertura da Semana Regional da Pessoa com Deficiência:

Dia Internacional da Pessoa com Deficiência...Dia Nacional da Pessoa com Deficiência!!!... Porquê? Para quê? Será comemorar? Será chamar a atenção para...? Será apontar o dedo? Será reivindicar? Será incomodar?

Quantas vezes dizemos sempre as mesmas coisas?!... Sensibilizar ... Informar ... Alertar...Integrar ... Incluir ... Intervir... Criar oportunidades...Solidariedade... Tolerância... Aceitação...Estamos a falar de quê e de quais? Falamos, acima de tudo, de pessoas que, mesmo no silêncio, têm voz...

Que nos dizem essas vozes? “Sou uma pessoa. Estou aqui. Este é o meu MUNDO. Deixem-me pertencer, estar, ser, participar...”

Temos de as ouvir atentamente... observar... e duma forma sentida perceber que as suas capacidades, os seus contributos estão muito para além do nosso conhecimento pré-concebido. Elas surpreendem-nos... sempre.

Hoje é cada vez mais realidade aquilo que era a UTOPIA de ontem, temos provas disso. No mundo em mudança, valorizar e acreditar que esta só se faz com o (im)possível, é caminhar para o futuro (Pereira, 2004).

O querer dos decisores políticos, aliados aos princípios e recomendações internacionais também foram motivando e ditando, na Madeira, diversas iniciativas.

Estas, aconteceram sob o formato de ações de formação contínua, de sensibilizações, de semanas e de encontros regionais, de ciclos de conferências e, mais tarde, de Projetos de Investigação-ação, no domínio da Educação Especial.

Foi nesta senda de acontecimentos que surgiu o projeto de *Dança Inclusiva*, idealizado no ano 2000, com o convite da DREER a Henrique Amoedo, bailarino e coreógrafo brasileiro, aquando duma sua comunicação num Congresso no Porto.

Da realização de um curso de *Dança Inclusiva*, no Funchal, rapidamente se passou à apresentação de um projeto-piloto, intitulado “*Dançando com a Diferença*”, ao então Diretor Regional, Eleutério de Aguiar, que o aprovou, tendo-se tornado realidade a partir do ano de 2001. A sua génese foi-nos relatada, do seguinte modo, pelo nosso entrevistado E15-HA:

Conheci, num workshop que eu estava dando, uma pessoa da Madeira - a Ester Vieira - (...) eu falava sobre essa minha experiência, no Brasil, com a Roda Viva Companhia de Dança, desde a criação até à profissionalização da companhia (...) falava dessa experiência e da vontade de desenvolver projetos semelhantes nessa área em Portugal (...)

Ainda não existia trabalho organizado em Portugal, as pessoas não conheciam este tipo de trabalho e, a partir daí, eu vim diversas vezes à Madeira, a convite da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, através do Serviço de Arte e Criatividade (...) dar workshops de formação para professores (...)

Vim várias vezes, até chegar o momento em que eu disse para a Ester que já não tinha mais lógica eu continuar vindo tantas vezes (...) acho que vim nove vezes e disse: já não consigo mais ficar a dar workshops (...) então vamos fazer um projeto que se pense (...) se querem continuar com isso (...) fazer um projeto que nós possamos ir mais a fundo e não só formações de 40 horas.

*Aí surge o projeto piloto **Dançando com a Diferença** que era a realização de uma formação para pessoas com e sem deficiência, em que depois alguns seriam professores ou monitores (...) professores nesse processo e outros participariam assistindo (...)*

A minha vinda para a Madeira acontece nesse contexto: para desenvolver um projeto de implementação da dança inclusiva durante um ano, na Madeira, e depois (...) fui ficando, fiquei o segundo ano e (...) já estou desde 2001, ou seja, já são 17 anos até agora (...) (E15-HA).

Ainda na linha do trabalho ao nível dos domínios artísticos, fruto de um constante acompanhamento na linha da atualização de conceitos, o *Grupo de Mímica e Teatro Oficina Versus* deu lugar ao *Grupo de Teatro Inclusivo* que também teve a sua rampa de lançamento em outubro de 2001, ao congregar, no seu elenco, pessoas com e sem deficiência.

Assim organizado, levou à cena para o público em geral, no Teatro Municipal Baltazar Dias, local nobre do nosso roteiro cultural, algumas peças de teatro, inspiradas em obras clássicas da arte dramática.

Acompanhando a evolução também no campo das TIC foi criada, em 2002, a *Divisão de Adaptação às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação* que passou a promover e a assumir a inovação e a melhoria das acessibilidades, nas suas diferentes vertentes, para as crianças, jovens e adultos com Necessidades Especiais.

No âmbito desportivo e, uma vez mais, por iniciativa da DREER, em abril de 2002 nasceu o *Clube Desportivo Os Especiais*, com a missão de ultrapassar o limiar do *Desporto Adaptado*, assente na sua vertente de formação, lazer e recreação, para um domínio mais formal, em termos de modalidades desportivas, num impulso à competição e à inscrição de jovens atletas ao nível do Desporto Federado, medida que se revestiu de enorme impacto e a cujos resultados teremos oportunidade de aludir, mais à frente, neste trabalho.

Em 2003, retomando uma publicação antiga (a revista Educação Especial cuja edição tinha sido interrompida) a DREER passou a editar a *Revista Diversidades*, de periodicidade trimestral, e que tinha como principal finalidade a de fazer chegar, a diferentes quadrantes da sociedade, o conhecimento, a reflexão e a partilha de saberes e práticas, no âmbito da Educação Especial e da Inclusão.

Na sequência da realização de ações promotoras da sensibilização da sociedade, neste mesmo ano de 2003, teve lugar o primeiro *Encontro Regional de Educação Especial na RAM*. Sob o lema “Inclusão: Janela ou Muro?” o referido evento conseguiu juntar cerca de seis centenas de participantes para ouvir reputados especialistas nacionais e internacionais. Com o mesmo êxito e participação, seguiu-se-lhe uma outra edição, em 2005, com o lema “Paradigmas da Diferença: Pensar. Sentir. Agir”. Em 2006 os Encontros Regionais de Educação Especial assumiram o formato de Ciclos de Conferências que passaram a acontecer em todos os Concelhos da RAM.

A par e passo com este trabalho de elucidação da comunidade, para a realidade das pessoas com necessidades especiais, a DREER empenhou-se na estabilidade do seu corpo docente, prosseguindo um caminho distinto, relativamente ao restante território Português.

De acordo com Rodrigues (2013), a nível nacional, em 1977 o Ministério da Educação e Investigação Científica criou um *Grupo de Trabalho para o Estudo da Situação do Pessoal do Ensino Especial*.

O referido grupo procedeu à auscultação dos docentes especializados de todo o País face à pertinência da criação de “*um quadro exclusivo de professores e educadoras de infância para o ensino especial*”.

No entanto, o quadro acima referido não se consubstanciou nessa época, tendo a Madeira desencadeado, em 2004, de forma autónoma, o concurso para docentes especializados que alargou o *locus* da colocação dos mesmos nas instituições e nos serviços técnicos onde se encontravam, para os estabelecimentos de ensino público e regular, como expressa o normativo regional:

O Decreto Legislativo 10-A/2004/M tem por escopo a sistematização, simplificação e transparência dos actos em que o concurso se estrutura, promovendo a criação de quadros de escola, quadros de instituição de educação especial e quadros de zona pedagógica, mediante a afectação dos docentes especializados em educação e ensino especial aos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos, bem como enquadrar a contratação de pessoal docente especializado para as vagas supervenientes (JORAM, 2004).

Numa outra área de intervenção, tendo como referência a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação para o processo de inclusão de alunos com Necessidades Especiais, foram implementados pela DREER, a partir de maio de 2004, diferentes projetos de acessibilidade destinados a alunos das escolas especiais e também àqueles que se encontravam integrados no sistema regular de ensino.

Um ano depois, acompanhando a linha de investigação ao nível da intervenção com alunos cujas problemáticas exigiam outro tipo de respostas comparativamente às que vinham a ser ministradas, quer nas instituições de Educação Especial, quer nas escolas do ensino regular surgiu, em 2005, a primeira sala para implementação de um novo programa de ensino estruturado, dirigido a crianças com autismo, assente na metodologia TEACCH (Treatment and Education of Autistic Children Handicapped).

Em 2007, na tentativa de dotar e guiar os docentes do ensino regular e da Educação Especial na consolidação de conhecimentos científicos e na supervisão de práticas, susceptíveis de tornar a intervenção junto da população com necessidades especiais mais ajustadas e efetivas, a DREER colocou no terreno três projetos de investigação-ação: *Sobredotação*, que teve como consultor científico Leandro de Almeida; *Intervenção Precoce*, sob a orientação científica de Ana Serrano e *Diferenciação Pedagógica*, orientado por Luís de Miranda Correia, investigador e perito na área da Educação Especial que também quisemos incluir no leque dos nossos entrevistados. Assim, na qualidade de colaborador externo da DREER, E8-MC dizia-nos:

Colaborei com a DREER na área de Educação Especial, com o objetivo de implementar um modelo e um processo de atendimento para alunos com NEE que, conjuntamente com uma rede de recursos humanos e legislação adequada, pudessem responder com eficácia às suas necessidades.

O projeto considerou quatro fases distintas:

- Conjunto de ações de formação que permitissem o esclarecimento e a sensibilização/formação da população alvo - professores, demais profissionais de educação e pais - para, em conjunto poderem levar a cabo o objetivo pretendido;*
- Implementação de um modelo de atendimento para alunos com NEE (no caso foi considerado o Modelo de Atendimento à Diversidade/MAD (Correia, 1997);*
- Estudo de uma população alvo (no projeto a amostra foi constituída por alunos com dificuldades de aprendizagem específicas/DAE) com base no modelo e no processo propostos;*
- Avaliação dos resultados.*

Quanto às condições materiais e de recursos humanos, foram disponibilizados todos os recursos materiais e humanos tidos por necessários para a efetuação do Projeto (E8-MC).

Mais tarde, em 2008, através de um Despacho do Secretário Regional da Educação, foram indicadas e apetrechadas algumas *Escolas de Referência para a educação bilingue de alunos surdos*, nomeadamente: a escola Básica do 1º ciclo com pré-escolar Professor Eleutério

de Aguiar; a escola Básica dos 2º e 3º ciclos dos Louros e a escola Secundária Francisco Franco, às quais se juntaram, para a educação de alunos cegos e com baixa visão, as escolas dos 2º e 3º ciclos Bartolomeu Perestrelo e da Torre e secundária Francisco Franco.

Também em 2008, a DREER abriu um *Gabinete de Informação e Apoio ao Deficiente* localizando, para esse efeito, um posto de atendimento nos seus serviços centrais e um outro num balcão da Loja do Cidadão, através do qual pretendia informar, aconselhar e encaminhar os cidadãos, no âmbito das diferentes situações e problemáticas relacionadas com as necessidades especiais.

Uma outra atempada medida foi a abertura, no ano 2009, do *Centro Novas Oportunidades Inclusivo* que permitiu às pessoas com Necessidades Especiais, de modo mais célere e ajustado à sua condição, o reconhecimento das suas competências e consequente qualificação.

No desfecho do ano 2009 foi publicado o Decreto Legislativo Regional 33/2009/M de 31 de Dezembro (anexo n.º 3) que adaptou à Região o Decreto-Lei 3/2008, adequando-o à realidade regional que, na altura, era muito distinta daquela que o restante território apresentava.

Abraçando a senda da evolução, em 2010 a DREER contratou as primeiras intérpretes de Língua Gestual Portuguesa para a Madeira colmatando, desse modo, uma grande lacuna na educação de surdos, que têm na LGP a sua língua materna.

Quase a culminar o ano de 2011, na senda da proatividade que a vinha caracterizando, a DREER conseguiu trazer à Madeira o *IX Congresso Nacional de Intervenção Precoce*, promovido pela Associação Nacional de Intervenção Precoce, o qual, à volta do tema: “Família: Principal Mediadora de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança”, congregou especialistas e participantes nacionais e estrangeiros.

Foi também em dezembro de 2011 que o recém-eleito XI Governo Regional da Região Autónoma da Madeira tornou pública a decisão de que a DREER seria extinta, enquanto Direção Regional. Em consequência desta medida teve lugar uma reestruturação orgânica que fez transitar os serviços da Educação Especial para a tutela da Direção Regional de Educação, já existente no organigrama governamental.

A medida terá apanhado de surpresa as forças vivas da comunidade local, facto incisivamente abordado, na altura, pelos meios de comunicação social, cujas posições apresentaremos, mais pormenorizadamente, noutra tópico do nosso trabalho.

6.2. Narrativa II: das políticas

Embora muitas das conjecturas apresentadas no tópico anterior se imiscuem em tomadas de decisão de índole política, queremos, na narrativa que ora encetamos, destacar e aprofundar esta dimensão, separadamente.

As políticas educativas, expressas na emergência de multifacetadas medidas e tomadas de decisão que foram encimando, quer a organização, quer os ideais do modelo de Educação Especial que vigorou na Madeira, desde os anos 60 até à primeira década do ano 2000, impelem-nos para a tentativa de compreensão do âmago do significado de *política*. Para tal, detivemo-nos, então, na sua etimologia que a situa originariamente no Grego *politikos* que significa cívico. O termo *politikos* une a palavra *polites* (cidadão) oriundo de *polis* (cidade) e, na remota sociedade Grega, os *politikos* eram aqueles que se dedicavam ao governo da *polis* - "a cidade" ou "o Estado" - colocando o bem comum acima dos seus interesses individuais.

Seria, muito provavelmente, esta dimensão política, ao serviço das pessoas, que o presidente do Governo Regional da Madeira, Alberto João Jardim, evocava no Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, no seu discurso de acolhimento aos participantes na sessão inaugural da Semana Regional de Prevenção, Reabilitação e Integração, a que presidiu:

O centro da vida política é a pessoa humana e, nesta perspetiva, o social constitui-lhe a essência, enquanto que o económico é um instrumento (...) (Jardim, 1981).

Por outro lado é, para nós, indiscutível que a Educação Especial se inscreve em territórios educativos eivados de transversalidade, nos quais as fronteiras das idades, das necessidades, dos níveis de ensino, dos contextos, dos atores e das respostas se transpõem para que uma intervenção holística e ajustada aconteça, realidade expressa pelo entrevistado E11-FF, quando elencava, do seguinte modo, as políticas educativas, sociais e de reabilitação abraçadas e legitimadas pela Secretaria Regional a que presidia:

Pela reformulação da orgânica da DREER ao nível dos objectivos e das competências (...)

Pela reformulação dos cursos de formação ministrados no Serviço Técnico de Formação e Integração Profissional de Deficientes e sua interligação com as demais ações de Formação Profissional (...)

Pela criação de centros de atividades ocupacionais e de apoio (E11-FF).

Ainda neste âmbito, um outro entrevistado - E9-BC - que também exerceu funções governativas, na Madeira, no campo da educação, dizia-nos:

Pode crer que estas coisas não resultavam de decisões (...) de despachos em que eu via e lia um relatório e que se fazia porque o relatório tivesse o sim, o talvez, o mais ou menos (...) nada disso! Eram coisas, como há pouco estava a referir, vividas.

A regionalização possibilita isso: dá à governação uma dimensão humana da realidade (...) dá proximidade (...) eu digo e volto a dizer (...)

Não é específico da Educação Especial, mas rara terá sido a escola que não visitei (...) pode ter acontecido, mas rara terá sido a escola que eu não visitei, pequenina, com uma sala só, com más condições, com certeza, até porque era preciso olhar para essa escola com particularíssima atenção (...)

Eu tive oportunidade de visitar tudo o que era (...) essas instituições que tinham essas preocupações (...) naturalmente sempre acompanhado pelo professor Eleutério de Aguiar que foi uma excelente ajuda (...)

Não sei (...) bastava lá entrar e ter um contacto com aquela população e realidade para se perceber muito e muito mais (...) (E9-BC).

Na linha deste cativar da sociedade para esta causa, deparámo-nos com a notícia: *Sentir, pensar e agir é o lema*, na divulgação feita ao *I Encontro Regional de Educação Especial na Madeira*, onde se pretendia “que seja feita a reflexão sobre a realidade de atendimento das crianças/jovens/adultos com deficiência na RAM (...)” (Joaquim, 2005).

Reiterando estes desideratos, o entrevistado E11-FF afirmava-nos:

Nesse tempo de governação a filosofia dominante era de que o objetivo final fosse, acima de tudo, a inclusão e a integração que só não deverá prevalecer nos casos em que, manifestamente, tal se revele impossível (...)

Tendo presente o aumento de longevidade das pessoas com deficiência, privilegiando a sua inclusão nas estruturas existentes para idosos e promovendo residências com apoio específico (E11-FF).

Ainda, nesta senda de ideias, destacamos uma notícia publicada na comunicação social, com o seguinte teor:

Uma mão cheia de actividades vai assinalar a Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais, que ontem foi apresentada. Sob o tema “Horizontes de Inclusão: Mundo Novo a Compartilhar”, a iniciativa vai decorrer de 2 a 9 de Dezembro (...) a directora regional de Educação Especial, referiu o percurso histórico de 46 anos de práticas educativas, sociais e de reabilitação, tornado possível pela vontade política e por múltiplas equipas de profissionais que, ao longo dos tempos, permitiram a causa da inclusão, emprestando-lhe conhecimento, dinamismo, criatividade, inovação, eficácia, eficiência e qualidade (Gonçalves, 2011, p. 4).

Escudados nas palavras anteriores, pensamos que o ato de associar a dimensão política à Educação Especial, supõe equacionar e antever os seus efeitos numa plêiade de cenários, circunstâncias e dinâmicas, exercício que tentaremos concretizar, seguidamente, na alusão a diversificados eixos de ação e medidas estratégicas presentes nos diferentes artefactos que, tendo sido analisados por nós, lideraram o nosso olhar perscrutador.

6.2.1. O recrutamento

Quando lançamos um olhar retrospectivo ao percurso da Educação Especial na Madeira verificámos (como já tivemos oportunidade de referir) que a primazia, colocada no atendimento à população com necessidades especiais, determinou, desde os primórdios da sua existência, uma intensa e contínua política de dotação e contratação de profissionais de diferentes especialidades, tal como pudemos constatar na leitura de um relatório, datado de 1969, relativo ao Internato da Quinta do Leme (o segundo serviço de Educação Especial a ser aberto na Madeira, em 1968):

Frequentam o internato 24 crianças, acompanhadas por 4 professores de ensino especial e pelo orientador Pedagógico, professor Vasco da Silva Ferreira;

A Prof. D. Cecília Berta Pereira iniciou sessões de ortofonia (...);

Existem três vigilantes e ainda um artífice que colabora com o professor nas aulas de Trabalhos Manuais (...) uma enfermeira, um professor de Religião e Moral, um professor de Educação Física e um professor de Música (...);

Foi dada autorização Ministerial para a Colaboração dos Psiquiatras Dr. João Gouveia e Dr. Saturnino Silva e do Pediatra Dr. Óscar Spínola de Brito (...) (Prazeres, 1969).

Mais tarde, em Julho de 1972, um pedido do referido Internato (ibidem), dirigido ao Instituto da Família e Assistência Social (IFAS) - entidade que em Lisboa superentendia a Educação Especial na Madeira - revelava a insistência e inquietação, face ao reforço dos recursos humanos, nos seguintes termos:

Volta-se a focar a necessidade de mais uma professora especializada (...) faz-se notar que a falta de professores ou a sua admissão tardia trouxe-nos grandes dificuldades na organização da vida do Internato que se fizeram sentir na integração das crianças (...) seria muito mais proveitoso para as crianças um começo de ano com todo o pessoal necessário (Ofício n.º 124/72).

Neste âmbito, também um dos nossos entrevistados - E7-EF - recordava o seu ingresso como psicólogo, a 14 de dezembro de 1979, nos serviços da Educação Especial:

Era a primeira vez que a DREE tinha um Psicólogo a tempo inteiro, daí que o tempo era dividido por todos os serviços: um dia no Instituto de Surdos do Funchal, um dia no Internato de Santo António, dois dias no Internato da Quinta do Leme e um dia na DREE, na rua D. João, no embrionário serviço de psicologia (...) (E7-EF).

Constatamos, deste modo, que o acolhimento de novos desafios, naquilo a que os mesmos se propunham e representavam, em termos de práticas significativas, prosseguiu ao longo dos tempos e foi desencadeando a emergência de novas respostas e serviços.

A comprová-lo, deparámo-nos com a contratação, pela DREER, do primeiro Psicomotricista, saído da primeira edição da Licenciatura nessa área, promovida pela Faculdade de Motricidade Humana, em Portugal. Ele próprio se refere a este facto na entrevista que nos concedeu, dizendo:

É interessante porque eu, em julho, peço uma entrevista, converso com ele (o Diretor Regional Eleutério de Aguiar) e explico o que era o curso e ele, simplesmente, diz-me: “em outubro estou a contar consigo”, de uma forma muito clara e evidente (...)

Eu pensei que era conversa de circunstância, mas mesmo assim, em setembro, já com o diploma e o certificado na mão, fui lá novamente e ... entrei em estágio (...) Na altura, sendo eu o primeiro na Região, houve alguma dificuldade em enquadrar. Era o primeiro curso no País, nós tínhamos referências de Espanha e de França, mas o modelo de educação era diferente e o da Educação Especial também era diferente nesses países (...) nos Estados Unidos e na Inglaterra, completamente diferente (...) então aí nem se fala. (...)

Houve uma adaptação para eu poder entrar para a carreira técnica, tudo pela capacidade de inovação e de visão inovadora que o professor Eleutério tinha e que me enquadrou e me permitiu entrar (...)

É que, nesta fase, nós apanhamos uma fase muito interessante na Educação Especial. Entraram psicomotricistas, psicólogos, nutricionistas (...) um conjunto de técnicos que vieram enriquecer a intervenção, já de si extraordinária, dos professores, dos docentes especializados (...) (E1-CA).

Prosseguindo nesta lógica de acolhimento a novas áreas profissionais, passados alguns anos, a DREER também recebeu os primeiros licenciados em Ciências da Educação os quais, contrariamente aos obstáculos com que a maioria dos seus colegas se deparou, na procura de saídas profissionais, encontraram na Educação Especial abertura e lugar para o seu desempenho e desenvolvimento profissional, ao integrarem, quer as equipas transdisciplinares já existentes,

quer o quadro de pessoal, garantia de um vínculo laboral estável. Disto nos dá conta E21-SM, quando afirmava:

A minha colaboração com a Educação Especial, na Madeira, coincide com o início do meu percurso profissional, em 2005, quando fui para a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação efetuar um estágio profissional com a duração de nove meses (...)

Seguiram-se alguns contratos de trabalho, até que entrei para o quadro da DREER em março de 2010, onde permaneci, até à sua extinção no final do ano 2011 (...)

Tinha um quadro de pessoal multidisciplinar (...) dirigentes, docentes especializados (...) técnicos superiores (...) psicologia, serviço social, psicomotricidade, ciências da educação, técnicos de diagnóstico e terapêutica (...) audiologia, fisioterapia, terapia da fala, terapia ocupacional e dietética, assistentes técnicos, assistentes operacionais (...)

A afetação dos profissionais era realizada de modo a maximizar a capacidade de resposta e a qualidade dos serviços prestados (...) exerciam funções nas instituições de educação especial e nos estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados (...) permitindo assim uma resposta descentralizada por toda a Região (...) a parceria (...) com o Instituto de Emprego da Madeira (...) oportunidade para a colocação de trabalhadores em áreas consideradas deficitárias, através de diferentes programas de emprego (...) (E21-SM).

A confirmar as opiniões supracitadas verificámos que o alargamento do quadro de pessoal da DREER, quer em número, quer na alocação de profissionais, distribuídos por diferentes categorias, continuou, ao longo de décadas, como pudemos constatar nos registos que encontrámos no seu Relatório Anual de Atividades, relativo ao ano de 2010, na referência relativa à evolução do número de profissionais, em exercício de funções, ao longo de três décadas:

Profissionais na DREER: 1980 (67); 1990 (337); 2000 (466); 2009 (836); 2010 (866) (RAA, 2010, p. 6).

Devemos salientar também que as diferentes categorias, em que se encontravam distribuídos os referidos profissionais, indiciam a diversidade de respostas que a DREER oferecia, por seu intermédio, ao público alvo para quem trabalhava. Assim, do quadro da DREER faziam parte, de acordo com a fonte anteriormente referenciada: *Assistentes operacionais (137); Pessoal operário (40); Administrativos (55); Técnicos de informática (5); Técnicos profissionais (157); Técnicos superiores (71); Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (26); Docentes (312) e Dirigentes (16) (ibidem, p. 6).*

Os dados a que nos reportámos, anteriormente, assumem um maior significado analítico quando lhe associamos o número de utentes (crianças, jovens e adultos com necessidades especiais) atendidos e que, de acordo com a fonte supracitada, perfaziam, no ano letivo 2010/2011, “*um total de 4 147 utentes, dos quais 1 606 eram alunos referenciados com dificuldades de aprendizagem*” que frequentavam escolas públicas e/ou privadas e usufruíam de apoio pedagógico especializado.

A constatação desta relevante prevalência de alunos com necessidades educativas especiais, incluídos no sistema regular de ensino, harmonizada com o aumento do número de profissionais, sobretudo na área da docência, revela que os princípios e recomendações, oriundos da Declaração de Salamanca, no sentido da edificação de uma escola para todos e ajustada às diferenças, também encontraram eco entre os governantes e decisores políticos e educativos da Madeira.

6.2.2. A formação

A formação dos diferentes atores educativos tem-se constituído, ao longo dos tempos, em terreno fértil e imprescindível, a partir do qual se disseminam e multiplicam conhecimentos e saberes que auguram espelhar, consolidar e ajustar práticas profissionais aos diferentes cenários e temporalidades em que o ato educativo acontece.

Num apelo a que os docentes acompanhassem a mudança que irrompia de diferentes quadrantes educativos, sociais e económicos, o governo Português promulgou a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) elegendo a formação enquanto direito inalienável e, um pouco mais tarde, o ordenamento jurídico da formação contínua também a aliou à melhoria e aquisição de competências, enquanto elemento mediador de inovação educacional.

Com efeito, acreditamos que a formação representa o trampolim que projeta os atores educativos nos ditames da inovação que deveriam envolver os cenários educativos, de cada época e de cada contexto, de acordo com aquilo que Santos Guerra (2003) afirma: “Porque o desejo de saber é consubstancial ao ser humano. Porque temos que descobrir, compreender e analisar todos os dias o mundo (...)” (p. 154).

Neste sentido, aquando da nossa incursão pelo campo investigativo, demo-nos conta de que, quer a pesquisa documental, quer os relatos dos entrevistados atestam, manifestamente, a valorização do saber e do conhecimento, visível nas múltiplas e apreciáveis referências tecidas à formação que tinha sido eleita e proporcionada, ao longo dos tempos, pela tutela da Educação Especial. A comprová-lo E2-AQ recordava:

Tínhamos muitas, é claro que nós tínhamos formação contínua, íamos muitas vezes ao Continente fazer formação, em simpósios, em conferências, tínhamos essa possibilidade, na altura éramos só três professoras especializadas: a Cecília Berta, a Ivone e eu. De maneira que tínhamos essa possibilidade de fazermos formação contínua (...) (E2-AQ).

E, é ainda neste âmbito que, a título exemplificativo, evidenciamos, de entre muitas ações realizadas na Madeira, em Portugal Continental e no estrangeiro, oferecidas ou sugeridas aos profissionais em exercício de funções na Educação Especial, o registo de uma que se realizou em A-da-Beja:

Aconteceu o Curso Bon Départ orientado pelas Técnicas Francesas da Association pour l'étude et l'éducation psycho-motrice de l'enfant realizado em Lisboa de 25 a 30 de Março de 1974, organizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal e à qual foram enviadas, a expensas do serviço: Quinta do Leme (2 docentes) Surdos (1 docente) e Deficientes Visuais (1 docente) (Ofício nº 35, 1974).

Ainda neste encaixe da ascendência e valorização do saber, junto dos profissionais, E10-FS, ex-governante, afirmou-nos, categoricamente, a este propósito:

Não poderia ser de outra maneira: a primeira fase deste projeto foi a formação (...) não era possível lançar um programa político com estas características sem antes, e a montante, proceder à formação das pessoas, com estes propósitos que eu acabei de dizer, no sentido de elas depois poderem no terreno, no dia a dia com os alunos, efetivamente serem capazes (...) de despistar (...) enquadrar e (...) devolver (...) (E10- FS).

Devemos salientar que, sob o ponto de vista daqueles que usufruíram dos benefícios da formação, também nos quedámos a ouvir, muitos dos nossos entrevistados contar, de modo enfático, que a vertente formativa, estruturada nas modalidades de formação especializada e contínua acontecia com frequência e era direcionada, ora para os profissionais de Educação Especial, ora aberta, em simultâneo, a outros atores da comunidade educativa, mas sempre associada, quer à premência de respostas a fenómenos circunstanciais, ditados pelo meio envolvente, quer para a projeção de caminhos de mudança e de linhas inovadoras de intervenção, nos cenários educativos de então.

Assim, numa genuína evocação de momentos e de memórias, E17-FR, Técnica Profissional de Educação Especial, confidenciava:

Comecei em 1979 (...) era um tipo de população com a qual eu não estava habituada a conviver muito e não foi muito fácil de início, não foi mesmo nada fácil (...) ultrapassei essas dificuldades (...) essencialmente com as formações e com a experiência (...)

Ao longo da minha vida profissional, especialmente nos primeiros anos, houve muitas formações (...) eram mesmo dadas pela Educação Especial, primeiro pelo Centro Regional de Educação Especial (...) depois mais tarde Direção Regional, (...) quando eu comecei a trabalhar eram eles que organizavam, que levavam a efeito essas formações, eram muitas mesmo (...) sei lá (...) quatro, cinco formações, em média, anualmente (...) ajudavam muito (...)

Eu agora olhando para trás, se eu for avaliar conscientemente, se calhar era muito jovem para trabalhar (...) trabalhar com a Educação Especial (...) eu acho que não tinha exatamente a consciência que tenho agora, não (...) no fundo era muito infantil (...) a formação ajudou muito (E17-FR).

Às referências anteriores E5-FC, ex-docente de Educação Especial e atual docente universitário, acrescentou:

Tivemos experiências interessantíssimas e tivemos oportunidade de ter formação com um leque variadíssimo de pessoas que vinham de origens diferentes, de áreas de especialização diferentes (...) uma forte componente nas questões da Psicologia da Educação e das necessidades educativas especiais (...) contacto com novos paradigmas de Educação Especial (...)

A ênfase que se começava a dar na integração e que aí era muito discutido com os professores que vinham (...)

Depois a Direção Regional (porque na altura nós tínhamos uma situação financeira folgada) proporcionou juntamente com o curso, atividades muito específicas que não havia em Lisboa, por exemplo no Costa Ferreira (...) alguns professores que cá vinham, tinham contactos internacionais e isso fez com que eles pudessem trazer aqui técnicos de outros países que vieram (...) particularmente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação para os alunos com NEE (...)

Foi uma experiência espantosa! Muito, muito importante na minha formação e foi como um clique, uma coisa que me despertou (...) ver como é que uma máquina pode desbloquear coisas importantes como a capacidade de uma pessoa dizer, poder dizer o que pensa e o que quer (...) (E5-FC).

Ainda neste domínio das políticas de formação, bem reveladoras da perspetiva estratégica da DREER, o nosso entrevistado E11-FF, ex-governante e decisor político, que superintendeu na Secretaria Regional da Educação (SREC) na área da Educação Especial, no dealbar do segundo milénio do século XXI, recordava:

Estabelecemos protocolos com instituições de ensino superior para ajustar, quer a formação inicial de docentes, em saberes específicos na área da Educação Especial, quer a formação contínua e especializada dos agentes educativos através da realização de cursos de pós-graduação e de mestrado (2.º ciclo) na área da Educação Especial e das necessidades especiais (...) (E11-FF).

Surpreendentemente, ao contrário do que aconteceu no resto do País, deparámo-nos, também, com o facto da DREER, apesar da escassez de recursos humanos, nunca ter aceite colocar docentes sem especialização a apoiar os alunos com Necessidades Especiais, integrados nas escolas do ensino regular.

Este dado remete-nos para as diretrizes e fundamentos paradigmáticos, relativamente à formação científica dos docentes, defendida pelos diferentes autores e especialistas nesta matéria e aos quais nos referimos, aquando da revisão da literatura realizada. Pensamos ser esta a convicção que nos é apresentada por um outro entrevistado e ex-decisor de política educativa E10- FS, quando admitia:

Garantir, efetivamente, que havia pessoas especializadas, mais capazes que outras, para poderem fazer o enquadramento e, de facto, esta foi a assunção de que o desafio só poderia ser ganho se isso fosse conseguido (...) (E10-FS)

Contudo, devemos referir também que, para fazer face à elevada procura de respostas especializadas, em determinadas épocas, os dirigentes da Educação Especial na Madeira promoveram, nas instituições a que superintendiam, a figura do *par pedagógico*, tendo colocado a trabalhar, na mesma sala, um docente sem especialização, em parceria com um colega especializado, facto que, para além de atingir um atendimento em número mais elevado, também denota o zelo e o apreço para com a qualidade e competências pedagógicas dos profissionais, na oferta de respostas, ao seu público alvo. Pensamos ser a esta dimensão que E11-FF se refere, quando nos afiançou:

Nos estabelecimentos de educação e ensino defendeu-se uma progressiva inclusão da população com necessidades especiais no respeito pela sua diferença, metodologia que obriga, também, à adequação dos quadros de pessoal docente de cada estabelecimento, que passou a obedecer às valências decorrentes da formação específica na área da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais (E11-FF).

Corroborando das ideias precedentemente explanadas é elucidativa a alusão à aposta na referida especialização de docentes expressa, nos seguintes termos, pela entrevistada E4-AI:

Eu, quando fiz a minha formação de base, já senti essa vontade, logo naquele primeiro ano do curso de Educação de Infância nós tivemos um primeiro contacto nas instituições e ali eu disse que era aquilo que eu queria na minha vida (...) na altura era preciso esperar 5 anos de experiência profissional para depois podermos integrar (...)

Acho que foi importante porque deu-me uma oportunidade que não sei se tivesse que fazer lá (fora da Madeira) se teria feito. Foi extremamente importante estar perto e também senti que, apesar de estar na minha região, a fazer a minha

formação, sentia que não havia diferença também éramos sempre acompanhados pela coordenação da região, sentíamos um pezinho no terreno, no que depois seria o nosso terreno e a formação foi extremamente importante essa possibilidade (...) pelo facto de serem os 2 anos e de termos tido oportunidade de fazer aquela paragem no trabalho, com dispensa de dar aulas (...) (E4-AI).

A referência à dimensão da formação também é, frequentemente, salientada pelos órgãos de comunicação social da Região, através da publicação de notícias que, ao destacarem, quer a formação ministrada, quer os seus mentores e formadores, forneciam à comunidade, de modo indelével, mas incisivo, o acesso a terminologias, conceitos e questionamentos, no que diz respeito à realidade das pessoas com necessidades especiais.

A título de exemplificativa curiosidade, deixamos aqui alguns *recortes de imprensa* a propósito das mesmas:

Numa iniciativa da Direção Regional de Educação Especial foi realizado, a 22 de abril de 1985, um Seminário sobre Necessidades Educativas Especiais e a utilização de computadores, dirigido pelos especialistas ingleses Marion Appleton e George Derby. Participaram neste seminário 50 docentes e outros técnicos, incluindo os alunos da extensão do curso do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (Velosa, 1985, p. 5);

A 29, 30 e 31 de março de 1988, vários profissionais da DREE frequentaram o Seminário “Novas Tecnologias na Educação Especial: Uma Abordagem Pedagógica” organizado pelo polo do Projeto Minerva do Departamento de Educação Especial e Reabilitação do Instituto Superior de Educação Física da Universidade Técnica de Lisboa (Diversidades, n.º 42, p. 18).

Neste revisitar da divulgação noticiosa dirigida à sociedade, a propósito da relevância da formação realizada, enquanto meio de sensibilização para o respeito da diferença e para a igualdade de oportunidades, não podemos deixar de evocar a voz do Professor Eleutério de Aguiar, na medida em que ele próprio a destacou, publicamente, em diferentes ocasiões, documentos e meios. Na impossibilidade de nos referirmos a todos quantos encontramos, escolhemos um apontamento assinado por ele e publicado na Revista Educação Especial:

Através da DREE decorreu no Funchal, de 27 a 31 de março de 1988, um curso sobre Musicoterapia no processo de reabilitação neuropsiquiátrica, dirigido pela médica Jacqueline Verdeau Paillés. Com uma duração de três anos, esta formação foi constituída por três semanas de trabalho intensivo, em directo com os participantes, e atividades intercalares de ensino à distância. O curso foi dirigido a docentes, psicólogos, terapeutas e outros técnicos, com o objetivo geral de ministrar aos participantes uma formação especializada, que os tornasse aptos a utilizar a música na ação terapêutica (Aguiar, 1990, p. 23).

Surpreendentemente, e ainda a propósito desta iniciativa, passados trinta anos, detivemo-nos perante um artigo jornalístico, escrito por uma jovem médica, em abril de 2018, e do qual transcrevemos um breve excerto:

O interesse dos portugueses pela musicoterapia surgiu nos anos 60, quando um grupo de profissionais da área da educação musical iniciou o uso terapêutico da música, e das artes em geral, em pacientes do foro psiquiátrico. Mas foi o Prof. Eleutério Gomes de Aguiar quem, em 1989, possibilitou a realização do primeiro curso de formação para musicoterapeutas em Portugal.

O curso foi promovido pela Direção Regional de Educação Especial da Madeira em parceria com a Universidade René Descartes, em Paris. A formação decorreu no Funchal, durante três anos e foi ministrada pela Dra. Jacqueline Verdeau-Paillés, neuropsiquiatra francesa (...)

Mais tarde, em 1996, foi criada a Associação Portuguesa de Musicoterapia (APMT), cujos objetivos visavam promover o desenvolvimento da musicoterapia como disciplina (com a criação de programas de formação) e como profissão (regulamentação) (Freitas, 2018, p.12).

Sem dúvida que os testemunhos, apresentados anteriormente, demonstram a aposta e a valorização da vertente formativa, enquanto estratégia de aquisição, desenvolvimento e consolidação de competências e saberes, por parte dos agentes educativos que desempenhavam funções na DREER.

6.2.3. A práxis

Animados pela profundidade e pelo alcance que o conceito de *praxis* empresta ao agir humano, enquanto sustentáculo de reconversão das teorias em práticas, que vai ditando experiências significantes para quantos nelas se envolvem, quisemos trazer para o nosso campo de estudo as ações que, conscientemente ajustadas a um real que se foi modificando e transformando, estabeleceram o paralelismo e a complementaridade entre o progresso científico e a implementação de medidas, protagonizadas pela DREER, em situações concretas, e quiçá distintas, daquelas que ocorreram no restante território do nosso País.

Deste modo, aproximamo-nos dos nossos propósitos para a análise desta dimensão, nomeadamente: ***Comparar a implementação do modelo de Educação Especial na Madeira com a mudança de paradigmas ditados pelo avanço científico e (...) Que indicadores apontam a Educação Especial na Madeira enquanto modelo distinto daquele que vigorou, no mesmo período, em Portugal Continental?***

Na tentativa de enquadrar a realidade da Educação Especial, a nível nacional, o CNE, no parecer que emitiu em 1999, lamentava:

A acção do Ministério da Educação denota insuficiências e contradições significativas. Por um lado, o Ministério da Educação, a partir de 1973/74, publicou importantes diplomas legais que anunciavam a integração e assumiam, pela primeira vez, a educação das crianças e alunos deficientes; por outro lado, a maior parte dos investimentos financeiros do estado, na educação destes alunos, foi dirigida para as estruturas segregadas e não para o desenvolvimento da educação integrada.

Entretanto, não obstante a Lei de Bases do Sistema Educativo atribuir, explicitamente, ao Ministério da Educação, a responsabilidade de orientar a política de educação especial, à excepção das CERCIS, a acção deste ministério, até inícios da década de 90, permaneceu muito reduzida no que se refere às restantes estruturas privadas. Manteve-se assim, maioritariamente no sector da Segurança Social, o apoio financeiro e a coordenação do encaminhamento de alunos para essas estruturas. Tal facto teve consequências negativas que marcaram a oferta educativa da educação especial até aos nossos dias (CNE, 1999, p. 6).

Também Cardoso (2005) amplia a linha de pensamento presente nos pressupostos anteriores, explicitando:

(...) prática é o fazer que se reitera em toda uma série de acontecimentos (...) A definição de prática, breve e aparentemente banal, comporta pelo menos duas consequências-chave para a história. Em primeiro lugar, são as práticas que definem os acontecimentos históricos (diferenças) que geralmente aparecem reificados, como o Estado ou a Ideologia. Em segundo lugar, as práticas são configurações históricas determinadas, ou seja, não são uma instância à parte que seja explicada de maneira diversa da de suas objetivações (pp. 108-109).

Assim, relativamente à DREER, as tomadas de decisão e os acontecimentos que determinaram as práticas com que nos fomos deparando, quer na análise documental, quer nas entrevistas que realizámos, espelham uma estratégia global, idealizada e projetada no desenho de uma rede de serviços. Esta, a partir de um mesmo organismo e alicerçada num continuum de atendimento, oferecia à população com necessidades especiais, desde as idades mais precoces, até à idade adulta, um agilizar de medidas e de recursos diversificados que, paulatinamente, foram ditando uma identidade muito singular.

Neste sentido, um aspeto que nos chamou à atenção, e que gostaríamos de salientar, remete-nos para os longínquos anos sessenta e para os primórdios da intervenção dos serviços de Educação Especial na Madeira, na essência de um registo, deixado por um dirigente, num documento datado de 1969, no qual aparece vincada a singularidade da ação:

As dificuldades e deficiências com que lutamos, quer pelo facto de não abundarem normas, nem experiências adquiridas de outros Centros de Educação Especial são muitas (...) (Prazeres, 1969).

Esta afirmação mostra-nos como, apesar da raridade e/ou inexistência de outros serviços desta natureza, os decisores regionais não se coibiram de empreender uma ação determinante, junto daqueles que manifestamente necessitavam dos serviços da Educação Especial, como alternativa ao ensino regular e, de acordo com o emanado pela UNESCO que, à época, já apelava aos governos dos diferentes países que contemplassem, nas suas decisões e diretrizes, o acolhimento aos diferentes, levando em linha de conta o direito dos mesmos aos princípios da igualdade de oportunidades e da normalização.

Depois, apercebemo-nos de que as práticas pedagógicas, já naquela época (anos 70) se revestiam de preponderância, antecipando, com as suas práticas, o embrião da diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular, como podemos verificar nas afirmações de E2-AQ:

Usávamos métodos que não eram aqueles que nós tínhamos aprendido no Magistério, eram mais virados para as atividades de vida diária e comportamentos sociais (...) saímos muito com eles, íamos ao café (...) não estavam nada desintegrados, pelo contrário, acho que estavam integrados e quando recebiam visitas (...) os próprios alunos é que orientavam a visita, porque estavam muito bem integrados e não havia problema, tínhamos também uma parte do horário que era dada no acompanhamento das refeições, fazia parte do nosso horário acompanhá-los nas refeições, ao almoço e era um trabalho muito interessante (...)

Tinha uma parte que era escolaridade, a escolaridade que eles conseguiam (...) eram orientados até ao nível da Psicologia, (vinham os psicólogos fazer as observações) havia a Educação Física, Trabalhos Manuais e havia outras atividades, independentemente da formação específica, havia a cozinha pedagógica que eram educadores ou mesmo técnicos e auxiliares que se encarregavam dessas atividades (...)

Nós tínhamos essa possibilidade, não havia um programa específico, havia metas que nós pensávamos que podíamos atingir e trabalhávamos para atingi-las, mas sempre com muita abertura (...) (E2-AQ).

Corroborando a assunção da realidade, anteriormente elencada, um jornal regional referia-se ao Internato da Quinta do Leme, o segundo dos serviços da Educação Especial a ser criado na Madeira, vocacionado para o atendimento à deficiência intelectual, nos seguintes termos:

Este centro destina-se à educação de crianças deficientes intelectuais, dois edifícios em regime de semi-internato (...)

Na visita às instalações o Senhor Ministro e sua comitiva assistiram a uma demonstração feita por uma classe constituída por rapazes sob a direcção do prof. Fernando Ferreira (...)

Obra de ciência, mas também de coração e de sensibilidade, a ação do Centro Especial da Quinta do Leme, constituiu eloquente expressão dos novos métodos aplicados a um sector que vivia entre nós absolutamente desamparado (Araújo, 1971, p. 1).

Outro exemplo de que os pressupostos explicitados anteriormente eram factuais é a circunstância que nos permite verificar que, já em 1973, se valorizava a integração, atitude visível na preparação da transição de um aluno surdo, da escola especial que frequentava, para o ensino regular, de acordo com o conteúdo de um ofício do Instituto de Surdos do Funchal:

Estando a providenciar-se a matrícula do nosso aluno P.C, que concluiu agora a 4ª classe, no Ciclo Preparatório, solicita-se (...) autorização para apoio psicopedagógico ao aluno, por professor especializado (...) e aos respectivos professores da Escola Preparatória (Ofício n.º 575, 1973).

Curiosamente, na consulta da fonte a que tivemos acesso, demo-nos conta de que, relativamente a esta questão da integração dos alunos surdos, só volvidos três anos (em 1976) é que seria divulgado, em França, um comunicado da Union Nationale pour l'Insertion Sociale du Déficient Auditif acerca da *Position de la Confédération nationale des sourds de France sur le problème de l'intégration*, exemplificativo da luta neste âmbito.

Deste modo, tendo em conta a revisão da literatura, e face a tudo o que afirmámos anteriormente, acreditamos que a avaliação compreensiva dos contextos e das forças motrizes que os envolvem deve constituir-se, indubitavelmente, no ponto de partida do plano de intervenção que se lhe seguirá, no sentido do sucesso educativo dos alunos. Somos levados a pensar que esta dimensão também se operacionalizou nas iniciativas de proximidade, precursoras da análise do real e consequente atuação em conformidade, desencadeadas pela DREER. A testemunhá-lo reproduzimos a expressão do nosso entrevistado E7-EF, quando nos afiançava:

Apesar da falta de verbas, uma constante nestes anos todos, o apoio foi incondicional e inequívoco, excepto na área motora, onde houve atrasos e má gestão da orientação técnica a seguir (...) tirando este aspecto, que ainda hoje é caricato (...) foi um crescimento e apoio exponencial, adequado e necessário à região, fundamentado em factos e números, não em modas ou tendências (...)

A Educação Especial foi como o início do desenvolvimento do pós 25 de Abril, na Madeira: criar infraestruturas de água, luz, esgotos, estradas (...) permitiu, em paralelo, criar um modelo único no país (...) exemplo de regionalização consciente e adaptada (...) (E7-EF).

Uma outra entrevistada - E3-ZM - confirmava-nos as palavras do seu colega, evocando sentimentos semelhantes, enquanto recordava:

Reportando ainda ao início do ensino de surdos (...) a Junta Geral disponibilizava um carro para irem pelo campo à procura (...) o contacto com os párcos e (...) não sei (...) com algumas escolas possivelmente (...) esse primeiro despiste da surdez foi a nível de toda a ilha e, portanto, essas crianças e jovens que vinham de mais distante para a cidade (...) a Segurança Social assegurava as colocações familiares (...) os que eram do campo, ficavam (...) ficavam durante a semana e ficavam às vezes mesmo de férias, férias não direi, de fim de semana, sim (...) (E3-ZM).

E, a fortalecer os seus comentários, reiterou:

Houve muito trabalho (...) principalmente no apoio precoce aos mais pequeninos, o tal contacto com os poucos jardins-de-infância que havia (...) mesmo nessa altura havia muito poucos e eram mais centrados no Funchal (...)

Estamos a falar de coisas de há 45 anos atrás ou mais (...) os mais pequeninos, se fossem do campo, a educadora ia a casa, fosse onde fosse, havia a possibilidade de transporte para ir ao campo onde estava a criança e davam instrução aos pais e depois, só muito mais tarde, é que vinham para o Funchal, depois dos 3 anos.

Com 3 anos eram muito pequeninos para ficar numa colocação familiar e depois nós sentimos que havia pais muito mais interessados, todos eram, mas havia aqueles mais empenhados, desde que tivessem disponibilidade deslocavam-se ao Instituto de Surdos (...)

Portanto quase que havia uma ida a casa, uma vinda ao Instituto, aqueles que conseguiam (...) era assim para os mais pequeninos (...) havia a Educadora São e a Educadora Jeni, especializadas em surdos (...) eram elas que iam pela ilha (...) a vários locais (...) (E3-ZM).

Deste modo, a partir dos dados analisados pudemos constatar que, desde os tempos mais remotos da Educação Especial na Madeira, as práticas educativas se alicerçaram na transversalidade e na multidisciplinaridade. Pensamos que estas dimensões encontram-se bem patentes nas medidas implementadas e na intervenção protagonizada, as quais, extravasando a mera escolarização, condição a que as escolas da época estavam votadas, valorizavam e impulsionavam as dimensões artísticas, desportivas, de lazer, de autonomia pessoal, de cidadania e até de cariz pré-profissional, antecipando o olhar holístico que a pós-modernidade fez incidir sobre a pedagogia.

Disto nos dão conta alguns documentos e testemunhos, nomeadamente o de E3-ZM, quando nos afirmou:

Quando se começou a falar das Escolas a Tempo Inteiro (anos 90) nós dizíamos: o Instituto de Surdos, o serviço da Deficiência Visual e da Deficiência Intelectual já eram escolas a tempo inteiro, nos anos sessenta (...) funcionavam o dia todo, com aulas, com atividades e vice-versa (...)

É claro que nessa altura a maior parte (dos professores) tinha dois turnos (em acumulação), trabalhavam na parte da manhã e trabalhavam na parte da tarde, com grupos diferentes e tinham as atividades também porque no fundo estavam ali o dia todo (...) (E3-ZM).

A complementar a ideia anterior, deparámo-nos com um ofício, datado de 1972, a atestar a:

Construção de mesa de Ping-Pong para a Quinta do Leme que custou 2.980,00 escudos e que fazia as delícias dos alunos no seu tempo de recreio.

Posteriormente, também nos chamou à atenção, uma outra referência, relativa ao desencadear de programas de formação profissional, técnica e minuciosamente organizados para os jovens educandos com necessidades especiais, muito antes desta mesma medida se tornar em desafio por parte de outros serviços públicos, destinados a outros jovens, facto que só viria a acontecer décadas depois:

As oficinas da Quinta do Leme poderão entrar em funcionamento em 1973 pois se ultimam os trabalhos de fornecimento de energia eléctrica (Prazeres, 1972).

E, neste mesmo ano, apercebemo-nos da intenção do Instituto de Surdos do Funchal em contemplar também, nesta linha de ação, os surdos adultos:

Em relação ao curso para surdos adultos, pensamos que deveria funcionar depois das horas de trabalho dos alunos (talvez das 20,30 h às 23 h ou 22,30 h) (Ofício n.º 2156, 1973).

Por outro lado, também nos demos conta de que esta ênfase, associada às escolas especiais de então, enquanto contextos preocupados com o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus educandos, não apareceu isolada, relativamente a todo um ideário inculcado num dinamismo estratégico que, ao englobar vastas áreas de intervenção, ambicionava o bem-estar e o êxito pessoal, social e familiar do público alvo a quem se destinava.

A prová-lo encontrámos o Decreto Regional n.º 4/82/M (elencado anteriormente) e que um dos nossos entrevistados - E7-EF - voltou a referir, como tendo sido *a menina dos olhos do Professor Eleutério de Aguiar*, na medida em que este tinha sido o seu “autor” e do qual destacamos, seguidamente, alguns aspectos:

(...) Com vista à acção preventiva e de reabilitação do deficiente, serão criados meios humanos e materiais que permitam a prevenção eficaz das deficiências na criança e no adulto, designadamente:
- Aconselhamento genético (...)

- *Estímulo à participação dos pais na reabilitação (...)*
- *Criação de equipas interdisciplinares (...)*
- *Identificação e detecção precoce de possíveis dificuldades de adaptação escolar e de recursos de intervenção ao nível dos ensinos básico e preparatório, com vista a evitar o insucesso escolar;*
- *Extensão das estruturas de reabilitação à terceira idade (...)*
- *Planeamento e dotação eficazes de meios de acesso ao diagnóstico integral da deficiência, incluindo recursos fora da Região (...)*
- *Criação de um serviço integrado de rastreio, observação, avaliação e orientação das crianças deficientes (...)*
- *Introdução do tema Integração de deficientes no plano global de formação de docentes;*
- *Incentivos à formação de docentes e outros técnicos na mesma perspectiva educativa, nomeadamente médicos, psicólogos, assistentes sociais, terapeutas, enfermeiros e auxiliares de educação, fomentando-se a actualização permanente de todo o pessoal envolvido nas diferentes áreas da deficiência;*
- *Adequação das estruturas e equipamentos escolares de modo a permitir o acesso a crianças e jovens deficientes;*

- *Criação de equipas itinerantes para apoio de crianças deficientes auditivas, visuais, motoras e outras que frequentem estabelecimentos de ensino regulares;*
- *Adopção de medidas que fomentem a participação de crianças, jovens e adultos deficientes em actividades recreativas, culturais e desportivas;*
- *Apoio técnico e financeiro para instalação de oficinas e aquisição de equipamentos adequados;*
- *Regulamentação do regime de emprego protegido e da inserção ou reinserção no sector público, empresarial do Estado ou privado;*
- *Integração de sectores especializados para o deficiente nos centros de emprego e de formação profissional existentes ou a criar na Região;*
- *Apoio financeiro e técnico às entidades particulares que criem unidades de formação profissional e emprego protegido;*
- *Colocação de jovens que possam ser directamente inseridos no mercado de emprego;*
- *Subsídios de compensação às empresas ou outras entidades que admitam deficientes em regime de adaptação ou readaptação ao trabalho;*
- *Subsídio para adaptação dos postos de trabalho às dificuldades funcionais dos deficientes ou para supressão das barreiras arquitectónicas;*
- *Será feito levantamento e despiste da deficiência, criado o “Registo Regional do Deficiente” e institucionalização na Região do “cartão do deficiente” (...)* (DLR. n.º 4/82/M).

Para a prossecução dos propósitos que acabámos de elencar, deparámo-nos, então, com uma estrutura organizacional, concebida no formato de uma Direção Regional e cujo conteúdo funcional se destinava a gerir, especificamente, a Educação Especial, na Região Autónoma da Madeira. Foi a ela que o nosso entrevistado E10-FS aludiu, quando recordou:

Ao iniciar o meu mandato (...) eu cheguei à conclusão que, de facto, a Direção Regional de Educação Especial, neste caso, o seu ponto de vista estruturante na organização da Secretaria Regional de Educação se deveria manter, com uma

lógica diferenciada, complementar àquela que já tinha, que me levou a pensar na manutenção da Direção Regional (...) na manutenção das duas Direções Regionais, uma virada para a Direção Regional de Educação e outra virada para a Direção Regional de Educação Especial, centrada sobre o apoio a todos os jovens com deficiência e Necessidades Educativas Especiais (...)

Não pensarmos só naqueles handicaps profundos, mas naqueles que tinham capacidades muito maiores que os restantes, essa seria uma própria competência dessa Direção Regional de Educação Especial (...) Educação Especial para todos, independentemente de ser por handicap, relativamente ao padrão, ou por excesso, relativamente ao padrão numa área (...)

Eu confesso que a minha expectativa foi de que nós do ponto de vista estruturante dos serviços e, em ordem de ter uma política pública consonante com aquilo que era efetivamente a necessidade das populações, neste caso, deveríamos ter essa divisão e foi isso (...) que a Direção Regional continuou (...) (E10-FS).

O mesmo entrevistado expandiu a sua linha de pensamento, complementando-a com as seguintes afirmações:

Com Salamanca (...) eu recordo-me que essa declaração, a partir do momento em que existiu passou a ser uma bíblia relativamente àquilo que era a nossa participação pública em cerimónias e que, de alguma forma, procurava substanciar as políticas específicas (...) e que levou, de algum modo, a que tivéssemos tido veleidade de lançar um conjunto de formações que foram feitas (...) como por exemplo o programa da sobredotação (...)

O despiste da sobredotação, em conjunto com parceiros internacionais, como sabe, e que foi feito ao abrigo de programas europeus (...) a ideia foi sempre essa, que esse devia ser o caminho, salvaguardadas naturalmente as diferenças que existem (...)

*A educação só poderia ser **para todos e à medida de cada um**, que era um bocado o lema que todos tínhamos e que substanciava, no fundo, essa perspectiva: uma Direção Regional que se preocupasse em chegar às pessoas que tinham essas necessidades especiais (...) (E10-FS).*

Por conseguinte, apercebemo-nos de que a DREER, para além de ser um caso único, ao nível do atendimento a crianças e jovens com Necessidades Especiais, fez emergir uma plêiade de respostas fundamentadas e ajustadas aos ditames das épocas, dos contextos e das necessidades evidenciadas por crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e suas famílias. Baseamos esta nossa convicção no facto de que a DREER abarcava a Educação Especial e a Reabilitação, sob a forma de serviço público e, para além disso, supervisionava pedagogicamente o único serviço privado que atuava nesta área na Madeira – o Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, pertença das Irmãs Hospitaleiras.

Os desideratos anteriores levam-nos a concluir que, também nesta área de intervenção, o panorama, a nível regional, se distinguia, substancialmente, da estrutura vigente a nível nacional. Ao longo dos tempos, e fazendo jus às referências anteriormente explicitadas, as alterações à Lei orgânica da Direcção Regional de Educação Especial sucederam-se, sendo notória a salvaguarda dos apelos, oriundos das organizações humanitárias e do campo científico, no sentido da mudança de paradigma face ao atendimento da população com necessidades especiais. Nesta senda de ideias, destacamos aquela que foi publicada em 2008 e que explicita o conteúdo funcional do organismo supracitado, norteador da sua acção:

A Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER) é um departamento da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira, dotado de autonomia técnica e administrativa (...)

Esta Direcção Regional exerce a sua acção estratégica nas instituições de educação especial e nos estabelecimentos de educação e ensino públicos e privados da RAM, com particular enfoque na educação especial e na reabilitação de crianças e jovens com deficiência ou outras necessidades educativas especiais.

Paralelamente, garante a transição para a vida activa de jovens e adultos com deficiência e/ou outras necessidades especiais, promovendo a sua formação, integração socioprofissional, programas de actividades ocupacionais e/ou emprego protegido (DLR n.º 1/2008/M).

Espelhando os ditames das Declarações Mundiais de *Jomtien* (1990) e de *Salamanca* (1994), a partir das quais a *Escola para Todos* e a *Inclusão* se tornaram um exigente desafio para governos e sociedades do século XX, notámos que, de acordo com o seu *Relatório Anual de Actividades de 2010*, a DREER as inculcava nos seus planos estratégicos através da *Missão*, dos *Valores* e da *Visão* com que prosseguia a sua atuação, nomeadamente:

Missão: *Assegurar a inclusão familiar, educacional e social de crianças, jovens e adultos com deficiências ou outras necessidades especiais.*

Valores: *Igualdade e Respeito - Esbater barreiras atitudinais intensificando o sentido da dignidade e riqueza da diversidade.*

Cooperação e Partilha - Reforçar e aprofundar experiências, esforços e saberes precursores de práticas colaborativas e de qualidade.

Inovação - Eleger práticas de excelência alinhadas com a investigação e conhecimento científico de referência.

Transparência - Estabelecer um clima de diálogo assente na receptividade a ideias e opiniões conducentes à tomada de decisão.

Visão: *Que a filosofia da Inclusão se torne realidade (p. 1).*

Verificámos, deste modo, que a DREER ao recomendar medidas e propostas legislativas, ao supervisionar práticas e aplicação de medidas e ao intervir com um público alvo,

cuja faixa etária ia desde os mais tenros anos de vida, até à idade adulta, definiu uma ousada aposta num trabalho em rede, protagonizado através de um *continuum de serviços*. Ao incrementar este modelo de ação procurou esbater o hiato imanente, entre a transição de casos de uma etapa educativa para a outra, nomeadamente, da intervenção precoce para a escolaridade e desta para a vida pós-escolar, na medida em que, embora intervindo em etapas distintas da vida dos educandos, as equipas que estavam no terreno pertenciam ao mesmo organismo, partilhavam as mesmas orientações e comungavam dos mesmos ideais e intencionalidade estratégica.

É esta dimensão que nos é apresentada e enfatizada pela entrevistada E21-SM quando, a este propósito, nos disse:

Paralelamente, garantia a transição para a vida ativa de jovens e adultos com deficiência e outras necessidades especiais, promovendo a sua formação, integração socioprofissional, programas de atividades ocupacionais e emprego protegido (...)

A atividade da DREER resultava de atribuições que não encontravam paralelo numa só entidade da administração central ou da administração regional autónoma do Açores, mas sim em diversas, enquadradas em diferentes Ministérios (...)

Atendendo à imparidade de estrutura funcional que permitia, de forma inovadora, assegurar um continuum de serviços orientador e potenciador da transição das crianças, jovens e adultos com deficiência e outras necessidades especiais, desde a intervenção precoce, educação, ensino, pré-formação, formação e reabilitação, considero que as respostas proporcionadas a esta população na Madeira eram pioneiras, holísticas e integradas, com vista à sua inclusão escolar, social, familiar e profissional (...) (E21-SM).

Constatamos, deste modo, que a evidência da consolidação da Educação Especial e da Reabilitação, em contextos e cenários educativos, distintos, mas complementares, é notória, não apenas na disseminação do apoio a todas as problemáticas, junto de crianças e jovens, mas também na eleição de respostas ajustadas à população adulta com necessidades especiais.

Por conseguinte, em consonância com a análise e avaliação das necessidades reais, foram surgindo novas estruturas e normativos, ajustados às particularidades do seu público alvo, nomeadamente para aqueles que, após a saída das escolas especiais precisavam capacitar-se para a entrada no mundo do trabalho. Neste âmbito, deparámo-nos com:

A criação de uma estrutura que fosse adequada à formação profissional dos jovens com deficiência constituía uma antiga aspiração dos profissionais da Educação Especial.

Nesta senda, foi constituída, por proposta da DREE, uma Comissão Coordenadora, composta por elementos desta Direção e por técnicos das Secretarias Regionais dos Assuntos Sociais, do Trabalho e do Equipamento Social, para elaborar um modelo adequado de formação profissional na RAM.

Neste âmbito (...) promoveu a vinda de técnicos especializados à Madeira, com o intuito de participarem na elaboração de um estudo que possibilitasse a criação de estruturas de reabilitação profissional e emprego para pessoas com deficiência (Aguiar, 1996).

Por conseguinte, o primeiro Centro de Formação Profissional, instituído na Madeira, foi criado como forma de complementar conhecimentos académicos, dotando os formandos de competências e saberes significativos, de modo a que pudessem ingressar, com sucesso, no mundo profissional.

É a esta iniciativa que Aguiar (1988) se refere, admitindo que, com a mesma, almejava dotar a Região:

De um serviço técnico e pedagogicamente avançado na formação profissional dos jovens com deficiência, tendo em vista facilitar o processo de inserção no mercado de trabalho, sem a qual ficaria comprometido todo o esforço e investimento despendidos durante o período escolar, nas demais áreas de intervenção (...) (p. 8).

A este propósito, o autor e decisor político supracitado, estabelecendo os alicerces daquele que seria o modelo de Formação Profissional da DREER, acrescentava:

A Secretaria Regional de Educação, através da DREE e o Centro Nacional de Formação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional estabeleceram um protocolo para que fosse ministrada aos futuros formadores um curso, num total de 420 horas, financiado pelo Fundo Social Europeu.

Por esta via, pretendeu-se, em tempo útil, a formação da equipa técnica que, a partir de Outubro de 1988, ficou a trabalhar diretamente com os utentes do novo Centro, bem como habilitar os responsáveis pedagógicos pelas diversas áreas da deficiência na coordenação e orientação das suas atividades (p. 8).

No entanto, como referido anteriormente, a atenção e as respostas para o atendimento dos jovens adultos com Necessidades Especiais não se resumiu à vertente da Formação Profissional. Conscientes de que existia uma franja da referida população com problemáticas mais acentuadas, foram lançadas novas respostas que se operacionalizaram na abertura de novos serviços para os atender.

O nosso entrevistado E7-EF, antigo dirigente e responsável por estas valências, ao longo de vários anos, recordou:

No dia 19 de maio de 1990, o Centro Sócio-Educativo foi inaugurado pelo Presidente da República Aníbal Cavaco e Silva, numa cerimónia que registou a presença do Presidente do Governo Regional da Madeira, Dr. Alberto João Jardim, de vários membros do seu Executivo, de outras entidades e famílias dos educandos, além de técnicos da DREE (...) (E7-EF).

E, referindo-se ao mesmo acontecimento, Aguiar (1990) justificava, do seguinte modo, a intencionalidade de que esta medida se revestira:

O Centro Sócio-Educativo veio dar resposta à necessidade de se promover a criação e o funcionamento de estruturas adequadas, incluindo valências de centro de dia e outras, tendo em vista a estimulação e o desenvolvimento das capacidades remanescentes de crianças e jovens com deficiências profundas, bem como o seu encaminhamento, sempre que possível para programas específicos de formação e integração socioprofissional ou trabalho protegido (...) (pp.11-18).

É inegável que, no campo educativo, um dos pilares para a construção significativa das práticas pedagógicas são os seus agentes. No caso específico da Educação Especial, a par de outros profissionais, os docentes especializados assumem-se como fundamentais em todo o processo. Em 1983, referindo-se às políticas vigentes em Portugal Continental, o Sindicato Nacional de Professores retratava-as, estatutariamente, do seguinte modo, na voz de uma congressista:

Os profissionais da Educação e Ensino Especial, têm-se defrontado, ao longo dos anos, com a falta de instrumentos que lhes garantam a estabilidade de emprego e lhes proporcionem uma motivação cada vez maior no desempenho das suas funções.

Podemos começar por referir a inexistência de quadro, como uma das causas mais directas da deterioração da actual situação da Educação Especial (...) o Ensino Especial sobrevive à custa do “Regime Especial de Colocação” pois mais de 90% dos docentes estão destacados ou requisitados (esta situação cria instabilidade nos docentes (...) muitos cansados acabam por regressar ao ensino Regular (...) (Santana, 1983, p. 19).

Neste âmbito, na Madeira, como já tivemos ocasião de referir, anteriormente, a DREER foi captando profissionais de diferentes categorias, canalizando-os para o empreendimento das respostas educativas que pretendia desenvolver. À semelhança do que acontecia a nível nacional, na Madeira o corpo docente da Educação Especial, mantendo-se nos seus grupos de recrutamento da formação inicial, também exerceu as suas funções em regime de mobilidade, nos regimes de destacamento ou requisição, como referimos anteriormente.

Porém, a determinada altura, a DREER, uma vez mais, antecipando-se ao território nacional criou *Grupos de Recrutamento em Educação Especial*, para alocar os professores no

seu quadro de pessoal, os quais ainda hoje se distinguem daqueles que vigoram, atualmente, a nível Nacional: *100EE para educadores de infância especializados; 110EE para docentes do 1º ciclo especializados; 700EE para docentes especializados dos níveis 2º/3º ciclo e secundário.*

Neste âmbito o nosso entrevistado E14-JM referiu:

A RAM foi pioneira nas respostas (...) fez todo o sentido criar os Grupos de Recrutamento porque, desse modo, os docentes especializados sentiam-se mais pertença do sistema educativo (...) deu identidade, força (...) (E14-JM).

De facto, no restante território do país, só passados alguns anos é que teve lugar uma tomada de decisão similar com a publicação do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro que despoletou a afetação aos quadros por *Grupos de Recrutamento* destinado aos docentes especializados, pese embora a nomenclatura dos referidos grupos: *910, 920 e 930* apenas terem sido estabelecidos legalmente, em data posterior, num outro normativo - o Decreto-Lei n.º 27/2006.

Encontramo-nos, assim, com uma realidade regional que, em vez de departamentos de Educação Especial, em vez de uma intervenção bipartida por diferentes Ministérios, abraça uma intervenção, apoiada numa rede de serviços, criados e definidos, de acordo com a realidade e imperativos contextuais que se iam apresentando, os quais contemplavam o atendimento a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, sem que o limite de idade fosse um obstáculo.

Os efeitos do desenvolvimento das práticas, a que aludimos anteriormente, constituíram-se em distintas expressões por parte dos nossos entrevistados, motivo suficiente para justificar a sua efetividade. No entanto, não podemos deixar de mencionar aquela que catalogámos e enquadrámos numa *Entrevista/testemunho*, dado o carácter espontâneo, pertinência e imprevisibilidade que a mesma configurou: Estávamos em 2017. Entre um mês de julho a prenunciar descanso e o compromisso da presente tese, intervalámos a necessidade de alinhar a torrente de ideias que nos avassalavam e atravessámos a rua para tomar um café. Ali, sentimos que um jovem, de pé ao balcão, nos fixava e nos seguia com um olhar persistente. Passados uns momentos de indecisão inicial, ele decidiu vir ter connosco à mesa onde nos tínhamos sentado. De perto notámos um rosto suado, mas sorridente e roupa a indiciar trabalho com terra. Depois, vieram as palavras que careciam de adivinhação interpretativa, dadas as dificuldades comunicativas do nosso interlocutor:

Não me conhece? Andei lá em cima! Veja! (e tirava o boné que lhe cobria a cabeça para que eu o visse melhor).

De repente, reconhecemo-lo. Tinha sido aluno da Quinta do Leme, instituição para a Deficiência Intelectual. Nisto, continuou:

- *Isboa, oanda....* (Lisboa, Holanda)

Apercebendo-se de que não acompanhávamos o sentido total da conversa fez o gesto de tocar um instrumento musical. E prosseguiu:

- *Vião! Oanda! Spanha!* (Avião! Holanda!Espanha).

Aí fez-se luz: tinha sido um dos elementos da Orquestra Juvenil da DREER! Quando percebeu que, finalmente, eu acompanhava o seu discurso, de olhos a faiscar emoção, entre gestos e palavras, continuou a evocar pessoas:

- *O Domingos* (e fazia o gesto com que, entre nós, caracterizávamos este seu colega tocador de pandeireta da Orquestra) (...) *já morreu...*
- *O Professor Atanásio...encontrei há dias...*

E, para rematar a evocação entusiasmante, completou:

- *E o patrão! O patrão! Também já morreu...*
- O patrão? O Diretor? O professor Eleutério? - questionámos.
- *Sim! Sim! Esse mesmo: um pai, foi um pai!*
- *Desculpe, desculpe... mas eu olhei e conheci a senhora, desculpe!*

E, deste modo, sensibilizados pelo episódio tão imprevisto, quanto inaudito, tomámos a decisão de associar o JM, ex-aluno da Educação Especial e atual jardineiro dos quadros da maior autarquia da Madeira, como nosso sujeito empírico E30-JM, na demonstração genuína daquilo que foi marcante na sua vida e que ele recorda: a frequência de serviços da Educação Especial, a pertença à Orquestra e, por via disso, os países que visitou. Para além disso pensamos ser notória e efetiva a sua inclusão no mercado laboral, após a frequência de um curso de formação profissional na DREER, independentemente do grau das suas necessidades especiais.

6.3. Narrativa III: do conhecimento

Indo ao encontro de outro dos nossos objetivos que nos remete para a tentativa de *Identificar que task forces ditaram a identidade do modelo de Educação Especial que se estabeleceu na Madeira*, procurámos coligir o que de significativo aconteceu no passado da Educação Especial na Madeira, associando-o aos pilares e progresso das Ciências da Educação.

Num pensamento exploratório, Mia Couto (2005) associa o passado, enquanto essência e constituinte inseparável do conceito de identidade, enquanto garante que “Se o passado nos chega deformado, o presente desagua em nossas vidas de forma incompleta (...) Os conceitos devem ser ferramentas vitais na procura desse nosso retrato” (pp. 14-15).

Subsequentemente, devemos afirmar que, quando nos detivemos a observar o percurso transcorrido pela Educação Especial da Madeira percebemos, inicialmente, uma estreita ligação às orientações e práticas oriundas de Lisboa, espelhada nos fundamentos da sua ação. Não obstante, também verificamos que passado algum tempo, a referida ação se revestiu de autonomia, dando lugar à eleição de medidas alternativas ao funcionamento inicial.

Por conseguinte, vemos espelhada nesta evidência a assunção daquilo que Morgado (2004) defende, quando assevera:

De um *paradigma curricular* de âmbito exclusivamente nacional, construído numa lógica centralizadora e em que ao Estado incumbia decidir e “distribuir” a educação dos cidadãos (...) procura caminhar-se para a assunção de um novo paradigma curricular, em que o currículo é visto como um conjunto de aprendizagens valorizadas socialmente e como uma construção inacabada, resultante da participação de todos os intervenientes no processo educativo. O currículo assume-se, assim, como um espaço integrador e dialético, sensível à diferenciação, não ignorando a existência de uma realidade que se constrói na diversidade (p. 18).

Nesta conjugação de ideias pensamos que o ato de olhar o conhecimento, na sua perspetiva dinâmica, complexa e fugidia, remete-nos para a inevitabilidade de termos que assumir a finitude da nossa compreensão do real, que se esvai no momento exato em que pensamos tê-la alcançado, transportando-nos, de imediato, para outros patamares de busca, propulsionados pelos imprescindíveis projetos e desafios que a esfera vivencial nos lança, em cada momento e ocasião.

É ainda neste âmbito que Mia Couto (2005) nos interpela e convida a “(...) Ver no conhecimento científico um meio para alcançarmos, não domínios, mas harmonias (...) conhecermos não para sermos donos, mas para sermos mais companheiros das criaturas vivas e não vivas (...) com quem partilhamos este universo. Para escutarmos histórias que nos são, em todo o momento, contadas por essas criaturas” (p. 49).

Pensamos que é a ressonância destes pressupostos que Sousa (2018) nos apresenta e explicita, quando afirma:

As teorias científicas passam, deste modo, a ser encaradas como uma ‘possível’ leitura da ‘realidade’, válida apenas até surgir uma outra explicação melhor e mais adequada. Karl Popper (1984) defende a ideia de que “toda a ciência assenta em areia movediça”, pois segundo o seu princípio de falsificabilidade, uma teoria só é científica se for passível de ser refutada. Há agora apenas 3 leis a respeitar: a lei do ‘geralmente’; a lei do ‘aproximadamente’; e a lei do ‘depende’. A

própria filosofia da matemática, a partir do teorema da incompletude (também chamado de teorema da indecidibilidade) de Kurt Gödel (1906-1978), reconhece que o rigor da medição matemática, como qualquer outra forma de rigor, assenta num critério de seletividade. Existe sempre alguém, subjetivo, que procede subjetivamente à seleção de um instrumento, um método, um teste, todos eles ‘objetivos’, em detrimento de outro (...) (p. 833).

Por outro lado, ávido de mudança e de evolução, o exercício de conhecer também supõe a existência de liberdade. É a este desiderato que Pinar (2003) se refere, quando assevera: “Without intellectual freedom, education ends; students are indoctrinated, forced to learn what the test-makers declare to be important” (p. 16).

Corroborando com esta linha de pensamento, Pacheco (2014) afirma:

(...) a questão do conhecimento é central para a discussão de políticas sociais, económicas, culturais e educativas, não sendo possível alguém alhear-se, por um lado, da importância que as organizações educativas assumem na complexa tarefa da produção e transmissão do conhecimento e, por outro, do lugar de destaque do currículo, entendido, no sentido lato, como um projeto de formação, que traduz a organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com propósitos educacionais (p.7).

No tópico que exibiremos seguidamente, imbuídos dos princípios orientadores que sustentaram a discussão anterior, partilhamos o resultado inerente à dinâmica tarefa de perscrutar e de correlacionar a análise de tomadas de decisão e iniciativas empreendidas pela DREER na sua adesão ao conhecimento científico, ao longo da sua existência.

6.3.1. A intencionalidade

Imersos na tentativa de discernimento face às ideias-chave exploradas anteriormente, admitimos que, enquanto cruzávamos factos e acontecimentos, nos quais a DREER consolidou o seu modelo de Educação Especial, fomos impelidos a considerar que os mesmos não terão sido obra de mero acaso mas, pelo contrário, se alicerçaram em opções políticas, sociais e económicas, as quais, aliadas ao estudo e ao acompanhamento do que de novo ia surgindo, sobretudo na Europa, foram paulatinamente, traçando um itinerário organizacional peculiar, quer nos princípios orientadores do atendimento a que se propunham, quer nas metas que almejaram alcançar.

Neste sentido, chamou-nos à atenção um pedido feito, em 1966, pelo Diretor Pedagógico do Instituto de Surdos do Funchal, à Direção Geral da Fazenda Pública, em Lisboa, atestando e insistindo na

(...) imprescindibilidade e inadiabilidade da subscrição da assinatura das publicações estrangeiras EFFETA e REVUE GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT DES SOURDS-MUETS (Aguiar, 1966).

Mais tarde, em 1974, o Centro de Educação Especial da Madeira, de acordo com um relatório que consultámos, possuía uma Biblioteca dotada de 234 obras especializadas em Educação Especial, das quais 25 eram em língua estrangeira.

Num outro exemplo indiciador de que as respostas educativas não foram arbitrárias, nem aleatórias, mas fundeadas em conhecimento significativo, destacamos uma referência que encontrámos a caracterizar o atendimento num dos primeiros serviços de Educação Especial da Madeira e na qual é bem evidente uma intervenção especializada e técnica, dirigida aos educandos com deficiência intelectual, nos anos sessenta do século XX:

(...) total de crianças - 45:

- que necessitam de ensino especial: 23*
- classe de observação: 17*
- classe de readaptação (para ensino normal): 4*
- ensino sensorial: 1*

OBs:

- que necessitam de aprendizagem pré-profissional: 4*
- que necessitam de educação psicomotora: 10*
- que necessitam de reeducação da leitura e escrita: 2*
- reeducação da linguagem: 11*
- com vigilância pediátrica: 6*
- vigilância ou apoio Pedopsiquiátrico: 20*
- que necessitam de internamento urgente: 17 (Ata nº 1/71, 1971).*

Analisando e refletindo acerca desta distribuição de alunos, vislumbramos nela algumas reminiscências do pensamento de Fino (2016), quando o autor, na defesa daquilo que a matética deve significar no universo da aprendizagem, expõe:

*(...) Não existe uma matética para todos, mas um processo matético de cada um, que começa muito antes do tempo da escola, existindo desde o início do desenvolvimento cognitivo, que a escola, nomeadamente a fabril, ancorada como esta na instrução simultânea, não pode, pura e simplesmente, reconhecer. Para o fazer, teria de ser, obrigatoriamente, outra coisa. Por exemplo, não poderia ter um currículo (de ensino) *a priori* e para todos, mas tantos “currículos”, de aprendizagem, quantos os aprendizes, ideia que, por si só, abalaria definitivamente os seus alicerces (p. 255).*

Por outro lado, a expressão pormenorizada do supracitado registo, relativo aos alunos, situa-nos também perante a evidência de que, numa época eivada de dificuldades, restrições e obstáculos, a diferentes níveis, na qual os alunos com deficiência nem sequer estavam abrangidos pela medida da obrigatoriedade de frequência escolar, o Centro de Educação Especial da Madeira, antecipando-se em três décadas à abertura das *Escolas a Tempo Inteiro*, inaugurou e elegeu a interdisciplinaridade como via educativa de acesso ao desenvolvimento global e à promoção de competências essenciais.

E fê-lo através de um exímio desenho curricular, ao nível da escolaridade básica, para os seus educandos, operacionalizando o que, na nossa opinião, Pacheco (2014) defende, quando afirma: “É através das diversas áreas ou disciplinas em que se encontra organizado que o conhecimento se torna num instrumento poderoso de experiência humana” (p. 37).

Em estreita conexão com a ideia supracitada, não podemos deixar de transcrever parte do conteúdo de uma *Requisição de material* para as aulas de música, a ministrar junto das crianças surdas, bem elucidativa da aposta na qualidade das práticas que implementava. Aqui fica o teor do pedido, dirigido à Junta Geral do Funchal, no ano de 1970, por uma das escolas de Educação Especial:

(...) tenho a honra de solicitar (...) o seguinte material Orff-Schulweik instrumentarium - 1 Metalofone Contralto nº 30 AMc; 1 Timbale com corpo cilíndrico P25 e 10 Flautas de Bisel Soprano (Aguiar, 1970).

Subjacente ao ponto de vista anterior, é deveras interessante e quiçá surpreendente, descobrir, nos primórdios das escolas especiais na Madeira, a diversidade de áreas curriculares elencadas e oferecidas aos alunos, deixavam antever a embrionária mudança de práticas de índole assistencialista para a eleição de uma aposta de cariz educativo.

Encontramos neste desiderato a proximidade e eco daquilo que as instâncias internacionais, apologistas de uma intervenção mais ajustada, na qual as necessidades dos alunos se deveriam elencar, a par e passo, com as suas potencialidades, começavam a proclamar e a operar no campo da Educação Especial. A este propósito, o entrevistado E11-FF elenca os princípios em que, enquanto decisor político, fundamentou a sua ação:

No essencial foi entendido que aqueles que experimentam necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que os deve acomodar dentro de uma pedagogia centrada na criança.

Tais escolas deveriam ser capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento dessas escolas deveria constituir um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias e a criação de comunidades acolhedoras e de uma sociedade inclusiva (E11-FF).

A comprová-lo está, de certo modo, a mudança de designação oficial, operada em 1968, relativamente às estruturas de atendimento das crianças e jovens com problemas de ordem sensorial, na Região:

O Professor Antonino Gonçalves do Amaral informou que o Serviço Técnico do Ensino de Deficientes Sensoriais fora dividido em dois: Serviço Técnico de Educação de Deficientes Auditivos e Serviço Técnico de Educação de Deficientes Visuais (...) (Ata n.º 28/68, 1968).

Ainda neste âmbito, também nos demos conta de uma incisiva aposta na vertente da avaliação e do acompanhamento médico e psicológico, contemplada e protagonizada junto dos educandos com problemas do foro intelectual, por especialistas oriundos do Continente Português, aos quais se juntavam jovens médicos, especialistas em pediatria e psiquiatria, recentemente colocados para o exercício de funções na Madeira, na longínqua década de sessenta e acerca dos quais se escrevia o seguinte:

A intervenção da parte dos Técnicos do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógico (C.O.O.M.P), nomeadamente do Dr. Bairrão Ruivo, que tiveram um exaustivo e longo trabalho no estudo psicológico das crianças a admitir no estabelecimento (...) (Ata nº 2/69,1969).

Os dados recolhidos remetem-nos, ainda, para a circunstância de que o conhecimento científico, aliado a uma intervenção ajustada, também se destacou, de modo muito evidente, ao nível da educação de surdos. A este propósito, registámos um excerto de um veemente e ousado apelo, presente num Ofício intitulado *Obrigatoriedade escolar dos deficientes de audição*, escrito pelo então Diretor Pedagógico do Instituto de Surdos do Funchal e que era dirigido ao responsável do Instituto Nacional de Assistência a Menores, em Lisboa, a solicitar que a legislação nacional que regulava a frequência escolar, por parte das crianças surdas, fosse revista e atualizada:

É de todo o interesse que as crianças surdas ou deficientes de audição iniciem a sua aprendizagem o mais cedo possível (...)

Determina-se que este estabelecimento de ensino será frequentado por crianças a partir dos três anos de idade (...) mau grado todas as nossas tentativas verifica-se a ausência escolar (...) estamos certos que se apresentarão aos sete anos, a fim de que lhes seja passado o certificado para efeitos de abono de família (...)

Por outro lado, pela alínea a) do nº1º do Artº 4º do Decreto- Lei 38 969 de 27/10/52, são dispensados da obrigação de frequentar o ensino primário os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental. Como Vossa Excelência verificará, esta disciplina não se compadece com as necessidades básicas do ensino de deficientes sensoriais, nem com o incremento que se está a imprimir a este sector do ensino nacional.

*Parece, por conseguinte, impor-se uma revisão do problema, à luz das realidades actuais, de forma que seja publicada legislação que contemple, nomeadamente, a **obrigatoriedade escolar dos deficientes sensoriais, a partir dos três anos de idade**, desde que, como é óbvio se garanta a matrícula dos mesmos. Nesta conformidade, tenho a honra de solicitar a Vossa Excelência se digne submeter o assunto à consideração superior (...)* (Ofício 18/68, 1968).

Ainda sob este perspetivar da adequação de respostas proativas às necessidades diagnosticadas e, como já tivemos oportunidade de referir aquando do percurso histórico, traçado anteriormente, o Instituto de Surdos do Funchal foi a primeira entidade da ilha a possuir um *Centro de Audiofonia Infantil* (muitos anos antes do Hospital do Funchal oferecer este mesmo serviço). Este facto é-nos relatado na correspondência oficial da época, nos seguintes termos:

A sala de observações encontra-se equipada com um audiómetro tonal tipo KL 5597; uma caixa complementar KL 5593/01 e um audiómetro vocal KL 5598 (Ofício nº 21/1671, 1966).

Relacionado com a narrativa anterior, não podemos deixar de tornar presente *o aparte* do Diretor Pedagógico do Instituto de Surdos, na referência que faz ao equipamento da referida sala de observações, dirigindo-se às entidades nacionais:

O audiómetro tonal reúne as condições necessárias para o fim a que se destina. Considero-o muito mais funcional do que o existente em Jacob Rodrigues Pereira, na altura do curso de especialização (...) (idem).

Consequentemente, ao longo de várias décadas, o referido Centro de Audiofonia Infantil continuou a funcionar no Instituto de Surdos do Funchal, em articulação e sob a supervisão clínica do Centro de Audiofonia de Alhos Vedros e do Hospital de Santa Maria de Lisboa.

Se tivermos em conta que o diagnóstico da surdez supõe, obrigatoriamente, o recurso a exames audiométricos, podemos compreender a importância da existência de um serviço desta natureza, na Madeira, para o despiste e subsequente intervenção diferenciada, junto da população surda.

6.3.2. A identidade

É um facto que, desde os primeiros tempos da sua existência, diferenciando-se estruturalmente das respostas, de âmbito nacional, em que diferentes organismos públicos e privados, distribuídos pelos Ministérios dos Assuntos Sociais e da Educação, estabeleciam o atendimento à deficiência e às necessidades educativas especiais, a Madeira instituiu um núcleo de intervenção, a partir do qual disseminava a atenção e o apoio, relativamente a todas as categorias de problemáticas: deficiência auditiva, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência motora e problemas/dificuldades de aprendizagem.

Deparámo-nos, assim, com um notório investimento, ao nível da preocupação e do cuidado, na eleição do saber e do conhecimento, enquanto pilar de tomadas de decisão e de condução dos destinos da Educação Especial na Madeira. A demonstrá-lo extraímos, da correspondência entre o serviço Nacional que tutelava esta área e os serviços da Madeira, as seguintes orientações:

Incluso se remete o livro John Tracy Clinic Correspondence Course for Parents of Preschod Deaf Children, para utilização no ISF (Ofício nº155/73, 1973).

Os programas das classes sensoriais (...) em vigor desde 2 de Abril de 1968, encontram-se um pouco desfasados, no momento presente (...)

A evolução de processologia didáctica, da pedagogia e psicologia e, mormente o anseio de progressiva introdução dos métodos activos, exige programas dinâmicos, mais precisos e orientadores, deixando, todavia, aos professores e alunos todo o manancial que a imaginação, intuição e arte podem projectar na vivência e interiorização das diversas rubricas (...)

Que cada professor elabore um projecto de programa para a classe que lecciona e o faça acompanhar das considerações pedagógico-didácticas que considere convenientes e oportunas (...) que os diretores os submetam a estudo e discussão da respectiva equipa técnica (...) (Ofício n.º 214 /73, 1973).

Notamos assim que, paulatinamente, a opção política de contemplar o apoio educativo e de reabilitação educativa, funcional, familiar e social de crianças, jovens e adultos, sob a alçada de um mesmo organismo de índole educativa, foi criando uma identidade, precursora de significado e de complementaridade estratégica. É a esta circunstância que E5-FC se refere, enfatizando-a:

A educação (...) penso que hoje já ultrapassamos essa fase do conceito de educação ter uma relação direta com a idade. Qual é o limite da educação? Podia ser uma discussão. Há limites para a educação? Hoje, quando se fala de educação ao longo da vida destrói-se, no fundo, esse conceito de limites. Não há limites para a educação. Nunca houve. Podemos falar de diferentes tipos de educação: formal, não formal, académica, a escola da vida (...) hoje em dia há muita gente que refere coisas desse tipo.

A educação é um processo contínuo. Aliás os nossos antepassados já acreditavam nisso. Eles diziam: aprender até morrer. Havia certos ditados que, no fundo, permitiam, abriam esses espaços para a aprendizagem ao longo da vida. O que se fazia, era se calhar, numa época onde se acreditava que havia limites e que se fechavam portas, ou seja...a escola acaba aqui.

Nós, na Educação Especial, empurrávamos essa parede, esse limite, porque era necessário trazer os adultos para outras formas de acesso à cultura e à comunicação que eles não tinham de uma forma autónoma (...) O acesso não lhes

era oferecido de uma forma autónoma, não tinham essa possibilidade e aqueles espaços de acesso permitiam, mais tarde, aceder a outras formas de comunicação e de ter a possibilidade de ter uma informação rápida e de continuar a aprender (...) (E5-FC).

É notório que, para além da intervenção especializada, inicialmente dirigida às crianças e aos jovens em regime de escola especial, circunscrita a cada uma das problemáticas que as necessidades educativas especiais englobavam, a Educação Especial passou a oferecer, arrojadamente, outras modalidades de atendimento, quer no âmbito da Intervenção Precoce, quer ao nível da integração e, mais tarde, da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos de educação do ensino regular, ao nível dos diferentes níveis de ensino, desde a creche até ao ensino superior.

O modo como a DREER dinamizava esta sua ação é interpretado pela nossa entrevistada E17-FR, nos seguintes termos:

Se eu fosse pôr algum defeito na Educação Especial nessa época, talvez fosse, provavelmente, precisava de mais meios (...) de recursos humanos, mas acho que funcionava de uma maneira em que a base era perfeita, porque as pessoas, aliavam o coração à cabeça, aliavam a emoção ao conhecimento e funcionava tudo como fosse uma grande família e penso que qualquer criança ou jovem o que precisa é de funcionar como uma família, depois as coisas foram ficando um bocadinho diferentes (E17-FR).

Realçamos novamente que, comprovando a atitude vanguardista ao nível das tomadas de decisão, encontrámos a determinação da aplicação da Intervenção Precoce, plasmada nos seguintes termos, no normativo de âmbito regional, datado de 1982, a que já aludimos anteriormente:

(...) aconselhamento genético, outras medidas de ordem genética viáveis e ainda a intensificação dos cuidados pré, peri e pós-natais integrados;
e) Estímulo à participação dos pais na reabilitação das crianças deficientes, com particular incidência nas primeiras idades;
f) Criação de equipas interdisciplinares para apoio à criança deficiente no domicílio nas primeiras idades, com ensino e orientação dos pais (...) (D.L.R. 4/1982/M).

Esta constatação torna-se ainda mais incisiva se tivermos em linha de conta que, a nível nacional, apenas nos deparámos com uma iniciativa legal, desta mesma natureza, no ano de 2009, aquando da publicação do Decreto-Lei nº 281/2009, da responsabilidade do Ministério da Saúde, a instituir o *Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância*, elencando nos seus propósitos a definição da:

Intervenção precoce na infância (IPI) como o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo acções de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da acção social (D.L. n.º 281/2009).

Subsequentemente, em matéria de Educação Especial, ainda na perspetiva de um olhar abrangente para com a realidade da Madeira, a DREE liderou também o funcionamento do Serviço de Psicologia e a supervisão técnica e pedagógica do Centro de Reabilitação Psicopedagógica da Sagrada Família, estabelecimento de índole privada, existente na Madeira, pertença das Irmãs Hospitaleiras do Sagrado Coração de Jesus. Um outro estabelecimento particular, existente até então, transitou da alçada privada para a pública, de acordo com a evocação de Aguiar (1996):

Cooperação com a iniciativa privada - em 1986, na sequência do termo da cooperação existente entre a Secretaria Regional da Educação e a Aliança Nacional das Associações Cristãs da Mocidade, o Colégio Esperança foi integrado na Direção Regional de Educação Especial, como estabelecimento destinado à educação e integração de crianças e adolescentes com deficiência intelectual profunda (p. 23).

Deste modo, apesar da insularidade que a circunscrevia, verificamos que a DREER, chamando a si um atendimento plural, holístico e vanguardista, expresso em respostas científicas e culturalmente enquadradas, protagonizou uma magnânima abertura e aproximação aos estudos, às ideias, aos desenlaces, aos avanços, às iniciativas e às recomendações que provinham das instâncias internacionais. De tal modo que E11-FF, na lembrança dos seus tempos de decisor político, garantia-nos:

A grande batalha (...) não foi junto das áreas técnicas, pois estas já assumiam este desiderato profissional, mas foi junto das famílias e da sociedade em geral, pois estávamos perante uma mudança cultural, uma alteração de atitude para com a população com deficiência (...) a passagem de uma situação de exclusão para uma atitude inclusiva e adaptada por parte de todos e das próprias infraestruturas públicas (...) (E11-FF).

Os ditames deste conhecimento factual também nos foram relatados pelo entrevistado E1-CA que, do seguinte modo, recordava:

A visão era que quanto mais conhecimento, quanto mais linhas orientadoras diferenciadas, mais forte seria depois a capacidade de resposta para as populações especiais.

E o que acontece, o que é interessante é que nós integrámos a partir daí (anos 90) um dos períodos mais ricos da diversidade de respostas na Educação Especial,

enriquecendo o já extraordinário, digamos, o processo do histórico que vinha da década de sessenta (...) o aproveitar das oportunidades, ou seja, conhecimentos das novas técnicas, dos novos saberes.

Depois havia uma coisa interessante também: cada vez que entrava alguém de uma área nova, o professor Eleutério fazia questão que os professores, as universidades que se envolviam nessa formação viessem cá dar formação aos que já cá estavam, derramando conhecimento novo do que havia nas áreas (...)

Lembro-me perfeitamente os quadros de formação, quase mensais, com novas áreas, uma diversidade muito grande que eram acolhidas e que ele próprio acabava por privar com essas pessoas, com os professores universitários, não só nacionais como internacionais, aproveitando depois (para fazer) a ponte, protocolos (...) criaram-se soluções com Escolas Superiores de Educação e outras Universidades para formar novos profissionais (...)

Aos poucos, a Região já era referência na Educação Especial. Para estas áreas ditas novas, nós éramos muitas vezes referenciados (...) muitas vezes, quando eu ia ao Continente, a Congressos, as pessoas faziam referência, mesmo nos próprios Congressos.

A Educação Especial tem caminhado no país, não como tem estado a ser trabalhada na Madeira. Então nesta área da atividade motora adaptada, que é a minha, nesta área da Psicomotricidade, a Madeira era, inequivocamente, a referência (...)

Lembro-me perfeitamente de entrar na piscina da Levada (que agora está inativa), de estar a trabalhar numa das piscinas mais pequenas a fazer natação adaptada e ter ao lado o colega do ensino regular com os seus alunos e, muitas vezes, trocávamos impressões, muitas vezes os próprios alunos vinham perceber os métodos que usávamos (...) alguns que eram usados para as crianças que não tinham ainda competências de adaptação ao meio aquático, como é o caso do método Halliwick, que é um método para crianças com dificuldades de adaptação ao meio aquático, podia ser integrado, adaptado e aplicado perfeitamente no ensino regular (...) Foi um período muito interessante, a esse nível (...) (E1-CA).

Conduzidos pela eloquência destas narrativas percebemos, nos atributos anteriormente abordados, a força de ideais inovadores, expandidos em muitas e decisivas áreas e quadrantes, a partir de um “sistema de sistemas” no qual, comungando da interpretação feita por Darling-Hammond (2017), os decisores políticos “(...) incluem diferentes componentes, em que se harmonizam recrutamento, formação inicial, indução, formação contínua e melhoria colectiva da prática (...)” (p. 24), em ordem a que os professores sustentem as suas práticas em suporte científico e qualidade.

Pensamos que, no caso concreto da Educação Especial da Madeira, este pressuposto envolveu, não apenas os professores, mas também os diferentes grupos profissionais vinculados

ao sistema que a mesma representava, tendo em conta o testemunho do nosso entrevistado E1-CA:

Outra era a componente do conhecimento que diferenciava a Educação Especial, era um laboratório de investigação e para a criação de instrumentos, quando não existiam íamos à procura, se não encontrássemos desenvolvíamos nós, mas procurávamos sempre as referências nacionais e internacionais que viessem cá, ou seja, o conhecimento é fundamental (...)

A empatia, o conhecimento, a entrega e, acima de tudo, por questões da multidisciplinaridade, ou seja, não se sentia que, por exemplo, a intervenção fosse monocórdica ou que fosse um monólogo dos docentes ou dos técnicos (...)

Havia sempre uma matriz comportamental que advinha de ouvir, de participar e de partilhar o conhecimento e essa matriz promoveu questões de multidisciplinaridade muito claras (...) inicialmente com a participação de alguns técnicos, depois apareceram outros e, assim, sucessivamente, consoante as necessidades da criança, do jovem ou da família (...) (E1-CA).

Na nossa opinião, as afirmações anteriores remetem-nos para o facto de que a DREER cedo se apropriou do conceito de “comunidades de aprendizagem”, a que Flores e Ferreira (2012) se referem, retratando-o, do seguinte modo:

(...) a noção de comunidade de aprendizagem remete para uma visão partilhada da educação e da profissão, e de valores objetivos congruentes com a mesma, para a construção de uma cultura colaborativa de aprendizagem e de um sentimento de pertença coletiva; para a indagação reflexiva crítica visando a melhoria das práticas profissionais; para uma perspetiva dialógica de comprometimento e aperfeiçoamento mútuo; para a eficácia e a confiança relacional entre professores e outros atores educativos (p. 7-8).

6.3.3. A proatividade

Já tivemos oportunidade de referir que a DREER estabeleceu a sua ação assente em pilares dinâmicos e transversais relativamente às áreas que abrangia e aos intervenientes que mobilizava. A comprovar este desiderato apresentamos a opinião da nossa entrevistada E21-SM quando, elencando as suas atribuições naquele organismo, nos revelava, do seguinte modo, a abrangência dos mesmos:

Colaborei no levantamento de necessidades de formação dos profissionais (pessoal docente e não docente), na organização e implementação de planos de formação contínua, na planificação e organização de atividades formativas, na organização e gestão do processo técnico-pedagógico de projetos no âmbito de Programas Europeus, na elaboração de pareceres sobre propostas de formação e de investigação na área da educação especial, reabilitação e sobredotação (E21-SM).

Prosseguindo no desfiar propulsor deste itinerário cognoscente, não podemos deixar de referir uma outra área fundamental com que nos deparámos, nos meandros da nossa investigação, e que nos conduziu à evidência de que, desde muito cedo, a DREER providenciou aos seus alunos a oferta de Tecnologias de Informação e de Comunicação, mediadas por especialistas nesta área. Neste sentido, o entrevistado E5-FC afirmava-nos:

Em 1986, depois da especialização, eu contacto com a tecnologia que apareceu aí, que foi de certa forma despoletada por um grupo de técnicos ingleses que vieram cá e trouxeram equipamentos adequados às pessoas com deficiência motora, intelectual e até visual (...) havia vários tipos de dispositivos (...) isso aproximou-me muito da tecnologia e passei a olhar para a tecnologia como alguma coisa que pode despertar a capacidade de comunicação (...) (E5-FC).

De acordo com Hawking (2018), eminente cientista da nossa era que, atingido por uma doença degenerativa, perdera a oralidade e a autonomia motora, experienciou, na primeira pessoa, as potencialidades das tecnologias para poder continuar a aceder ao saber e ao mundo, “(...) A tecnologia que está a ser desenvolvida hoje para ajudar os deficientes tem sido pioneira no derrube das barreiras comunicacionais que, outrora, se erguiam” (p. 263).

É esta circunstância que E5-FC contextualiza quando descreve o conhecimento e o desempenho que protagonizou neste campo, enquanto docente especializado da DREER:

Como eu me especializei em deficiência motora e, é bom que fique claro que os deficientes motores, muitos deles, têm lesões graves a nível cerebral que os privam da comunicação oral (...) o descontrolo motor e os movimentos involuntários inibem a capacidade de interagir (...) o computador trouxe outras possibilidades.

De repente nós estamos com uma criança que nos aponta para um computador, que seleciona, de um conjunto de imagens, uma imagem de um copo com água e a gente percebe que ele quer beber água e isto pode ser insignificante para nós mas, aquela criança que nunca tinha tido possibilidade de nos dizer nada, ser capaz de dizer: “eu tenho sede” e “eu quero água”(...) isto é brutal em termos de comunicação (...) “eu não quero estar aqui”, “eu quero ir para ali”. Ter opinião!

Porque nós, na altura olhamos para as pessoas sem comunicação e pensamos: ela não fala, ela não pensa (...) começamos a associar uma série de défices que não são fiáveis. É mentira: eles pensam (...) eles sabem o que querem, não têm é a possibilidade de manifestar isso e, quando a tecnologia permite esse desbloqueio, é uma coisa espantosa (...) (E5-FC).

Mais tarde, já no dealbar do século XXI, dando maior consistência e continuidade ao trabalho referenciado anteriormente, a criação da *Divisão de Ajudas Técnicas e Tecnológicas* ampliou aquilo que já se vinha realizando no campo das Tecnologias, ao nível do envolvimento e capacitação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de diferentes categorias,

no sentido da sua acessibilidade aos currículos, aos conteúdos, aos materiais, aos espaços escolares e ao meio envolvente.

É legítimo referenciar que foi através deste serviço que se implementou, entre nós, o primeiro *Projeto de Teleaula da Região Autónoma da Madeira* intitulado “Aprender sem Barreiras”, em colaboração com uma escola de 2º Ciclo, com o intuito de integrar, à distância, numa turma do ensino regular, um aluno com o diagnóstico de distrofia muscular, cujos problemas motores o impediam de se deslocar, de modo autónomo: pelo facto de residir numa zona sem acessibilidade viária, distanciada da estrada por 300 íngremes degraus, via-se impossibilitado de frequentar, de modo presencial, a escola em que se encontrava matriculado.

Também os primeiros quadros interativos, adquiridos pela Secretaria da Educação para serem colocados em escolas da Região, destinaram-se à Escola de Surdos do Funchal, tendo em conta a especificidade destes alunos e os benefícios que os mesmos representavam para eles, no acesso ao conhecimento.

Neste sentido, referindo-se à importância da acessibilidade por parte do maior número de pessoas às ferramentas tecnológicas e suas potencialidades, Hawking (2018) também afirma que: “Um mundo em que apenas uma superelite reduzidíssima é capaz de compreender a ciência e a tecnologia avançadas e as suas aplicações seria, do meu ponto de vista um mundo perigoso e limitado” (pp. 265-266).

Tendo em conta as ilações anteriores, parece-nos incontestável que os responsáveis pela Educação Especial na Madeira, por via da aposta que fizeram neste âmbito, tinham consciência do alcance das TIC ao nível da intervenção, junto do seu público-alvo. A atestá-lo, para além do exposto anteriormente, exibimos um recorte de imprensa, bem ilustrativo deste desiderato:

Necessidades Especiais e utilização de computadores no ensino de deficientes - Seminário no Funchal com MARION APPLETON e GEORGE DERBY (Veloza, 1985, p. 5).

Estamos, assim, perante a evidência de tomadas de decisão tão arrojadas, quanto dispendiosas. De tal modo que o entrevistado E9-BC, recordando os tempos experienciados, aquando do seu exercício de funções políticas e governativas enquanto Secretário de Educação da Madeira, dizia-nos, a propósito destas dimensões:

O testemunho que eu deixo (...) muito sentidamente (...) eu acho que o Governo Regional sempre olhou para a Educação Especial com o empenho e a dedicação que merece (...) com o cuidado e dando, inclusivamente, uma dimensão grande ao respectivo investimento, o que levava, naturalmente, por vezes à troca de impressões, construtivas seguramente (...) com as Finanças, na altura em que era

necessário estabelecer os orçamentos para suportar a política que se procurava desenvolver especificamente nessa área (...) (E9-BC).

Pensamos ter sido este modo de compreender crítico e atuante, face aos resultados do avanço científico e à diversidade de ações protagonizadas nos diferentes cenários da Educação Especial que, aliado à vontade de decisores políticos e educativos, encontrou eco junto das equipas multiprofissionais, das famílias e da sociedade, na medida em que, com o passar dos anos, percebemos uma profícua continuidade de medidas, de projetos e de desafios proativos nos serviços existentes, inicialmente, na DREER e nos outros que, pouco a pouco, foram sendo criados, pelo referido organismo. De tal modo que o entrevistado E14-JM garantia-nos, convictamente:

A escola não pode ser uma escola assente no paradigma de perfil único, de modelo único, mas tem que atender as características que os alunos são iguais e todos são diferentes e é preciso haver essa inclusão, esse enquadramento de uma escola de todos e para todos, isso também passa por sensibilizar obviamente o pessoal docente, o pessoal não docente e a própria comunidade educativa, os pais e a Educação Especial e a própria administração (...)

Obviamente que isso implica também trabalhar muito com as escolas, essencialmente as de ensino regular (...)

Esta questão da criação dos grupos de docência para a Educação Especial (...) foi preciso um trabalho conjunto para perceber a escola como um todo, a própria questão das Unidades Especializadas que funcionam nas escolas e que são parte integrante da própria escola, com as respectivas turmas, com os grupos da Educação Especial e nesta percepção que não é uma questão da Educação Especial, é uma questão da escola, as crianças são da escola(...)

É uma questão de recursos em relação à diferenciação e o próprio professor do ensino regular pode e deve fazer essa diferenciação, quando necessário, obviamente com recurso aos especializados que têm uma formação especializada, relativamente a essa matéria(...) (E14-JM).

Abraçando esta reflexão, aprez-nos revisitar e evocar o pensamento convicto de Paulo Freire (1967), quando garante:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (p. 105).

O entrevistado E11-FF também alude à lógica de atualização e renovação de olhares compreensivos, face à congruência da intervenção da Educação Especial na Madeira, ao afirmar:

Aqui temos que voltar ao papel da escola como agente mobilizador da mudança social (...) assumido o conceito, a escola deixa de poder ser apodada de inclusiva ou não-inclusiva, para ser apenas a escola (...) O conceito de inclusão é-lhe tão intrínseco que, de tal instituição, não pode ser dissociado. Atribuir-lho significaria admitir que a escola poderia ter outra filosofia que não o respeito pela diversidade (...) (E11-FF).

Complementando esta ideia a nossa entrevistada E16-GG testemunhou-nos:

O meu contributo no desenvolvimento da Educação Especial na Madeira não foi isolado, foi fruto de uma equipa de trabalho e da aposta dos diretores regionais que comandavam os destinos da Educação Especial (...)

Enquanto chefe de divisão de apoio à Formação e Investigação Científica da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação tive a responsabilidade de orientar e coordenar a formação especializada de docentes, primeiro em consonância com o protocolo estabelecido entre o Instituto Politécnico do Porto e a DREER e, depois, entre a Escola Superior de Lisboa e a DREER (...)

A supervisão de estágios e a participação em júris de relatórios de estágios permitiram a colaboração na formação de docentes especializadas, sob a visão das políticas de inclusão, cada vez mais em foco (...)

A diretora de serviços da altura lançou o desafio de promover formação contínua, elaborando-se um plano de formação anual para todas as áreas profissionais do quadro da DREER. Será talvez importante referir aqui que se tratava de um universo de cerca de 800 trabalhadores (300 dos quais docentes).

Apostou-se (...) num curso de técnicos profissionais de Educação Especial, cujas funções se revelaram prioritárias (...) e ainda se revelam (...) no âmbito da cooperação em sala de aula, nas refeições, nos tempos livres, nas instituições, nas escolas, nas unidades especializadas de educação especial (...)

No âmbito da reconversão profissional de alguns trabalhadores proporcionou-se um plano de formação para o efeito (...) (E16-GG).

Nunca é demais reequacionar que, no campo educativo, a eleição, a afirmação e a adesão aos ditames das políticas curriculares influenciam e determinam, quer a concepção, quer o nível das intervenções. Para Paraskeva (2011),

(...) o currículo não pode ser compreendido - quer na sua construção, quer na sua desconstrução - à margem dos sujeitos e dos referentes, que lhe conferem existência (...) as políticas curriculares são produto de compromissos conseguidos e perdidos a vários níveis (...) (p. 85).

Consequentemente, em complementaridade com a linha de raciocínio patenteadada, um dos nossos entrevistados E6-AJ dizia-nos:

Jovem docente, trabalhei na Educação Especial (...) as respostas proporcionadas às crianças e jovens com NEE na Madeira representavam, indubitavelmente, um acréscimo substancial ao nível da qualidade e eficácia, comparativamente ao restante território nacional. Eram proporcionadas aos profissionais reuniões e formações ao nível do seu papel e ação educativa (...) eram momentos privilegiados de partilha de saberes, experiências e materiais didático-pedagógicos.

Os projetos mais inovadores, na altura, como a título de exemplo, as experiências profissionalizantes em contextos reais de trabalho, (...) eram colocados em prática e com um acompanhamento pessoal, social e profissional próximo, permanente e eficaz, impossível e nunca, pessoalmente, presenciado a nível nacional.

Nunca senti a barreira da hierarquia burocrática, na medida em que havia uma abertura e proximidade muito positiva entre os professores, outros profissionais especializados e as nossas instâncias superiores, num ambiente de humanização e cooperação constante.

Havia edições de artigos e de revistas da DREER, nas quais os diferentes profissionais podiam ir beber o que de mais inovador e atual se fazia no mundo, nomeadamente na Europa, ao nível da Educação Especial (...) (E6-AJ).

E, reforçando as ideias anteriores E16-GG volta a reiterar, apresentando-nos outros contextos da ação precursora da acomodação do saber, por parte dos agentes educativos, contributo inegável para que a pedagogia se ajustasse às especificidades dos contextos:

Destaco a formação e a investigação (...) desenvolveram-se projetos de investigação-ação na área da Intervenção Precoce, Diferenciação Pedagógica e Sobredotação, em colaboração com a Universidade do Minho (...) tendo-se para o efeito estabelecido um protocolo formal (...) quero ressaltar a importância dos consultores científicos que proporcionaram formação e orientação aos diferentes intervenientes (...) aliando a formação aos projetos pudemos trazer à Madeira vários especialistas, de diferentes áreas, que contribuíram para a melhoria de práticas dos profissionais de educação.

A afirmação das ideologias presentes nestes projetos, possibilitaram a mudança de práticas e a orientação, numa linha comum de intervenção, das políticas educativas da RAM (...) na linha da inclusão e sucesso educativo (...) (E16-GG).

6.4. Narrativa IV: dos paradigmas

Dando seguimento à tentativa de descoberta das circunstâncias e conjunturas que ditaram a peculiaridade, espelhada pela Educação Especial na Madeira, também nos propusemos assinalar e refletir acerca dos paradigmas que a identificaram e nortearam.

Para Kuhn (1970) “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p. 219). O autor explicita este pensamento ilustrativo do inculcar de paradigmas, a partir da pesquisa e da intervenção sobre o real, atestando: “Se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica” (idem, p. 20).

Apoiados na asserção anterior, relembramos a questão de investigação que formulámos e, através da qual, inquiríamos: ***Que contributo e que novo conhecimento, no campo das Ciências da Educação, trará a narrativa da Educação Especial da Madeira, a partir do entrecruzar de memórias, reconhecimento e estratégias, enquadradas num referencial teórico de saberes fundamentais?***

Consideramos que as afirmações e diversificadas ilações, que temos vindo a apresentar, ilustram e reforçam o encontro e a evocação das diferentes fontes que, tendo-nos guiado o calcorrear itinerante pelo nosso campo de pesquisa, não poderão deixar de ser partilhadas, de modo informal e quiçá formal, cumprindo assim, quer a aspiração que acalentamos, quer a justa valorização que o modelo de Educação Especial da Madeira merece, nos meios académicos.

Por conseguinte, em complementaridade com os tópicos anteriores, passamos a referir o carácter paradigmático que percecionámos na DREER, bem patente na evidência de uma organização que identificou problemas, formulou hipóteses, ensaiou realizações, analisou soluções, reenquadrou desafios, rodeou-se de atores, fundou os pilares e arquitetou o desenvolvimento de um modelo de Educação Especial, ajustando-o à luz do conhecimento e da afiliação ao compromisso para com a realidade interventiva que elegera e abraçara, junto da sociedade madeirense.

6.4.1. O compromisso

Na senda das ideias veiculadas, consideramos que a análise aos primórdios dos serviços de Educação Especial na Madeira nos transporta a iniciativas reveladoras da assunção de um efetivo e arreigado compromisso, enquanto paradigma que fez despoletar um acérrimo e dinâmico trabalho, na promoção da melhoria das circunstâncias e condições familiares, sociais e educacionais das crianças e jovens com deficiência.

É a essa tarefa que Francisco Fernandes, à época Secretário Regional da Educação e Cultura, se referia, perante os deputados da Assembleia Legislativa Regional, no discurso proferido aquando da discussão do Orçamento Regional:

Enquanto parcela de um Estado-membro somos corresponsáveis pela inovação do sistema educativo, fomentando a sua qualidade, facilitando o acesso de todos à educação e à formação, construindo o cidadão do futuro, dotado de competências-chave, como o domínio da língua materna, da uma língua estrangeira, de competências matemáticas e científicas, de competências digitais, de aptidão desportiva e de sensibilidade artística.

A aposta na Educação Especial (um efectivo de 830 funcionários que todos os dias dedicam o melhor do seu saber e a sua condição de cidadãos para acompanhar, ajudar e promover a população diferente) (...) (Fernandes, 2010).

Apoiados naquilo que ouvimos, aquando das entrevistas e no que constatámos, em diferentes documentos consultados, consideramos que este dinamismo se impregnou de saber e o projetou, paulatinamente, no desenho organizacional instituído, bem como na oferta de práticas materializadas em ajustamento e adequação para com o seu público-alvo, como podemos verificar no relato que apresentamos, seguidamente:

Temos feito algumas saídas para estudo de algumas fainas agrícolas (...) apanha da cana de açúcar em todas as suas fases (...) contaram molhos, chuparam canas e com as folhas deram de comer aos carneiros e aos porcos (...)

Continuo a usar o método Cuisenaire - base real ao pensamento - identificação de cores, dimensões, cálculo, as 4 operações (...)

Por meio do calculador multibásico já vão aprendendo a técnica da divisão e da multiplicação (...)

Sempre que há alguma notícia de valor levo para a escola a revista (...) a notícia é explicada e exposta na parede.

Discutimos a ascensão à Lua da Apolo 9 (...) os fatos dos astronautas (...) (M.V., 1969).

Demo-nos conta também de que a abertura e a demonstração do trabalho realizado intramuros e revelado à sociedade da época era uma realidade. A testemunhá-lo, transcrevemos um pequeno excerto de uma notícia publicada em 1970, num dos meios de comunicação social do Funchal:

(...) Um elogio merecido - a propósito de uma visita da Imprensa aos serviços: Sob o ponto de vista Social, as escolas para deficientes intelectuais (...) representa um passo, tardio talvez, mas demasiado grande para que se lhe não dê o relevo merecido (...)

(...) Pela primeira vez, sob um ponto de vista científico e debaixo de uma orientação pedagógica moderna os deficientes são encarados como indivíduos a recuperar pela sociedade e, conseqüentemente como futuros cidadãos capazes de contribuir para o esforço comum através do seu trabalho (...)

É à esfera da caridade que se está a fugir (...) a adaptação dos edifícios à vida escolar e circum-escolar pareceu-nos excelente (o ambiente criado, a decoração, o equipamento fazem inveja às nossas pobres escolas (...)) (J.M.B.,1970, p. 12).

A expressão entusiasmada do jornalista que compôs a notícia, ainda que inicialmente reveladora e talvez representativa de um certo desconhecimento acerca da Educação Especial que, na Madeira, dava os seus primeiros passos, parece indiciar, ainda que de modo sub-reptício, uma crítica velada ao sistema de ensino regular da altura, comparativamente àquilo que o mesmo terá observado, aquando da visita efectuada às escolas especiais.

Por outro lado, no caso em análise, pensamos que os meios de comunicação social, imbuídos de poder e, assumidamente, canais persuasores de informação e, quiçá, de formação cívica dos cidadãos, terão representado um elo de ligação entre o retrato da realidade dos serviços e as representações que a população possuía acerca dos mesmos, na maior parte das vezes baseadas em estereótipos e preconceitos alimentados pelo desconhecimento.

Neste âmbito, no sentido de iluminar o pensamento acerca destas questões, aprez-nos registar o pragmatismo de Santos (2004) que nos desperta para a reflexão, acerca da dialética entre conhecimento e ignorância, de modo a fundarmos o paradigma do saber em práticas significativas, quando assevera:

Toda a ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo o conhecimento é a superação de uma ignorância particular. Este princípio de incompletude de todos os saberes é a condição de possibilidade de diálogo e de debates epistemológicos entre os diferentes conhecimentos. O que cada conhecimento contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma certa prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (p. 18).

A corroborar este desiderato deparámo-nos com outras notícias, que apresentamos, seguidamente, pelo facto de nos parecem ser bem demonstrativas dessa necessária e imprescindível caminhada rumo ao desconhecido para, por intermédio de uma perscrutante aproximação do conhecimento ao real, poder estabelecer e fortificar o compromisso da prossecução e demonstração de medidas efetivas, na conquista de vias educativas de sucesso para todos. Ei-las:

(...) P.C (surdo) é o segundo deficiente auditivo profundo a ter carta de condução na Região Autónoma da Madeira. Um dos sonhos era ter um carrinho (...) Contudo não foi nada fácil. Levou-lhe dez anos, passados entre sucessivas desilusões e uma persistência notável (...)

(...) Dado o elevado número de chumbos na carta de condução, o Instituto de Surdos tem intensificado os contactos com a Direcção Regional de Viação no sentido de que os surdos passem a fazer os exames de código individual e oralmente, contando com a presença de um docente que faça de intérprete (...) (Melim, 1991, p. 4).

(...) Na “ilha dos macmaniacos”: a Interlog organizou na Ilha da Madeira aquele que é considerado o mais importante evento promovido pela Apple em Portugal (...) no ensino assistido e ensino especial foi apresentado, pelo Engenheiro Luís Azevedo do Instituto Superior Técnico, o projecto de Implementação de Sistemas Gráficos para Comunicação não Vocal (...) (Velosa, 1991).

No âmbito de uma intervenção global verificámos ainda que, desde muito cedo, o trabalho com a família também foi equacionado, independentemente da existência de vincadas variáveis, nomeadamente, o seu alheamento, face à corresponsabilidade no processo educativo dos filhos, o isolamento geográfico e a precariedade das condições socioeconómicas que experimentavam.

Reiterando este pensamento, tornamos presente o desabafo de um dirigente relativo ao serviço da Educação Especial que tutelava, na referência que tece, inicialmente desapontado, à dificuldade em captar a adesão das famílias aos projetos de intervenção desencadeados, mas rematando-a, no final, com uma visível dose de entusiasmo, em consequência do rasgado elogio por parte de uma das mães, após uma visita realizada à instituição:

(...) Verifica-se uma certa relutância das famílias em colaborar (...) um sentimento de vergonha pela deficiência, manifestado com frequência sem qualquer reboço, em se verem livres da criança (...) os professores tem envidado esforços para elucidar sobre todos os aspectos da educação, instrução e integração dos filhos (...) tendo conseguido da parte de alguns pura admiração e entusiasmo (...) da alimentação, ao material didático e lúdico passando pelas instalações, aprumo e carinho (...) que pode sintetizar-se na frase de uma mãe: “Isto afinal não é um asilo, é um colégio!” (...) (Prazeres, 1969).

É relativamente a esta dimensão de empenho e compromisso institucional, visível na eleição e concretização de multifacetadas medidas e ações, vocacionadas para o acolhimento à diferença, que situamos a veemente consideração de Eleutério de Aguiar, quando preconizava:

(...) também pode medir-se o nível económico, cultural e político de uma sociedade, pela forma como organiza ou menospreza o apoio aos seus deficientes, sobretudo se nos colocarmos na posição correcta de reconhecer a importância decisiva do factor humano no processo de desenvolvimento e nos capacitarmos desta doutrina universalmente aceite: a protecção à infância (...) não prescinde, igualmente, de uma melhor organização das estruturas sócio-económicas (...) (Aguiar, 1978, p. 12).

O supracitado dirigente (ibidem) prossegue a sua interpelação denunciando a falta de complementaridade nas respostas, por parte da sociedade, no período da transição para a vida pós-escolar dos deficientes, nos seguintes termos:

Como exemplo das dificuldades que (ainda) se levantam aos deficientes, mesmo quando devidamente habilitados para a vida (...) o P.C, aquele jovem que vencendo as limitações da surdez profunda que o afecta (...) concluiu o Curso Geral de Mecânica na Escola Industrial e Comercial, com o apoio especializado do Instituto de Surdos. Não obstante, continua a aguardar colocação, tendo resultado infrutíferas todas as diligências para descobrir-lhe um emprego compatível (...) As dificuldades aumentam, à medida que os deficientes atingem graus académicos mais avançados, situação dramaticamente frustrante e que terá de merecer tratamento adequado, no âmbito da legislação laboral, sob pena de se negar, na prática, o que, na teoria, tão auspiciosamente se proclama (...) (Aguiar, 1978, p. 12).

Bem mais tarde, mas sempre no horizonte da prossecução duma lógica propulsora de desenvolvimento de práticas significativas e significantes, a nossa entrevistada E16-GG, voltou a corroborar as afirmações, anteriormente apresentadas, do seguinte modo:

(...) fruto do investimento do Governo Regional na formação especializada e na contratação de técnicos especializados de diferentes áreas, a estrutura da Educação Especial cresceu e, conseqüentemente, a sua intervenção.

(...) sendo uma Região relativamente pequena conseguiu-se ir dando respostas, cada vez de mais qualidade às pessoas com deficiência e necessidades especiais. Em termos de política educativa acompanhou-se as mudanças e orientações a nível nacional e internacional o que facilitou a ação desta Direção Regional (...) (E16-GG).

Verificamos, deste modo, uma manifesta alusão aos fundamentos de uma cultura de apoio rumo à inclusão e à emancipação das pessoas com necessidades especiais, cumprindo aquilo que Ginsberg e Wlodkowski (2009) advogam a este propósito: “Culture is the deeply

learned confluence of language, values, beliefs, and behaviors that pervade every aspect of a person's life, and it is continually undergoing changes" (p. 9).

Também Camacho (2016) atesta o compromisso, a que nos referimos anteriormente, ao evocar as bases ideológicas em que, no dealbar do século XXI, os serviços de Educação Especial da Madeira alicerçaram as suas respostas especializadas:

(...) A determinação e consequente aplicação de medidas para a assunção da trilogia política-prática-cultura inclusiva, tendo por referência o conceito de igualdade de oportunidades, que se assumisse como propulsora de respostas eficazes e significativas, fez com que se estabelecessem inúmeros debates e se diminuísse o encaminhamento de alunos para instituições, incentivando-se a eleição do meio o menos restritivo possível, como resposta desejável, rumo a uma diferenciação que potencie, em vez de reduzir.

A pouco e pouco, foi crescendo a necessidade de substituir a cultura da homogeneidade pela cultura da diversidade; a cultura da subordinação pela cultura da implicação; a cultura da passividade pela cultura da proatividade e a cultura do afastamento pela cultura da comunidade.

A partir das conjecturas apresentadas anteriormente, desencadearam-se diferentes mecanismos para que o processo de inclusão, apoiado na consolidação do modelo de educação inclusiva, dos seus pressupostos, dinamismo e reptos, respondesse às expectativas dos diferentes agentes nele envolvidos (p. 29).

Em genuína complementaridade com as perspetivas anteriores, outros dois entrevistados, enquanto nos recordavam aspectos relevantes da sua vivência, nos serviços de Educação Especial a que pertenceram, asseveravam:

(...) havia um fio condutor que, felizmente, foi introduzido, éramos introduzidos de uma forma muito, muito cedo, no processo (...) nós chegávamos e quando éramos envolvidos nas equipas (...) e a componente de missão, de dedicação à criança e ao jovem e às famílias era claramente inculcada (...)

(...) ou seja, de uma forma muito clara, havia o valor de dar uma certa empatia permanente, reconstruída no outro, constantemente na referência do outro e uma procura, de uma forma incansável, de uma resposta, dentro daquilo que é o potencial adaptativo e potencial do crescimento daquele indivíduo, que não estivesse consolidado (...)

Nós lutávamos e as lideranças batiam-se por isto de uma forma muito clara (E1 CA).

Aditando a sua opinião aos referentes anteriores, E21-SM exprimia:

(...) A DREER, através do profissionalismo, comprometimento e responsabilidade dos seus colaboradores, garantia elevados padrões de qualidade nos serviços que prestava (...) tinha requisitos legais e normativos aplicáveis à suas atividades (...)

(...) o principal propósito era a satisfação das necessidades e expectativas dos seus utentes e respetivas famílias (...) (E21-SM).

Não podemos deixar de apresentar também o olhar de alguém que, tendo colaborado, externamente, com os serviços da Educação Especial, na qualidade de formadora e responsável pelas iniciativas protagonizadas pela DREER, em matéria de formação especializada e de formação contínua, nos afiançava:

(...) recordo uma organização consistente, com uma ampla base de recursos humanos (...) bem formada (...) sim, havia uma grande aposta na formação (...) (E12-IS).

Partilhando o mesmo espírito evocativo na alusão a um organismo receptivo a novas propostas, susceptíveis de ampliar o seu compromisso para com o público-alvo a que se destinava, destacamos, seguidamente, o testemunho do nosso entrevistado E15-HA, oriundo do Brasil e ligado ao mundo da dança, o qual, após ter contactado com a Educação Especial no Continente Português, expressava, do seguinte modo, o seu contacto inicial com os serviços especializados, na Madeira:

Nas vindas à Madeira eu encontrava mesmo o que procurava: a Educação Especial tinha uma organização diferente do que acontecia no Continente (...)

(...) então, para mim, era como se fosse o El Dorado (...) tudo aqui está muito bem organizado, a Educação Especial está organizada, está pensada, tem as estruturas, tem as condições (...)

(...) eu acho que é mesmo a visão inclusiva que trago com o projeto e que, na realidade, também ainda não era aplicado dentro do universo das Artes (...)

(...) no serviço de Arte e Criatividade existia já uma Orquestra que era dirigida na altura pelo professor Atanásio, existia o grupo de mímica dirigido pela professora Ester Vieira, mas esses dois trabalhos, mesmo sendo muito fortes no seu desenvolvimento, mesmo sendo ótimos trabalhos, ainda não tinham essa visão (...) eram trabalhos virados muito para dentro da instituição (...)

(...) acho que a visão do meu projeto contribuiu para isso: trazer outra forma de ver a inclusão ou formas (...) possibilidades de intervenção nos projetos (...)

(...) quem permitiu e quem continuou penso que conseguiu perceber isso, essa é a principal transformação que nós podemos falar, mas faz parte do projeto que eu trago (...) faz parte da realidade da Educação Especial em todo o mundo, naquela altura (...)

(...) o que nós vemos até hoje é um processo também de transformação que vai acontecendo (...)

(...) podemos dividir em duas fases ou em duas partes: primeiro em Lisboa, ou seja, a realidade Continental, eu tentei apresentar esse projeto para diversos lugares, diversas Câmaras e o que eu ouvia algumas vezes e até de uma forma um pouco grosseira era:

- *Faz isso na sua terra porque lá, vocês são acostumados a fazer isso e como não têm muito que façam, isso serve lá, aqui não temos o mínimo interesse.*

Eu ouvi isso de algumas pessoas (...) E aqui está a diferença com a Madeira (...) a abordagem foi completamente diferente e o interesse foi completamente diferente e acho que isso também é fruto de alguma, de alguma não, acho que é fruto de todo o trabalho, dessa diferenciação que eu falo, entre a Educação Especial no Continente e na Madeira (...)

Quando este projeto era apresentado lá (Continente) foi visto de uma forma e quando foi apresentado aqui (Madeira) foi visto de outra forma, é fruto de todo o trabalho que já existia na Educação Especial, penso eu (...) o acolhimento foi completamente diferente (...) (E15-HA).

Por conseguinte, quando nos detemos nas diversificadas elocuições que analisámos, parece-nos claro que a Educação Especial na Madeira, para além do que estava planeado *a priori*, se foi afirmando, também, na lógica da mobilização ativa que Le Bortef (2003) nos apresenta, quando defende:

(...) o desenrolar da ação pode ser comparado ao de uma conversa, que não responde a um plano previsto de antemão, mas os protagonistas nela descobrem uma estrutura em relação à qual eles podem intervir. Agir não é delegar e depois decidir, é se comprometer na condução de um curso de ações que deverá ajustar-se à singularidade dos acontecimentos, das circunstâncias, dos atores e das condições de tempo e de lugar (p. 52).

E, é ao dinamismo desta dimensão, que E10-FS, outro dos nossos entrevistados se refere, quando relembrou algumas das medidas assumidas, aquando da sua tutela nesta área educativa, destacando:

(...) O tema da implementação das políticas públicas e de regimes experimentais é sempre o mesmo: se são mais céleres ou menos céleres (...) a verdade é que, à distância de 20 e poucos anos (quase 30), a tentativa de alargar, de imediato, a toda a Região o processo de atendimento pode ter-se constituído como arrojado. (...) Mas eu creio que nas políticas públicas há sempre 3 dimensões: a primeira ...os ingleses utilizam uma palavra que eu gosto muito, que é aware (ter consciência de) um mecanismo de levar a toda a população, levar a todos os professores, levar a todos os pais, levar a todos os alunos a ideia, a sensibilização (...) aquilo (Necessidades Educativas Especiais) era uma circunstância que tinha que ser identificada, tinha que ser conhecida não poderíamos fugir a ela e portanto essa (...) a segunda é, naturalmente, as políticas públicas e o seu desenho (...) a terceira, a sua implementação (...) e depois a avaliação que seria um quarto plano (...)

(...) eu senti que tinha que fazer, entre aspas, uma grande pedagogia por via do discurso e por via da expansão (...) tinha essa ideia, isso até é que nos levou a termos consumido, salvo seja, não enquanto despesa, mas enquanto investimento uma série de formações (...) (E10-FS).

Indubitavelmente, esta reflexão analítica ajuda-nos a iluminar outro dos nossos objetivos de investigação, por intermédio do qual nos alvitávamos a *Confrontar as políticas educativas, assumidas ao nível da Educação Especial na Madeira, com as que vigoraram, no mesmo período, a nível nacional.*

De facto, esta visão implícita da necessária aproximação do compromisso político, aos contextos e às pessoas, que os responsáveis pela Educação Especial souberam desencadear, e que nos aparece bem expressa nos testemunhos dos nossos entrevistados, também é eleita por Apple (2007), quando o autor reconhece: “Questões que se prendem com os valores e com a política que subjazem às nossas decisões relativamente ao currículo e a quem determina o conteúdo que representa o ‘conhecimento oficial’ são agora mais importantes do que nunca” (p. 8).

6.4.2. A inspiração

Colocados no ponto de partida deste tópico, com o propósito de descobrir e perceber o que terá inspirado o modelo de Educação Especial da Madeira, queremos encetar esta desafiante tarefa, coadjuvados pelo pensamento de Le Bortef (2003), quando constata: “A competência está cada vez mais distante do modelo da raiz única, aproximando-se mais do de rizoma, que se desenvolve buscando as outras raízes para se unir a elas” (p. 53).

De facto, são muitas as evidências e narrativas que situam a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação na teia de uma rede de inter-relações, de trabalho em equipas multidisciplinares, da implementação de projetos singulares e inovadores, nas diferentes áreas sob a alçada da sua intervenção.

Sim! Apesar de distante, relativamente à centralidade em que se situavam os organismos responsáveis pela governação e se estabeleciam as tomadas de decisão, apercebemo-nos de que a Educação Especial na Madeira acompanhava e inspirava-se em modelos e linhas de ação vanguardistas que diversos profissionais, dirigentes e elementos do mundo científico de então iam ditando e sugerindo, face à realidade das necessidades especiais.

Alicerçamos esta nossa convicção, tendo em conta o contacto com algumas das nossas fontes documentais que nos colocaram *face to face* com narrativas, a que se associam diversos e interessantes relatórios feitos, quer por dirigentes, quer por profissionais que, após terem sido

convidados, pelos serviços, a frequentar cursos, colóquios, conferências e congressos, envolvendo diferentes temáticas, no âmbito da Educação Especial, a nível nacional ou internacional, os registavam, de modo a estabelecer, *a posteriori*, a partilha de ideias e de conteúdos, junto das chefias e das equipas, distribuídas pelos diferentes serviços, em exercício de funções.

A título exemplificativo, transcrevemos uma parte de um desses Relatórios, elaborado por Bairrão Ruivo, à altura Chefe de Divisão do Instituto da Família e Assistência Social em Lisboa e, simultaneamente, responsável pela avaliação psicológica de crianças e jovens com Deficiência Intelectual, no CEEM, nomeadamente, no Internato da Quinta do Leme. Ei-la:

(...) na Suécia, acompanhado por Ana Maria Bérnard da Costa participei no 3º Congresso Internacional para o Estudo Científico da Associação Internacional da Deficiência Mental (...)

Após esta nota de abertura, o supracitado autor, examinando e reportando, ao longo de dezanove páginas, as ideias-força relativas ao Congresso em epígrafe, opina, expressiva e veementemente:

Pensamos que a evolução por que passaram os outros países é útil para Portugal, na medida em que se podem evitar erros e conseqüentemente poupar frustrações e sofrimentos aos Deficientes Mentais (...) tendo em vista o Ministério da Saúde e Assistência, onde nos encontramos, apresentamos as seguintes sugestões:

- 1- Promover entre nós a proteção da Sociedade Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental que, por falta de meios, não está filiada internacionalmente (...)*
- 2- Promover, subsidiar e acarinhar a única Revista Portuguesa para o Estudo Científico da Deficiência Mental, de renome e prestígio Internacional, que luta com enormes dificuldades financeiras (...)*
- 3- Incentivar associações de pais e amigos da Deficiência Mental (...)*
- 4- Incentivar o trabalho de voluntários, levando ao Deficiente Mental outros homens que os podem ajudar e amar (...)*
- 5- Pugnar pela criação de um Laboratório de Psicologia que possa ser um Centro de pesquisa centrado no normal mas que possa dar luz ao desenvolvimento patológico (...)*
- 6- Facilitar, por todos os meios, o primeiro estudo epidemiológico para Portugal já iniciado (...) ter visão global que permita uma planificação correcta (...)*
- 7- Promover por meio de bolsas de estudo a ida ao estrangeiro (sobretudo Holanda e Inglaterra) de Técnicos (sobretudo professores), a fim de poderem entre nós ensinar os seus colegas e colaborar de modo a poder, com mais eficácia, trabalhar na Deficiência Mental (...)*
- 8- Criar uma Comissão Permanente Inter-Ministerial para o Estudo da Infância Inadaptada (...) começar a ocupar-se da Deficiência Mental (...)* (Bairrão Ruivo, 1973).

Nesta lógica de permanente atenção àquilo que o mundo ia ditando, em matéria de Educação Especial, passados 17 anos, encontramos elencados por Aguiar (1990) dois eventos internacionais, um em França e outro na Inglaterra, com a participação da Madeira:

(...) Com o patrocínio do Conselho da Europa (...) realizou-se, em Bordéus, o I Encontro Europeu de Jovens Deficientes Motores (...) a representação oficial Portuguesa foi constituída por jovens deficientes e técnicos continentais e madeirenses, sendo presidida pelo Director Regional da Educação Especial, professor Eleutério de Aguiar (...)

(...) A temática geral do Encontro incidiu sobre a integração escolar, social e vida autónoma dos jovens deficientes motores dos 18 aos 25 anos (...)

(...) numa iniciativa da Universidade de Wales, acaba de realizar-se em Cardiff o Congresso Internacional de Educação Especial, com a participação de delegações de trinta países (...)

(...) foram debatidos temas como a identificação das necessidades especiais, orgânica e funcionamento dos serviços, programas curriculares de apoio às NEE, formação de pessoal docente e técnico e investigação (...)

*(...) A convite da organização, o Director Regional da Educação Especial, Professor Eleutério de Aguiar, apresentou ao Congresso uma comunicação sobre o **Modelo de Intervenção na Região Autónoma da Madeira**, no qual desenvolveu os temas da prevenção, reabilitação e integração social e escolar, intervenção precoce e formação e integração sócio-profissional de crianças e jovens com NEE (...)* (DRE, 1990, pp. 29-30).

De modo notável, a inspiração em estudos, experiências e modelos de sucesso determinaram a consolidação das linhas de ação que, a pouco a pouco, se foram inculcando e, simultaneamente, influenciando e marcando diferentes gerações de profissionais, vinculados à Educação Especial na Madeira, mas em exercício de funções junto das escolas da comunidade. Neste sentido, em 1991, na abertura do Centro de Apoio Psicopedagógico, na Ribeira Brava, o Secretário Regional da Educação, em exercícios de funções na altura, afirmava:

(...) A acção desse centro vai, fundamentalmente, e em colaboração com os demais serviços da Educação Especial, bem como com os estabelecimentos do ensino regular do Concelho, permitir a intervenção precoce, a partir da detecção da própria deficiência (...) (Castro, 1991).

Em complementaridade com as considerações anteriores, passados três anos, Francisco Santos, discursando na qualidade de Secretário Regional de Educação, na abertura dos II Jogos Especiais, defendia:

É naturalmente com muita satisfação que trazemos à luz do sol os II Jogos Desportivos Especiais (...) os quais, é justo desde logo enaltecer, não teriam tido a

oportunidade de ter lugar não fosse a magnânima colaboração de todos quantos labutam na Direcção Regional de Educação Especial (...)

*Como é perceptível, essa satisfação é tão mais acentuada quanto e para além dos aspectos emotivos, estes Jogos correspondem, uma vez mais à corporização do princípio base que nos norteia, qual que seja o de que a **educação é para todos mas à medida de cada um**, o mesmo é dizer que nas nossas escolas há lugar para tudo e para todos porque sabemos que a afirmação pessoal só é possível pelo conhecimento e uso das competências próprias (...)* (Santos, 1994).

A corroborar a enunciação anterior, eis um dos testemunhos que captámos, junto da nossa entrevistada E23-RP e que pensamos ser coadjuvante da convicção, relativa à ideia de uma equipa de profissionais envolta num sentido de pertença instigador do seu desempenho:

(...) essencialmente, em termos orgânicos, a orgânica de um serviço, que vai definir depois como é que na prática se vai desenvolver o trabalho, quer dos técnicos, sejam eles professores, sejam os psicólogos, sejam outros técnicos de Educação Especial (...)

(...) uma das coisas que me marcou sempre na Educação Especial, na Madeira, é ao nível dos docentes, os docentes da Madeira, da Direcção Regional de Educação Especial, eram todos docentes especializados, o que a nível nacional nem sempre foi assim (...)

(...) Mas, de facto, aquilo que nós sentíamos (...) havia uma, como é que eu hei-de explicar? Havia um sentimento de pertença, nós pertencíamos a, nós pertencíamos à Direcção Regional de Educação Especial e acho que isso fazia toda a diferença (...)

(...) nós tínhamos um grupo, nós éramos os professores, eu era a professora, eu integrava a equipa das escolas do ensino regular, mas eu pertencia a uma Direcção que me supervisionava e que me dava o apoio quando eu necessitava e, por outro lado, também apoiava as crianças e as famílias, mesmo aquelas que estavam nas escolas do ensino regular e não apenas aquelas que se encontravam em situação de estabelecimento de instituição (...)

(...) a Direcção Regional de Educação Especial tinha uma identidade muito própria (...)

(...) eu acho que era este o sentimento de pertencer a este serviço (...) fazia a diferença (E23-RP).

Um dos conceitos revivificados pelas vozes que fomos escutando, ao longo das entrevistas que realizámos, foi o de **Diferenciação Pedagógica**, tão proclamado, entre nós, nos tempos que correm.

Para Perrenoud (1999), “As pedagogias diferenciadas inspiram-se em geral numa *revolta* contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Assim numa perspectiva militante parece urgente agir, propor dispositivos e instrumentos” (p. 17).

Mergulhados neste desígnio, deparámo-nos com a preocupação, em forma de apelo, apresentado num projeto de Decreto Regional pelo deputado Luciano Castanheira na Assembleia Legislativa Regional da Madeira, num passado que, temporalmente falando, nos parece assaz longínquo mas que, dada a atualidade da iniciativa, nos interpela à reflexão:

(...) Propomos a criação de Classes de Ensino Diferenciado para inferiorizados por distúrbios neurológicos de, por vezes, difícil diagnóstico e avaliação (perturbações instrumentais) ou por transtornos afectivo-emotivos de origem ambiental, a maioria de vezes por situações de etiologia mista e complexa, estes alunos precisam de métodos pedagógicos adequados, uma assistência médico-escolar continuada e tempo de observação suficiente e eficaz.

Criar classes de ensino diferenciado (...) mantendo-lhes todas as vantagens do convívio com os seus companheiros melhor dotados, enquanto modelos de desenvolvimento úteis (...) permitindo a sua eventual futura reintegração na escolaridade normal (...) um ensino diferenciado terá ainda consequências benéficas como a melhoria das condições didático-pedagógicas e a minimização de problemas disciplinares no ensino primário, com vantagens para docentes e discentes e maior dignificação deste ensino (...) (Castanheira, 1980, s. p).

Dando continuidade a este périplo pelos dispositivos inspiradores de um modelo que, não só se afirmou e perdurou no tempo, como se demarcou, pela positiva, de outras experiências neste campo, o jovem professor, E6-AJ, nosso entrevistado, afirmava-nos:

Na Educação Especial da Madeira as condições materiais, contextuais e humanas seguiam esta linha de atuação (...) uma perspectiva de detecção de necessidades e, paralelamente, de procura de soluções para os problemas detetados, à medida que surgiam. A preocupação constante era o aluno.

Vivia-se, na altura, um momento de grandes mudanças legislativas e de adaptação a um novo paradigma na Educação Especial, tendo por base a visão sobre a inclusão de todos os alunos com necessidades educativas especiais no dito sistema regular de ensino (...)

O papel do professor de Educação Especial (...) além da sua vertente pedagógica tentava contribuir para uma alteração emergente de mentalidades, sobretudo no corpo docente do regular (...) fazer a ponte entre os novos normativos legais, as orientações superiores, de quem de direito e a realidade quotidiana da escola e das famílias (...) (E6-AJ).

Fazendo eco das narrativas supramencionadas, voltamos a socorrer-nos das palavras de Hawking (2018), que nos interpelam e conduzem a muitas das dimensões, sentimentos e

acérrimas labutas de que a Educação Especial na Madeira se revestiu: “Não acredito em limites, nem para o que podemos fazer nas nossas vidas pessoais nem para o que a vida e a inteligência podem alcançar no universo. Erguemo-nos no limiar de importantes descobertas em todas as áreas da ciência” (p. 266).

E, o autor supracitado (idem) expande o seu pensamento, reiterando:

(...) nunca sabemos realmente de onde virá a próxima grande descoberta científica, nem quem irá realizá-la. Revelar o entusiasmo e a maravilha da descoberta científica, criar maneiras inovadoras e acessíveis de chegar até à mais vasta jovem audiência possível, aumenta consideravelmente as hipóteses de descobrir e inspirar o novo Einstein. Onde quer que possa estar.

Por isso, lembrem-se de olhar para as estrelas e não para os pés. Tentem encontrar um sentido para o que veem e maravilhem-se com o que dá existência ao universo. Sejam curiosos. E, por difícil que a vida possa parecer, há sempre algo que podem fazer e em que serão bem-sucedidos. É importante que não desistam. Soltem a imaginação. Deem forma ao futuro (Hawking, 2018, p. 268).

Assim, fundamentalmente, podemos afirmar que os dados recolhidos apontam para uma inspiração reveladora da proeminência de políticas e práticas de regulação, de políticas e práticas de inovação, de políticas e práticas de articulação, de políticas e práticas de antecipação, de políticas e práticas de proximidade. Expressão desta alocução são as afirmações da nossa entrevistada E4-AI, quando nos garantia:

Na altura (2010/2011) tivemos um grande apoio da tutela (...) e depois foi muito fruto do nosso sonho, do acreditar, da escola e dos profissionais, alguns com 30 anos de serviço, outros novos (...) a comunidade está mais aberta, os encarregados de educação também procuraram este modelo (...)

(...) porque sentimos e acabamos por comparar com os contactos que temos (...) parte da equipa foi até à Casa Pia e ao Instituto Jacob Rodrigues Pereira e conseguiu constatar que, em muitas práticas, estamos a trabalhar muito melhor, porque importamos também algumas práticas deles, outras internacionais (...)

(...) a equipa teve a oportunidade de ir até à Holanda, de ver como eram as práticas lá e trazer algumas novidades deles, até nós, e temos vindo a construir, parte muito do sonho e do perfil das pessoas que cá estão e tem sido uma luta constante (...) até é curioso estarmos a ter esta entrevista agora no mês de julho onde a luta pelos recursos é constante (...)

(...) estou sempre a tentar sensibilizar os Órgãos de Gestão (tutela), todos os anos com o mesmo discurso: se esta é uma escola plasmada na lei tem (...) porque é que estes recursos têm que entrar a pedido do órgão de gestão nos 15% (quota de destacamento) (...) já não deveria entrar nesta margem uma vez que esta escola existe (...) é uma Escola de Referência (...) todos os recursos que fossem inerentes à escola de referência já deveriam estar cá, como antes, porque estão consagrados por lei (E4-AI).

6.5. Narrativa V: do pioneirismo

Sousa (2016) , numa incursão pelo conceito de didática, revela-nos que:

A mudança de paradigma de um “curriculum development” fortemente didatizado, para um “understanding curriculum” abriu o campo para uma leitura em profundidade da realidade social nas escolas, com especial ênfase sobre o “currículo oculto” anteriormente refletido e estudado por filósofos e sociólogos educacionais (...) (p. 80).

Neste sentido, atrevemo-nos a enquadrar, na conformidade paradigmática, a que a autora supracitada se refere, a singularidade da ação dos decisores políticos e dos atores educativos ligados à Educação Especial da RAM, enquanto leitmotiv para a prossecução dos ideais a que se propuseram, a partir do diagnóstico compreensivo das condições inerentes à vida e aspirações das famílias, crianças e jovens com necessidades especiais e aos quais aludiremos, seguidamente.

Pensamos que é ao pioneirismo das políticas e das práticas, desencadeadas pela DREER, que um dos nossos entrevistados - E8-MC - com larga experiência de intervenção em serviços de Educação Especial nos EUA e, simultaneamente, especialista no domínio da investigação no campo da Educação Especial em Portugal, se refere ao afirmar:

Quanto a mim, à altura, a Região Autónoma da Madeira, mais especificamente a DREER, constituía-se como um caso paradigmático de uma preocupação genuína, consubstanciada na chamada educação inclusiva que se prendia com a adoção de modelos de atendimento mais profícuos, apoiados por investigação credível, com propostas de criação de legislação pertinente baseada nesse caudal de investigação, com o envolvimento mais ativo dos pais na educação dos seus filhos, com a reorganização das escolas, empenhadas em responder às necessidades de todos os alunos, enfim, com todo um conjunto de circunstâncias que permitissem uma muito maior eficiência quanto à formulação de respostas educativas eficazes para os alunos com NEE (...)

Assim, para além de uma longa história de sucesso no que diz respeito ao atendimento a alunos com NEE, pude verificar o desenvolvimento de um vasto caudal de atividades, de formação, de organização de eventos científicos, culturais e lúdicos, de sensibilização de pais e da comunidade em geral, só para mencionar alguns (...)

*É neste contexto de inovação, sempre na procura de fazer mais e melhor, que a DREER decidiu implementar um Projeto que denominou de Diferenciação Pedagógica: A Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos com NEES, tendo por desígnio a reestruturação das escolas para que melhor pudessem responder às necessidades de **todos** os alunos, particularmente dos alunos com NEE (...)*

Deste modo, tendo por base o que acima foi dito, sou de opinião que as respostas proporcionadas às crianças/jovens com NEE na Madeira pretendiam apoiar-se na

investigação mais recente, tendo sempre em mente os princípios que regem o movimento da inclusão, destacando a colaboração entre todos os agentes educativos (pais incluídos) com o fim de promover uma educação de qualidade para todos os alunos, particularmente para os alunos com NEE (...)

Neste contexto, poderei afirmar que a DREER se situava, a nível nacional, em termos científicos e pedagógicos, no topo da pirâmide quanto à educação de crianças e adolescentes com NEE, caminhando a passos largos para um atendimento a alunos com NEE consentâneo com as melhores práticas internacionais consideradas na época, nomeadamente nos países anglo-saxónicos: Estados Unidos da América, Canadá, Austrália, etc. (E8-MC).

Supomos que a opinião anterior também pode ser iluminada pela evocação de uma das narrativas que escutámos da parte de E11-FF quando nos situava e justificava, do seguinte modo, as políticas governamentais de que foi codecisor interventivo:

Poderiam ser referidos os investimentos em matéria de Educação Especial: modernização da Quinta do Leme, Centro de Apoio aos Deficientes Motores, rede de Centros de Atividades Ocupacionais e o apoio a projetos de Inclusão pela Arte: Dançando com a Diferença, Grupo de Teatro Oficina Versus, Orquestra...

Por outro lado, acho relevante o papel das famílias e amigos, organizados em Associações (E11-FF).

6.5.1. A singularidade

A opinião de outra das nossas entrevistadas - E4-AI transporta-nos, quer às afirmações anteriores, quer a outras, oriundas de diferentes quadrantes, que advogavam a peculiaridade das respostas, protagonizadas pela Educação Especial na Madeira, comparativamente àquelas que vigoravam, na mesma época, no restante território:

Todos os professores (da especialização) já nos diziam, na altura, e não sei se foi por crescer um bocadinho, em termos profissionais, também com essa ideia transmitida por eles, também sinto o mesmo, que estávamos muito melhor, estávamos muito à frente, em determinadas práticas inclusivas e o funcionamento, na altura, da Educação Especial, destacava-se, a nível nacional e, isto, já os professores nos transmitiam durante esta formação e depois à medida que fui conhecendo a realidade nacional sentia isso, que nós tínhamos tido práticas na altura inclusivas, todo o formato, toda a orgânica da Educação Especial estava muito bem (...) (E4-AI).

A entrevistada E16-GG também nos apresentou a sua experiência pessoal e profissional, enfatizando a peculiaridade da DREER, do seguinte modo:

Se não houvesse o atendimento que havia na altura, instituições de Educação Especial e a abertura gradual à integração e atendimento nas escolas do ensino regular, o contacto direto das equipas de Educação Especial com as escolas, a aposta na especialização de recursos, não haveria a motivação nem o conhecimento suficiente para aceitar o desafio dos caminhos da Educação Especial.

A clarividência, a modernidade, a assunção de políticas agregadoras levaram a que abraçasse outros projetos dentro da Educação Especial, não como docente, mas como dirigente (E16-GG).

Auxiliados pela esteira das abordagens, afloradas anteriormente, pretendemos concretizar o nosso intuito de encontrar elementos indiciadores de resposta a outra das nossas questões de investigação, no sentido de podermos compreender e reportar: ***Que cenários e que pressupostos indiciam estarmos perante um modelo de Educação Especial peculiar e pioneiro?***

Estamos conscientes de que não nos encontramos perante uma tarefa fácil, dada a variedade de fontes e documentos com que nos deparámos. No entanto, intentaremos o esforço de escolher e salientar aquilo que se nos assemelhou ser mais significativo. Deste modo, de entre os múltiplos e essenciais elementos, escolhemos começar com a referência intitulada *Internato da Quinta do Leme - parte de um complexo denominado Centro de Educação Especial da Madeira*, que nos patenteia com a abertura da instituição para deficientes intelectuais, a que já nos referimos no enquadramento histórico, mas da qual gostaríamos de ressaltar o seu carácter pioneiro, expresso na seguinte afirmação:

*(...) trata-se de um organismo dotado de autonomia administrativa e que é o **primeiro** que entra em funcionamento no País (...) financiado pelo Ministério da Saúde e Assistência, pelo Totobola, pelo III Plano de Fomento e com a ajuda da população (Prazeres, 1968).*

Outro destaque da imprensa com o apelativo título: *Em mês de férias, o êxito e a lição das actividades de ocupação de tempos livres para crianças ouvintes, no Instituto de Surdos do Funchal*, coloca-nos perante o facto de que, muito antes da era da inclusão, que viria a ser proclamada algumas décadas depois, a Educação Especial lançou uma iniciativa inaudita, como podemos constatar a partir da descrição que se segue:

Tiveram o seu encerramento (...) as actividades de ocupação de tempos livres para crianças ouvintes (...) Da validade da iniciativa - sobejamente arrojada no nosso meio e com laivos de pioneirismo a um nível nacional - fala-nos o número de

pequeninos que frequentaram as actividades: exatamente 100 quando, inicialmente, o mini-curso de férias só previa 30! (...)

(...) constituíram uma poderosa chamada de atenção para o povo Madeirense, para os educadores e encarregados de educação locais, para professores e alunos. Todas as pessoas desses sectores foram alertadas pela “aragem fresca”, dinamizadora e vitalizadora, emanada de tão louvável quanto positiva “arrancada” no campo do Ensino que (...) com o correr do tempo será desejada em não uma só, mas em todas as escolas primárias da Madeira e, porque não? Do País!

Durante um mês as crianças entregaram-se entusiasticamente às Pinturas em cera, às Tintas Cenográficas, às dobragens e modelação, em plasticina e barro, à leitura de obras, aos jogos sensoriais, ao Teatro de fantoches, à Música (...)

A ideia do professor-deputado Eleutério de Aguiar vingara entre nós. A Escola, neste caso, o seu Instituto de Surdos (que dirige com tanta dedicação, amor e carinho), não fechara as portas aos seus alunos. Fora franqueada àqueles e a muitos outros (Aguiar, 1972, pp. 2-3).

Refletindo acerca desta iniciativa e, a exemplo da notícia apresentada anteriormente, pudemos depreender que, numa sociedade marcada por referenciais segregacionistas, a aproximação, daqueles que não apresentavam diferenças, à população com necessidades especiais tornou-se, paulatinamente, em canal de sensibilização, influenciador do derrube de preconceitos e em elenco clarificador de um itinerário para a aceitação da diferença, abrindo, desse modo, caminhos para a igualdade de oportunidades.

Corroborando com o pressuposto anterior socorremo-nos das palavras do entrevistado E1-CA, quando nos disse:

A componente mediática da comunicação social abriu-se e utilizou-se como veículo promotor. Levou a que famílias deixassem de ter vergonha de colocar os seus filhos, os seus entes próximos nas atividades mais públicas, ou seja, nas competições, nos espetáculos. Integrámos aqui uma componente do desporto com a arte (...) (E1-CA).

A atestar o pressuposto anterior, encontramos o lançamento da *Primeira Semana Regional de Prevenção, Reabilitação e Integração Social de Deficientes*, realizada em 1981, e que se perpetuou, num somatório de diferentes formatos, participantes e locais, ao longo de anos e anos:

Na RAM, considerou-se importante acentuar o significado dessa sensibilização ao longo de uma semana de atividades.

Daí, atribui-se especial destaque à realização da Semana Regional de Prevenção, Reabilitação e Integração Social de Deficientes, de 14 a 18 de dezembro de 1981, em colaboração com o Secretariado Nacional de Reabilitação (...)

Esta iniciativa contou com a participação de vários profissionais dos sectores públicos e privados e da comunidade em geral, constituindo um marco de particular realce, na tentativa de sensibilizar a comunidade para a realidade da população com deficiência ou outras necessidades especiais (Aguiar, 1996).

A presença assídua de diferentes meios de comunicação social que, ao registarem e divulgarem, quer a iniciativa atrás elencada, quer outras a que já aludimos, ao longo deste trabalho, se apresentavam como elementos determinantes na externalização e projeção dos ideais que moviam dirigentes e atores educativos dos serviços da Educação Especial, mereceu, em determinada altura, o seguinte destaque:

É de realçar a realização de dois programas da Série Novos Horizontes, fruto das ações dos serviços da DREE e de entrevistas realizadas durante esse mesmo período e que possibilitaram a mais de um milhão de telespectadores o conhecimento da realidade da Região no que concerne ao apoio prestado à população com necessidades especiais (...)

Estamos certos de que, promovendo-se a abertura dos estabelecimentos de Educação Especial à Comunidade, com a afirmação da capacidade das crianças e jovens deficientes, bem patente nas exposições públicas, bem como através das mesas redondas, entrevistas e artigos divulgados pelos órgãos da comunicação social, se conseguiu - e com satisfação o reconhecemos - esclarecer a nossa Comunidade acerca dos problemas que afectam os cidadãos deficientes, na perspectiva de se promover a sua participação e igualdade na vida social. (Aguiar, 1986).

Apercebemo-nos ainda de que, na prossecução deste empreendimento, de partilha e de abertura para com a sociedade, relativamente às dimensões que envolviam a realidade da Educação Especial, foi criado um *Centro de Documentação, Estudo e Divulgação da DREE* e, sob a sua responsabilidade editorial, encontrámo-nos com uma publicação, de cujas características e objetivos nos dá conta o excerto que passamos a patentear:

*No que concerne à divulgação de informação, na área da educação especial, a Direção Regional de Educação Especial criou, em Maio de 1981, o **Boletim Informativo**, publicado mensalmente (...) eram divulgadas obras de interesse, resumos da bibliografia aconselhada, legislação específica, seleção de textos da especialidade, notícias sobre as atividades desenvolvidas e recortes da imprensa nacional, sobre matérias relacionadas com a deficiência em geral, assim como com a educação e o ensino de crianças e jovens com deficiência (Aguiar, 1990).*

De acordo com os dados em apreço, a edição do segundo número do referido boletim, em Junho de 1981, ditou a mudança de nome, passando a chamar-se *Informação*. Posteriormente, uma derradeira alteração viria a intitulá-lo *Educação Especial* e, em 2003, após alguns anos de interregno, o ideário subjacente às publicações supracitadas foi relançado, através da *Revista Diversidades* que, com um novo *layout*, passou a ser editada trimestralmente, com recurso ao contributo de autores de referência e registada, legalmente, com o ISSN 1646-1819. Deste modo, estabeleceu a ponte com o passado e ampliou, progressivamente, o seu campo de ação, a expansão geográfica e o leque de leitores, contribuindo para a informação, divulgação e debate de ideias, no âmbito da Educação e da Educação Especial.

Podemos situar também o pioneirismo da Educação Especial numa área fundamental para a Humanidade como é o desenvolvimento de capacidades e competências através da educação ambiental e do ensino em contextos naturais, na evocação de Paulo Freire (2000, p.15) “(...) porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”.

Também Dewey, citado por Paraskeva (2007), “encarava a educação como um modo de vida, de acção (e enquanto) acto (...), pela sua natureza, é um interminável círculo ou espiral” (p. 193).

Pensamos que é a implementação e a dinamização destas dimensões, presentes nos serviços da Educação Especial, que uma das nossas entrevistadas - E17- FR - reporta:

Como eu já trabalhava na Educação Especial (noutras funções), fiz a licenciatura na área de Biologia, e a área do ambiente era uma coisa que na altura estava a surgir, a começar a adquirir importância (...) a educação ambiental, a preservação do ambiente, (...) agora toda a gente fala nisso, na altura não (...)

(...) quando eu comecei a ser responsável pela área educação ambiental (...) havia muitas atividades que eu programava, em conjunto com os docentes especializados, indo sempre ao encontro do trabalho deles (...)

Eu acho que a Educação Especial na Madeira tem que se orgulhar, porque começou a educação ambiental, muito antes das escolas do ensino regular começarem (...) e eu penso que não só a nível regional, penso que, a nível nacional, e digo isto porque, na altura, quando precisava de material, que às vezes precisava de ideias, de material, de coisas que me ajudassem, porque era uma coisa em que não existia quase nada, e tinha que inventar, eu só encontrava no Brasil, houve várias pessoas brasileiras com quem mantive contato por e-mail e que mandaram trabalhos, que me indicavam sites, e eles colaboravam, porque no Brasil a educação ambiental estava muito adiantada.

(...) isto era nos anos 90 (...) eu tentava encontrar material em Portugal e não havia, podia-se falar no ambiente mas era uma coisa muito por alto e não direcionado para a educação de crianças e jovens, era mais a nível das altas esferas que se falava do ambiente (...)

Um dos projetos mais interessantes que nós tivemos (...) ainda hoje os alunos falam (e até colegas) foi os Aprendizes da Natureza, criado em conjunto com um professor de Educação Física (...) era a exploração de grandes espaços, com caminhadas e, uma vez que íamos para a natureza, metíamos a parte da educação ambiental (...) era trabalhada a parte física (...) era o professor que se encarregava dessa parte e eu trabalhava a área ambiental (...)

(...) nessas caminhadas eles aprendiam disciplina (...) nós tínhamos que ir juntos e havia regras que tínhamos que cumprir (...) não podíamos colher plantas (...) eu tentava passar a mensagem que muitos deles conseguiam aprender e depois repetir que era, quando vamos passear na natureza não devemos deixar nada que não sejam pegadas e não trazer nada que não sejam recordações (...) passava-lhes a ideia que todos os organismos vivos merecem respeito (...) (E17-FR).

Subsequentemente, podemos induzir que o referido espírito pioneiro também está patente em escolhas que, a título exemplificativo, destacamos seguidamente:

Aproveitando a oportunidade para um curso de formação (...) sobre A Fonética como forma de desenvolvimento da linguagem, ministrado por Noberto Sanches, especialista na matéria (...) o ISF foi equipado com um sistema de educação de fala por computador, o Visi-Fala (...) Apresenta-se assim como o primeiro no País, a adoptar o projecto de educação de fala desenvolvido no Centro Científico IBM de Paris, que tem como objectivos ajudar a educação e o treino de fala das crianças deficientes auditivas ou com problemas de linguagem; auxiliar e complementar a sessão de terapia da fala (Aguiar, 1989).

6.5.2. A simbiose

Não podemos deixar de incluir ainda, nesta faceta pioneira da DREER, a sua visão holística, expressa numa intervenção alicerçada no *continuum de serviços*, a que já nos referimos anteriormente. É, neste sentido que tentaremos verificar ***Como se operacionalizou a mobilização de novos conhecimentos e saberes, ao nível das tomadas de decisão, das orientações metodológicas e dos seus atores?***

No decorrer do presente trabalho já vimos que, desde cedo, se elencaram respostas para os jovens com necessidades especiais, pensando na etapa posterior à sua frequência escolar. Uma delas foi, como já referimos, a criação, em 1988, do primeiro *Centro de Formação*

Profissional instituído na Madeira, com o propósito de preparar e de posteriormente integrar os jovens no mercado normal de trabalho.

Todavia a perspetiva da formação profissional e da integração dos jovens, na comunidade, já se tinha iniciado uma década antes e foi precedida, de acordo com o exposto, pormenorizadamente, numa fonte oficial, daquilo que hoje poderíamos pomposamente apelidar de autêntica *prospecção de mercado*, realizada aquando do *Apetrechamento de Oficinas*, na medida em que são referenciadas as iniciativas de contacto com as escassas empresas da época, no intuito de avaliar se as mesmas seriam propícias e se encontravam recetivas a que nelas se integrassem os jovens oriundos das escolas especiais.

Deduzimos que esta intenção terá sido executada, porque a atestar a notoriedade do seu impacto, deparámo-nos com a seguinte notícia:

Com o intuito de conhecer o Internato da Quinta do Leme, como meio de formação, e ainda as técnicas de ensino especial, foi este visitado por uma Conselheira Profissional da Divisão Regional do Serviço Nacional de Emprego. (Prazeres, 1972).

Confirmando também a ideia de uma aprendizagem, dialeticamente tecida entre matemática e didática, relativamente à qual, Fino (2016) assevera:

(...) a matemática ...só funciona com o aprendiz no centro do processo (...) No centro, só pode haver lugar para quem protagoniza (...) o professor construcionista tem de ser muitas mais vezes periferia do que centro, por muito difícil que lhe seja, por razões culturais, atuar apropriadamente nessa posição (...) (p. 255).

Comungando do pensamento do autor supracitado, apropriámo-nos de um curioso registo no qual, sem termos o pretensiosismo de afirmar que os alunos constituíram, na totalidade, o âmago do ato educativo em questão, apreciámos a alocação ao protagonismo das crianças, associado ao real usufruto de um projeto de trabalho, a fazer fé na fonte que consultámos:

(...) no dia 29 de Julho fez-se uma saída à praia do Caniço com o fim de se inaugurar o barco a remos, feito nas oficinas, com a colaboração de todas as crianças (...) (Prazeres, 1972).

Gostaríamos de lembrar também, que enquanto dimensão simbiótica, relativa às etapas vivenciais, a permanência dos adultos com necessidades especiais na Educação Especial (quando a nível nacional estavam entregues aos serviços da Segurança Social) enfatizava, de um modo visionário e antecipatório, os conceitos de aprendizagem ao longo da

vida, de reabilitação psicossocial, de cidades e sociedades educadoras e não (só) assistencialistas, relativamente a franjas da população em condições existenciais de diferença, face aos restantes membros e faixas etárias que transcendiam a infância e a juventude.

Num dos jornais locais, Nascimento (1994) retratava, do seguinte modo, a descoberta das possibilidades que as pessoas com necessidades especiais patenteiam, muito além dos seus limites:

Há dias, assisti à abertura e encerramento dos Jogos Especiais. Uma cerimónia comovente, forte, nobre. Nobre de significado, nobre de força, nobre no querer e crer dum punhado de gente. Ali viria a descobrir outro modelo de Herói. Anónimo, inscrito nos vocábulos dum dicionário diferente (...) que também dá lições de valentia, de coragem e duma força anímica que a pequenez do humano não encontra tabelas para quantificar!

Talvez tenha sido este investimento, em áreas transversais e fundamentais do desenvolvimento humano, protagonizadas pela DREER, em que genericamente os nossos entrevistados fundamentaram as suas opiniões. De entre elas destacamos as palavras de E26-RP e de E1-CA:

Por ser dirigente nacional do Sindicato (de professores) eu já tinha a ideia que a Educação Especial na Madeira era substancialmente diferente (mas diferente para melhor) do que aquilo que acontecia, por exemplo, a nível nacional, em termos orgânicos (...) o curso de Educação Especial deu-me outras perspectivas.

(...) saber como funciona aqui, como funciona no Continente e, de facto, ficamos, logo aí, com a certeza que, organicamente, a Educação Especial na Madeira tinha uma identidade muito própria, muito sua (...) e que de alguma forma, de alguma forma não, era mesmo, tinha sido pioneira (...) daquilo que tínhamos estudado, era mesmo pioneira, relativamente ao que se passava num todo nacional (...)

Mesmo nessa altura, e nós estamos a falar de uma altura em que já tinha sido tratada a fase de integração, também se falava de inclusão, a minha monografia do curso de especialização foi dedicada à inclusão e portanto tínhamos, mas sabíamos e depois tive a oportunidade e para mim foi fundamental ter várias experiências, mesmo depois de terminar o curso, a nível de trabalho, tive a oportunidade de trabalhar em instituição, trabalhei na Quinta do Leme e tive a oportunidade de trabalhar nas escolas de ensino regular que era aquilo que nós defendíamos na altura (...)

A inclusão com regras, obviamente, com condições e que, nessa altura e, mesmo quando falávamos já em inclusão, tínhamos a educação regular que nos garantia essas condições da inclusão, do trabalhar nas escolas de ensino regular com os meninos dentro da sala de aula, mas de facto com a supervisão da Direção Regional de Educação Especial, com reuniões formativas que se faziam na Educação Especial (...) tive a oportunidade, de facto, de ter essas diferentes experiências (...) (E23-RP).

A visão anterior é complementada por E1-CA, quando nos confirmava:

É esta empatia de relação com a comunidade e aquilo que é identidade, que distinguem a Educação Especial (...)

E, voltando à questão da empatia (...) o conhecimento e a intervenção na comunidade são vertentes fundamentais que nos caracterizaram e, a partir do momento em que entrámos na comunidade, espalhou-se, ou seja: as famílias deixaram de ter vergonha, nós passamos a acreditar mais nos resultados porque eles começaram a aparecer na comunidade e, hoje em dia, temos uma participação regular (...)

(...) era, para nós, evidente que o conhecimento da criança na interrupção letiva ou férias, se a família não desse continuidade a este processo havia uma regressão, então a componente familiar era fundamental, mas para que ela pudesse funcionar havia uma integração que extravasava os muros da escola e era preciso entrar na casa da própria família e isso levava a que o quadro da família se alargasse e aquele círculo que era da escola fechada, da instituição fechada entre muros, extravasou, foi para a comunidade (...)

(...) por exemplo, o sistema de transporte adaptado, que não existe em muitos países da Europa, e que permite que qualquer pessoa, na sua condição de dificuldade motora, por exemplo, possa aceder a determinados sítios com quadros de acessibilidade razoáveis, com transportes que permitem fazer isso, tudo isso foi iniciado pela DREER (...) (E1-CA).

6.5.3. A determinação

Também constatámos a similitude das áreas anteriormente abordadas, na emergência de um trabalho que notabilizou a DREER, no campo da educação artística.

Conduzidos pelo pensamento de Alves, quando afirma que “Compreender é ver o invisível” (2002, p. 48), apercebemo-nos de que, quer no trabalho desenvolvido com crianças e jovens com necessidades especiais, no âmbito da vertente curricular nas instituições especializadas e nas escolas do ensino regular, quer na intervenção mais incisiva e específica em grupos musicais, de teatro, de artes plásticas e de dança, os dirigentes e atores educativos compreenderam e viram, para além dos limites dos seus discentes, as suas capacidades.

Aguiar (1990), aludindo ao *Curso de Introdução à Criatividade Musical na Criança*, elucidava:

(...) Tendo sido a Direcção Regional de Educação Especial a perscrora deste género de cursos, na Região Autónoma da Madeira, é-lhe grato constatar o grande desenvolvimento operado no âmbito da Educação Musical a partir de Setembro de 1981, tendo-se conseguido a sua abertura a participantes do Continente e do Estrangeiro, com a concordância e apoio do seu director, pelo que se admite, num futuro próximo, venha a Madeira a alcandorar-se a centro mundial da mais moderna pedagogia da Educação Musical (DREER, 1990, p. 22).

A confirmar as afirmações anteriores surgem outros registos e narrativas que se referem aos diferentes grupos artísticos que se formaram, os quais, ultrapassando a vivência e a fruição quotidiana nos domínios lecionados, se apresentaram em público, protagonizando espetáculos e festivais, levados à cena na Madeira, em Portugal Continental e no estrangeiro.

Assim, na entrega de 52 diplomas a docentes de música do conservatório e a técnicos da Educação Especial, após um curso de formação ministrado pelo pedagogo Holandês, referindo-se à *Orquestra Juvenil da DREE*, um jornal local noticiava:

(...) tendo experiência pessoal do que se pratica em vários países Pierre Van Hawe evidenciou que a Madeira constitui um caso singular: “Não consigo nomear outro país onde haja uma Orquestra de crianças deficientes como a da Madeira” – disse. (Gonçalves, 1991, p. 18).

Relativamente a este processo a Revista Diversidades n.º 42 (2013) apresenta-nos a visão de Ester Vieira, responsável pelo Serviço de Arte e Criatividade, quando assinalava:

A Orquestra Juvenil da DREE teve a sua génese sob o impulso dos professores Agostinho Bettencourt, Benvinda Carvalho, João Atanásio e José António Camacho.

(...) Inspirada nas pedagogias e metodologias de Carl Orff, Zoltan Kodaly e Pierre Van Hawe, este grupo tem desenvolvido temas clássicos e ligeiros do folclore português e estrangeiro, assim como composições e arranjos inéditos. Em dezembro de 2000, editou e lançou o seu primeiro CD.

(...) A Orquestra Juvenil é conhecida a nível nacional e internacional pela prática musical bem sucedida e pelo percurso arrojado ao integrar, simultaneamente, uma diversidade considerável de crianças e jovens com necessidades especiais, exemplo ímpar na opinião de muitos (...)

(...) O Serviço de Arte e Criatividade (...) foi perscror do conceito de Inclusão pela Arte na RAM, num percurso marcante, onde figuram pequenas e grandes conquistas (...)

(...) Este projeto contou com a colaboração de dezenas de profissionais, no âmbito do ensino e das artes, em avanços e recuos sucessivos, onde a inovação se debateu

com o preconceito e a dúvida deu lugar à afirmação e à qualidade, manifestas pelo desempenho dos seus artistas, com e sem NE (...)

Numa primeira experiência foi O Conto da Ilha Desconhecida, de José Saramago, em dezembro desse mesmo ano. O grupo continua até hoje, a sua ação promotora do Teatro Inclusivo, veículo de inclusão social e cultural.

Produz anualmente, 2 a 3 peças de teatro e no seu repertório contam já 24 produções inclusivas, tendo-se apresentado em Lisboa, Porto, Abrantes, Madeira, Porto Santo e Rio de Janeiro (pp. 22-23).

Por outro lado, já em pleno século XXI, continuam a ser frequentes as notícias relativas, quer à apresentação de trabalhos, quer à publicação de artigos científicos, no âmbito do desenvolvimento da educação artística na RAM, em congressos e colóquios a nível regional, nacional e internacional.

Nesta rota de uma ação abrangente, ao nível dos domínios que procurava dinamizar para que a capacitação e a emancipação das pessoas com necessidades especiais acontecesse, também nos demos conta de que a eleição da área do *Desporto Adaptado*, como processo de desenvolvimento e de aprendizagem, remonta aos primórdios da Educação Especial na Madeira.

A comprová-lo existem, não só as referências à disciplina de Educação Física no currículo das escolas especiais, desde a sua abertura, mas também o registo que encontrámos a testemunhar o encaminhamento de alunos com necessidades especiais para algumas modalidades desportivas, no exterior das instituições, nomeadamente:

(...) foi feita a inscrição de alunos num Curso de Patinagem e no Hóquei em Patins: do Internato de Santo António: 2 rapazes e 1 rapariga e da Quinta do Leme: 1 Rapariga e 3 rapazes (...) (Prazeres, 1971).

A *posteriori*, constatámos que o percurso evolutivo, nesta área, prosseguiu, em surpreendente ascensão, a avaliar pela publicação de um Despacho Regional que, plasmando esta vertente educacional, antecipava o benefício das práticas que se lhe seguiram:

Em 1985, através de Despacho Oficial, o Governo Regional da Madeira elencou e fundamentou os princípios e as orientações, do Desporto para Deficientes.

Considerando a especificidade que caracteriza a prática desportiva adaptada, foi enfatizada a importância da conjugação de esforços entre a Direcção Regional da Educação Especial e a Direcção Regional dos Desportos.

Consciente de que o desporto constitui para o cidadão com deficiência uma força motora, em termos da sua integração, a DREE implementou um conjunto de atividades de natureza formativa e recreativa, destinadas às crianças e jovens em

idade escolar, assim como aos antigos alunos e às pessoas com deficiência, em geral, no âmbito da política global desenvolvida pela Secretaria Regional da Educação.

No percurso histórico da Educação Especial na Região Autónoma da Madeira, o desporto adaptado tem sido promovido de forma sistemática e consistente (...) pelos seus benefícios em termos de integração social e de melhoria dos níveis de bem-estar e de qualidade de vida (Aguiar, 1985, 1986).

A assunção desta filosofia viria a ganhar uma ampla projeção com a organização dos *Jogos Especiais*, uma espécie de mini Jogos Paralímpicos, de âmbito regional, calendarizados no final do ano escolar e, nos quais, ao longo de uma semana, nos diferentes recintos desportivos da comunidade envolvente, as crianças e os jovens com necessidades especiais competiam, demonstrando as suas potencialidades e habilidades, nas diferentes modalidades desportivas e lúdicas que tinham trabalhado ao longo do ano letivo.

Num convite à sociedade para que acompanhasse, olhasse e compreendesse o seu alcance, Camacho (2010), endereçando uma mensagem à 18ª edição dos referidos Jogos, relembrava:

Os Jogos Especiais acontecem, porque existem pessoas “especiais”. Os Jogos Especiais acontecem, porque alguém “especialmente sensível” os sonhou e projectou, a partir de outros sonhos, longínquos no tempo e no espaço, mas próximos na convergência do sentir, do querer e do agir.

*Sim! Entre nós, há 18 anos, o professor Eleutério de Aguiar tornou realidade este sonho, perpetuando o ideal de outra pessoa que, de um modo muito especial, sonhou e fundou as **Olimpíadas Especiais**: Eunice Kennedy, defensora acérrima desta causa, aquando da Cerimónia de Abertura das primeiras Olimpíadas Especiais, incitava os participantes com esta interpelação: “Na Roma Antiga, quando os gladiadores entravam na arena, proferiam estas palavras: Que eu possa ganhar. Mas se não conseguir, que eu possa ser corajoso na tentativa”.*

Hoje, quero deixar a todos os protagonistas destes XVIII Jogos Especiais da Madeira o desafio da participação corajosa, rumo à vitória, espelhada na oportunidade de momentos de camaradagem, partilha, convívio, e iluminada pela força vivificante das palavras que o professor Eleutério proferiu em 1993: “(...) Nós seremos merecedores da tenacidade da sua participação e dos desempenhos desportivos com que nos irão brindar ao longo desta semana (...)” (Camacho, 2010, s. p).

De destacar ainda um notícia publicada no Jornal da Madeira, em 2005, a dar conta de que a DREER acolheu, na Madeira, o *I Encontro Nacional de Voleibol Adaptado, com a presença de Pierre Van Meeneu, presidente do Comité Europeu de Voleibol para Deficientes* (Ferreira, 2005, p. 11).

Por conseguinte, apercebemo-nos que os decisores políticos e as equipas profissionais que os acompanharam, vinculados aos propósitos e ideais que abraçaram e ampliaram, ano após ano, redimensionaram teorias e erigiram práticas. A comprová-lo a nossa entrevistada E29-CM, uma das primeiras docentes especializadas em deficiência visual e que, posteriormente, exerceu as funções de dirigente na DREER, recordava:

E tenho de dizer que (...) a altura em que trabalhei foi uma altura em que economicamente, as coisas estavam facilitadas (...) a abertura à Europa também nos ajudou a ter uma visão mais alargada.

Foi um período áureo da Educação Especial (...) um trabalho que eu continuo a reconhecer, que foi visível na Região, que foi visível a nível nacional e muito a nível europeu também.

Porque acho que havia empenho de todos os profissionais (...) dos próprios dirigentes das instituições, mas também, a nível superior, estimulavam que assim fosse (...) e sentíamos que havia uma certa autonomia na própria orientação e intervenção (...) e, porque havia essa autonomia, havia espaço para as pessoas, poderem realmente trabalhar e até implementar novos programas.

E foi um período em que a Educação Especial, paulatinamente, foi realmente ganhando espaço para seguir (...) uma pirâmide, em que ela realmente se foi completando (...) e acho que tudo se fez no período que durou a Educação Especial, que foi julgo até 2011 (...) (E29-CM).

E12-IS também se referiu ao dinamismo da DREER, nos seguintes termos:

Retenho a ideia de uma proximidade muito grande de quem dirigia e de quem intervinha no terreno (...) e uma abertura muito grande às novas orientações, ao novo conhecimento. E também a publicação de orientações legais e um conjunto de professores motivados, bons professores, bons técnicos (...)

(...) Ao longo das diferentes colaborações, em que estive envolvida, senti que havia um grande entusiasmo e que a formação resultava em práticas efetivas de implementação de projetos, de sistematização de conhecimentos.

(...) Havia mudança. Era gratificante constatar isso. (E12-IS).

De acordo com Perrenoud (1999) “Nenhuma proposta de mudança terá crédito se não se ancorar numa análise das práticas em vigor” (p. 15). De acordo com este princípio, consideramos que a DREER alinhou o seu pioneirismo com a aposta na reflexão acerca das práticas que implementava e com uma receptividade exponencial ao que de novo o progresso ia ditando.

Pensamos ter sido o que aconteceu com o Ensino Bilingue para alunos surdos, desencadeado a partir da transformação da Escola Especial, que tinha sido criada em 1965, em Escola de Referência para alunos surdos e ouvintes, na primeira década do século XX.

Pensamos ser a esse processo dinâmico que a nossa entrevistada E4-AI alude, quando recorda:

Em 2008 havia as turmas de ouvintes e as turmas dos meninos surdos e havia um contacto nas atividades mais práticas, como Educação Física, os recreios, os refeitórios e em 2012 começamos a formar as turmas bilingues que eram meninos surdos dentro de turmas de ouvintes, claro que o número de alunos teria que ser reduzido, era um atendimento o mais personalizado possível, a todos eles, e atender a esta diversidade (...)

(...) então começamos a assumir esse projeto de turmas bilingues, surdos e ouvintes (...) houve um maior domínio da Língua Gestual, por parte dos ouvintes e acredito que esse foi o melhor caminho.

Estamos no caminho certo, tem havido mais turmas bilingues com o pré-escolar, já estava a acontecer com o pré-escolar essa situação, mas a criança era retirada da sala tinha o apoio e voltava à sala, era um misto de integração (...)

Agora, acreditamos que estamos num processo mais inclusivo onde os professores, quer da Língua Gestual, quer da Educação Especial estão com as educadoras e professores do regular (...) eles é que vão às salas e estão todos a aprender, em conjunto (...)

Acreditamos que realmente é o caminho correto, não só atendendo ao número de alunos ouvintes que nos chegam, como até uma maior abertura desta comunidade surda para a comunidade ouvinte e para a sociedade, no futuro (...) (E4-AI).

Ainda no campo de ação desta área, quisemos ouvir também as duas primeiras intérpretes de Língua Gestual Portuguesa - E20-M&J que, tendo encontrado na Educação Especial da Madeira o seu vínculo profissional, logo após a conclusão do curso, em 2010, por sugestão da então Diretora Regional da DREER, foram pioneiras, ao inaugurar, no Centro Regional da RTP Madeira, o serviço de tradução do Telejornal em LGP, possibilitando aos surdos da Região a acessibilidade às notícias, na sua Língua Materna:

Eu lembro-me que aprendi na faculdade que só podíamos aceitar serviços que achássemos que conseguíamos cumprir e lembro-me que quando recebemos a proposta (...) foi a Diretora Regional que nos falou, eu pensei “Não é possível! Não consigo fazer nada disto” e a M. dizia: “Oh, J. vamos ver como é que funciona e também se não der, depois decidimos, é o que for” (...)

No início foi uma experiência que (...) hoje em dia, eu olho para trás e nunca pensei já estar lá há 7 anos, é estranho (...) quando penso no passado, não tem nada a ver

com o presente, nem a Língua Gestual, nem o à vontade de trabalhar. Como é que eu fui capaz de me meter à frente de uma câmara?

Porque a primeira experiência foi na Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais (...) primeira semana de dezembro e depois nós começamos a sério em janeiro.

(...) mas ao início parecia aquele passo maior que a perna, eu lembro-me que quando entrámos no curso, eu só percebi do que se tratava, quando falaram do quadradinho (na televisão) até então não fazia ideia (...) foi quando caí em mim e percebi.

E (...) acabar o curso e logo a ideia que a pessoa tem: ser intérprete na televisão é o máximo (...) a nível nacional são lugares dados somente a intérpretes com muita experiência (...) (E20-M&J).

Nesta viagem pelos acontecimentos e experiências também nos demos conta da presença e envolvimento de vários colaboradores externos que contribuiram, com os seus préstimos, para o revivificar da ação dos serviços da Educação Especial.

De facto, na abrangência do seu funcionamento verificámos que o recurso ao estabelecimento de parcerias de âmbito regional, nacional e internacional, constituiu-se em eixo estratégico da DREER, com o objetivo de reunir e congregar sinergias para sensibilizar e formar diferentes públicos e contextos da comunidade, cativando-os para as causas do respeito, da aceitação da diferença, da igualdade de oportunidades e da inclusão, como podemos conferir na afirmação da nossa entrevistada E21-SM:

A DREER também apostava fortemente na promoção de parcerias ativas, no sentido de uma maior eficiência, no desenvolvimento da sua missão (...) contava com o apoio de diversas entidades públicas e privadas para este efeito (E21-SM).

Em termos exemplificativos e a asseverar a afirmação anterior encontrámos, na imprensa regional, um destaque à abertura da *Sala de Leitura Especial*, nomeadamente:

A Sala de Leitura Especial para deficientes visuais, ontem inaugurada na Biblioteca Pública Regional, constitui um serviço de apoio ao deficiente visual pautado pelos princípios de equidade no acesso à informação e à cultura por todos os cidadãos, fruto de parceria técnica estabelecida entre a Biblioteca Pública Regional e a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Esta Sala de Leitura Especial oferece um conjunto de serviços que vão desde o apoio à autoformação até à produção de documentos em Braille ou em suporte áudio. A leitura em geral torna-se assim mais acessível para as pessoas com deficiência visual e vai, com certeza, despertar todo o interesse na aquisição de mais conhecimentos e saberes (Gonçalves, 2010, p. 8).

Por conseguinte, é manifestamente visível, através da multiplicidade de ações, que encontramos registadas, um dinamismo proativo e envolvente, por parte de profissionais e de utentes da DREER, no desenrolar de projetos e atividades, a captar os referentes de saberes específicos, detidos por diferentes organizações parceiras, para complementar o conhecimento do seu público alvo, como podemos constatar em algumas referências ao trabalho realizado pelo serviço de ajudas técnicas da Educação Especial, que apresentamos seguidamente:

Em parceria com a Equipa de Proteção à Vítima de Violência Doméstica do Instituto de Segurança Social da Madeira - Serviço Regional dos Assuntos Sociais foi criada uma aplicação informativa e interativa para sistema Android, apresentada e aceite no EndingViolence@HomeAvon-IOM Domestic Violence Prevention App Challenge (...)

Em 2011, no âmbito do projeto Todos podem Ler, na área de conteúdos em formatos acessíveis, foi criado um DVD multimédia e vídeo que inclui versões em Língua Gestual Portuguesa, Símbolos Pictográficos para a comunicação, animação e áudio (...) uma versão em Braille e relevo, uma em pictogramas para imprimir e grelhas para a comunicação de uma história original: Ogima - o Viajante do espaço no planeta BMQ.

O DVD multimédia inclui atividades didáticas (...) sobre o tema da história: prevenção da violência doméstica e outros tipos de violência. As versões e as atividades didáticas foram avaliadas por entidades externas e aprovadas pelo Instituto Geral de Atividades Culturais (registo n.º 683/2012) (...) (Diversidades n.º 42, 2013, p. 33).

Prosseguindo na vanguarda das ações, a determinada altura, estabelecida que estava a rede de serviços, em termos orgânicos e impulsionada, uma vez mais, pelo seu espírito laborioso, a DREER lançou-se e evidenciou-se na implementação de *Projetos de Investigação-ação*, no sentido da ressignificação de práticas pedagógicas, suscetíveis de serem ajustadas aos novos imperativos de evolução científica, no domínio das Ciências da Educação.

Foi assim que, sob a supervisão de consultores científicos, convidados enquanto especialistas nas áreas inerentes aos projetos, os supracitados projetos foram implementados nos domínios da *Intervenção Precoce*, da *Diferenciação Pedagógica* e da *Sobredotação*.

Todos eles, acreditados pelo Conselho Científico de Formação Contínua, decorriam no campo real, onde aconteciam as práticas e integravam equipas transdisciplinares, compostas por elementos das escolas do ensino regular e dos serviços da Educação Especial.

Em intrínseca ligação com os mesmos, instaurou-se uma componente formativa, com

recurso a um leque de especialistas, convidados para o efeito, e que era dirigida aos órgãos de gestão dos estabelecimentos, aos supervisores e aos supervisionados, ligados aos respetivos projetos.

Devemos salientar, ainda, que o projeto de Diferenciação Pedagógica deu lugar, em 2008, ao lançamento da *Colecção Impacto Educacional*, composta por dois livros, o primeiro intitulado: *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa* e o segundo: *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*, em cujas fichas técnicas encontramos a seguinte informação: “*Esta colecção é fruto de uma parceria entre a Porto Editora e a Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira*”.

Acreditamos que os mesmos, ainda hoje, constituem um instrumento de referência ao nível das práticas dos docentes da Educação Especial e do Ensino Regular.

Ainda neste intuito de atualização e fundamentação do conhecimento, as publicações adquiridas e/ou oferecidas à DREER, ao longo da sua existência, foram catalogadas e reorganizadas, de modo a constituírem a Biblioteca Especializada em Necessidades Especiais, evento referido numa mensagem, dirigida ao público, pela então diretora regional de educação especial e reabilitação, aquando da sua inauguração:

Apresentação da Biblioteca Especializada em Necessidades Especiais - uma realidade tornada possível a partir da informatização de todo o acervo documental que foi sendo acumulado, ao longo dos anos, na Biblioteca da DREER. Aspiramos ter, no futuro, um espaço específico para a nossa biblioteca para facilitar o acesso aos nossos leitores, utentes, trabalhadores, estudantes e público em geral (...) (Camacho, 2010, s. p).

Os relatos anteriores confirmam e complementam a ideia que se generalizou, ao longo dos tempos, versando a eficiência e eficácia da intervenção ao nível da Educação Especial na Madeira, tendo em conta a projecção que atingiu a nível educativo e formativo, dentro e fora da Região Autónoma.

Curiosamente, enquanto nos dedicávamos à escrita do presente trabalho chamou-nos à atenção uma missiva no Telejornal da RTP Madeira do dia 25 de janeiro de 2019, veiculada através de uma entrevista ao psicólogo e especialista Eduardo Sá que, tendo-se deslocado à Região para apresentar a segunda edição do concurso nacional *Escola Amiga da Criança*, alvitrava: “(...) a Madeira é um exemplo nacional de boas práticas educativas, principalmente na área da Educação Especial (...)”.

6.6. Narrativa VI: do reconhecimento

Etimologicamente a palavra *reconhecer* significa admitir como válido, como verdadeiro. Ancorados neste conceito e tendo presente a visão que Ginsberg e Wlodkowski (2009, p. 23) nos apresentam, ao constatar: “From an educational perspective, achieving a pluralistic democratic society that meets its ideal of equity and social justice is inextricably linked to the pedagogical practices of its educational institutions”, também quisemos olhar e compreender a natureza e a clarividência da ação estratégica da DREER, na sua veracidade e validade, através de diversas distinções com que foi agraciada, por entidades de diferentes quadrantes sociais.

Fazemo-lo não pelo aspecto mediático, que os mesmos possam ter representado, mas sobretudo porque acreditamos que a desejável cultura da inclusão e da igualdade de oportunidades, por parte das sociedades, também se conquista e generaliza, a partir do conhecimento e da familiaridade com as situações verídicas e representativas do sucesso que foi alcançado, na medida em que as mesmas se podem constituir em conhecimento significativo e exemplo de boas práticas a prosseguir.

Por outro lado, estamos convictos de que o reconhecimento atribuído à Educação Especial da Madeira se conjuga com o pensamento de Pacheco (2014), quando defende: “A valorização do conhecimento não é uma constante de hoje, mas algo com ligação aos percursos civilizacionais da Humanidade, marcados pelo que de novo acontece, no plano da mudança e inovação, e pelo que se mantém, no quadro dos valores, tradições, crenças e saberes” (p. 7).

É a este olhar renovado, nascido das práticas e alimentado pelo progresso que E18-MH, ex-aluna e docente com surdez, alude:

As pessoas já têm uma certa sensibilidade (...) antes as pessoas gozavam (...) para eles agora já é normal, agora eu também já não tenho vergonha, já perdi a vergonha há muito tempo mas, no início, tinha vergonha, mas agora não.

Agora as coisas estão muito melhores, as pessoas sabem que nós somos surdas e percebem, os professores também estão a aprender a comunicar, falam com as mãos, no livro de Estudo do Meio tem uma nova forma de comunicação - a LGP, tem computadores, videoconferência, as mãos são uma forma de comunicar também (...) a informação divulga-se muito mais facilmente e, antigamente, não havia isto (E18-MH).

Todavia, pensamos que, para que o conhecimento a que o autor alude, possa ser revisitado, valorizado e contextualizado, tem que ultrapassar o *locus* situacional em que acontece e constituir-se em registo, qual fonte e manancial de regresso às origens e de alicerce

de novas possibilidades empreendedoras do saber. Daqui decorre que um dos nossos Objetivos específicos nos conduza ao desejo de ***Registrar e divulgar o percurso evolutivo da Educação Especial na Madeira.***

Esta nossa aspiração ancora-se na ideia da dimensão teleológica que Ricoeur (1986) atribui ao conhecimento situando-o enquanto vector dinâmico da procura das razões do nosso presente, impregnadas nas raízes de acontecimentos do passado, a que se associam as motivações que os revivificam tornando-os úteis ou necessários para o devir.

Por outro lado, sentindo que as circunstâncias que envolvem o prestígio da DREER se coadunam num misto de evidência e de mistério, não resistimos a associá-lo, também, ao pensamento de Alves (2002) no acolhimento ao desafio que o autor nos deixa: “(...) o conhecimento só se inicia quando o familiar deixa de ser familiar; quando nos espantamos diante dele; quando ele se transforma num enigma (...)” (p. 53).

Embalados pelas deduções anteriores, pensamos tratar-se de reconhecimento os elogios patentes no seguinte excerto, reveladores do apreço pela Educação Especial na Madeira, em tempos bem remotos:

O Instituto de Surdos do Funchal (o primeiro fora do Continente) tem vindo a desenvolver uma acção digna de apreço, baseada na moderna pedagogia especializada no sentido de proporcionar aos menores que o frequentam uma preparação que lhes permita um mais fácil enquadramento no meio social (...)

Em várias visitas que temos feito ao estabelecimento, acompanhados dos Srs. Procuradores e de outras entidades superiores do Distrito tem-nos sido grato verificar o desenvolvimento que as crianças apresentam (...) a cobertura total que o Instituto já conseguiu, em relação às crianças surdas (...) (Junta Geral, 1968, 26).

Comungando deste mesmo raciocínio, algumas décadas depois, em junho de 2018, na celebração dos 50 anos da Quinta do Leme, um ex-aluno, dos primeiros tempos do referido serviço, reconhecendo aquilo que a escola especial representara para ele, afiançava:

Tenho orgulho de dizer: obrigado, hoje sou alguém, sou um homem, tenho mulher, tenho filhos, tenho trabalho, tenho casa (...) sou um homem graças à minha mãe e ao meu pai e também à grande escola que está aqui, à grande escola que foi a Quinta do Leme, que recolheu a gente e nos deu educação e nos preparou para a vida (...) devo muito aos professores e à diretora Cecília Berta que tive nesta casa (...) Obrigado! (E22-ID).

Reconhecendo o apreço de diversas instituições relativamente à DREER, uma das nossas entrevistadas, E23-RP, recordando o tempo em que exerceu funções como deputada, garantia:

Enquanto estive como deputada na Assembleia Legislativa Regional (...) lembro-me que era uma matéria que, em termos de educação, mesmo quando se discutiam os orçamentos, os Programas de Governo (...) era uma das situações em que, praticamente, não existiam divergências, isto é, em que a oposição não precisava de se destacar, porque efetivamente, politicamente, todos concordavam que, em termos orgânicos, em termos de esforço financeiro era de facto um sector para ser bem acarinhado, para ter condições, não era motivo, nunca foi (...)

Daí também alguma estupefação quando politicamente se decide terminar com a Direção Regional de Educação Especial porque não era tema de controvérsia, antes pelo contrário, se havia alguém (...) era a pedir mais apoios, não era um sector onde houvesse grandes controvérsias (E23-RP).

6.6.1. Os prémios

Na evocação de olhares, vindos do exterior, que contemplaram e valorizaram as iniciativas da Educação Especial, uma das nossas entrevistadas - E21-SM, destacava:

(...) registar que, como reconhecimento do trabalho de qualidade, em prol da população com deficiência e outras necessidades especiais, a DREER foi galardoada, ao longo de vários anos, com uma série de prémios e menções honrosas, a nível nacional (...) (E21-SM).

A reforçar as afirmações anteriores deparámo-nos, em diferentes fontes consultadas, nomeadamente, diversos jornais da Região, a Revista Diversidades n.º 42 e os Relatórios de Atividades da DREER de 2009, 2010 e 2011 com a referência a diversos projetos, em que a Educação Especial foi agraciada, tendo visto, desse modo, o seu trabalho destacado e reconhecido por diferentes entidades da esfera social regional, nacional e internacional.

Dado o seu significado e expressão apresentamos, seguidamente, algumas dessas menções:

6.6.1.1. De âmbito regional

9/7/2010 - 1.º lugar - Serviço Técnico de Integração e Formação Profissional e Emprego Protegido de Deficientes e 2º lugar - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, no Concurso Uma Escola, Um Jardim, promovido pela Câmara Municipal do Funchal.

10/12/2009 - 1.º prémio - Serviço Técnico de Educação para a Deficiência Intelectual e 2.º prémio - Serviço Técnico Socioeducativo de Apoio à Deficiência Profunda, no II Concurso Presépio Ecológico, promovido pela Câmara Municipal do Funchal;

2/6/2009 - 1.º lugar atribuído à DREER/CAO S. Vicente - Concurso Ano Europeu da Criatividade e Inovação, promovido pela Promovicente;

1/6/2009 - 1.º prémio atribuído à DREER/CAO S. Vicente - Concurso 2.ª Bienal de Arte Ambiente, promovido pela Câmara Municipal de São Vicente, em parceria com o Serviço Técnico de Atividades Ocupacionais;

24/2/2009 – Prémio monetário atribuído à DREER/Grupo do CAO Funchal - Cortejo Trapalhão - Carnaval/2009.

6.6.1.2. De âmbito nacional:

29/6/2009 - 1.º prémio - relativo ao Projeto Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais - Desafia-me e eu irei mais longe! na categoria Comunidade e Parcerias/Protocolos - Iniciativa Prémios Ensino do Futuro 2008/2009 - Reconhecimento à Educação do Século XXI na 17.ª Conferência SINASE - Boas Práticas na Educação, Saúde e Qualidade, Universidade Católica de Lisboa;

14/5/2010 - Menção Honrosa atribuída à DREER pela Comunicação Aferição do Teste de Proficiência Motora de Bruininks-Oseretsky à Região Autónoma da Madeira, no I Congresso Nacional de Psicomotricidade em Lisboa;

3/12/2009 - Menção Honrosa atribuída à DREER/CAO Machico, relativo ao concurso Um olhar sobre a não discriminação - cartaz 3 de Dezembro de 2009 - Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, promovido pelo Instituto Nacional de Reabilitação, I.P., em Lisboa;

05/7/2010 - Menção Honrosa atribuída à DREER relativo ao Projeto Da formação à integração profissional: Dois casos de sucesso na RAM, na categoria de Formação Profissional - Iniciativa Prémios Ensino do Futuro (2009/2010) - Reconhecimento à Educação do Século XXI na 18.ª Conferência SINASE - Boas Práticas na Educação, Saúde e Qualidade, Universidade Católica de Lisboa;

14/11/2011 - 1.º prémio atribuído à DREER relativo ao Projeto Comunicar Sem Barreiras, na categoria de Inovação Pedagógica - Iniciativa Prémios Ensino do Futuro (2010/2011) - Reconhecimento à Educação do Século XXI na 19.ª Conferência SINASE - Boas Práticas na Educação, Saúde e Qualidade, Universidade Católica de Lisboa;

Consideramos pertinente salvaguardar ainda que, de acordo com a Revista Diversidades (2013), após ter sido galardoada, a nível nacional em 2009, na iniciativa *Ensino do Futuro*, a DREER

(...) foi convidada a integrar a Rede Comum de Conhecimento da Agência para a Modernização Administrativa, no intuito de divulgar e partilhar esta iniciativa, no

âmbito dos serviços prestados aos cidadãos com necessidades especiais (...)
(Diversidades, 2013, p. 44).

6.6.1.3. De âmbito internacional

Como já tivemos oportunidade de referir, desde os primórdios da sua existência, a DREER acompanhava o que se ia desenvolvendo e desencadeando noutros países, em matéria de Educação Especial e Reabilitação. Dessa circunstância parece ter resultado uma atitude reflexiva e analítica que emprestou e revestiu de significado a adequação de políticas e de práticas, no campo da Educação Especial, na Madeira.

E, porque a teia do conhecimento se tece entre o reflexo do que se recebe, se assimila, se interioriza, se retribui e se projeta, o saber, oriundo de outros mundos, foi transformado e o seu desenvolvimento encontrou eco, qual ricochete impactante de influência mútua, junto de organismos que prosseguiam os mesmos fins. A comprová-lo evocamos as palavras de Aguiar (1996), quando expressa:

A política (...) desenvolvida através da Direcção Regional de Educação Especial nos domínios do despiste, formação e integração de deficientes, vem suscitando o interesse de organismos e entidades estrangeiras, designadamente no seio das Comunidades Europeias.

No âmbito das comissões especializadas da CEE, temos sido chamados a participar em estudos que visam a definição de princípios e protocolos, com o objetivo de melhorar a compreensão mútua dos sistemas, garantindo uma contínua comparação dos progressos alcançados nos diferentes domínios, bem como a avaliação de experiências inovadoras, aspectos que têm sido objecto do estudo de vários especialistas, incluindo os grupos de peritos que nos visitam, integrando os programas de formação permanente do Conselho das Comunidades Europeias.

A Madeira constituiu-se como membro fundador de um fórum europeu, integrando as regiões da Dinamarca, da Inglaterra, da Irlanda e da Polónia, com vista ao estudo e aplicação nos diferentes estados de programas de cooperação transnacional, nos domínios da inovação técnica e pedagógica e estágios de formação para especialistas das várias áreas que interessam à promoção dos deficientes e cujos encargos são integralmente suportados pela Comunidade Europeia (...)

Avulta o trabalho desenvolvido (...) através da criatividade musical, de que vem dando testemunho, no país e no estrangeiro, a Orquestra Juvenil da Oficina VERSUS, única no mundo, por integrar jovens deficientes auditivos, mentais, motores e visuais (...) no âmbito de um projecto considerado inovador pela Associação Europeia de Arte e Criatividade, na perspectiva da prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiências (p. 5-6).

O Bureau Internacional de Audiofonologia integrou a Dra. Dina Gomes, directora do Serviço Técnico de educação de deficientes auditivos como membro efetivo daquele organismo (...) este facto constitui mais um reconhecimento, a nível internacional, da capacidade de intervenção de um técnico superior da Região, em área altamente especializada, como é a audiofonologia, o que se regista com natural satisfação e apreço (...) (Aguiar, 1986).

Algumas décadas mais tarde E11-FF, reportando-se às suas funções governativas nesta área, dizia-nos:

No essencial foi entendido que aqueles que experimentam necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular, que os deve acomodar dentro de uma pedagogia centrada na criança.

Tais escolas deveriam ser capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento dessas escolas deveria constituir um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias e a criação de comunidades acolhedoras e de uma sociedade inclusiva (E11-FF).

Devemos salientar que foi também, por intermédio do Desporto Adaptado que a DREER, não só viu o seu nome referido em vários países do mundo, através da participação dos seus atletas em eventos mundiais, como comprovou a solidez da sua ação, espelhada nos recordes absolutos e nas medalhas de ouro, prata e bronze, que os mesmos alcançaram no passado e continuam a conquistar no presente, nomeadamente:

O atleta madeirense J.G.A.J. integrou a Selecção Portuguesa de natação nos Jogos Olímpicos Especiais Europeus, em Glasgow (...) venceu as provas dos 25 e 50 metros cowl, para deficientes mentais, tendo integrado a Selecção Portuguesa na estafeta (...) pelo que conquistou 3 medalhas de ouro (...) o jovem madeirense foi o capitão da equipa portuguesa de natação.

Nos Jogos Especiais Olympics para deficiência intelectual, que se tem realizado em Portugal desde 1987 (...) as participações de jovens educandos da Madeira (...) sempre se saldaram por expressivas manifestações de capacidade competitiva, como se verifica pelo conjunto de medalhas alcançadas em três presenças: 12 medalhas de ouro, 11 de prata e 9 de bronze (...) modalidades de Ginástica Desportiva, Natação e Atletismo (Aguiar, 1990).

Ainda neste campo de ação, alguns anos mais tarde, Sousa (2013) reportando-se ao desempenho de atletas da DREER em diferentes competições, registava:

A presença de atletas madeirenses representando Portugal nos Jogos Paralímpicos (Sidney 2000 e Atenas 2004); Campeonatos do Mundo e Europeus de Basquetebol, foram a sequência do trabalho de equipa desenvolvido na área do Desporto para Deficientes na DREER e no Clube Os Especiais, surgindo assim, a natural ponte para a internacionalização dos atletas com resultados fabulosos, formados integralmente na educação especial (...)

Em março de 2006, o Clube Desportivo Os Especiais e a DREER uniram esforços para o lançamento da modalidade de Basquetebol em Cadeira de Rodas, na Região. Através da aquisição de 12 cadeiras desportivas os atletas iniciaram as suas participações a nível nacional no Campeonato Nacional de Basquetebol em Cadeira de Rodas e na Taça de Portugal (...) (Diversidades n.º 42, 2013, p. 35).

As afirmações anteriores são corroboradas pela comunicação social quando noticiava:

No 2º dia de provas Francisco Gouveia, atleta do Clube Os Especiais conquistou medalha de Ouro nos 1.500 m (...) batendo o seu próprio recorde mundial (...) (Silva, 2015, s. p).

Em 2018, os atletas do Clube Os Especiais foram Campeões Nacionais em Basquetebol em cadeira de rodas e em Atletismo (...) (Telejornal da RTP Madeira de 8/5/2018).

A propósito do papel da DREER, no domínio desportivo, E25-DS, na qualidade de nosso entrevistado, admitia:

Naturalmente que o desporto para pessoas com deficiência evoluiu na Madeira, tendo em conta a consistência da Educação Física adaptada, lecionada nos serviços da Educação Especial (...) o ressurgir de Clubes que desenvolvem o desporto para deficientes, vejamos as conquistas de lugares de pódio para a RAM, nas diversas modalidades desportivas de âmbito nacional e internacional.

As opções políticas, nomeadamente a colocação de docentes na área do desporto, traduziram-se em dinâmicas diversificadas através da implementação de estratégias específicas nas aulas de Educação Física desenvolvendo e promovendo o desporto para deficientes, culminando com todos os seus agentes desportivos envolvidos na exaltação e participação nos Jogos Especiais da RAM.

Devemos todos desenvolver, cada vez mais, o desporto adaptado, uma vez que a prática desportiva é uma forma privilegiada de integração social de promoção da autoestima das pessoas com deficiência, pelo que apraz-me enaltecer que as respostas são adequadas à nossa realidade (E25-DS).

E, complementando a visão anterior, E11-FF asseverava:

Os Jogos Especiais transformaram-se numa exibição pluricultural, em que a música, a dança, e a expressão plástica, se juntaram à expressão motora e lançaram um novo entendimento quanto às capacidades dos intervenientes, ali e na inclusão social a jusante (E11-FF).

6.6.2. A certificação

Numa referência à condição, inerente à vida dos grupos, de que as diferentes organizações que integram as sociedades se revestem, Carapeto e Fonseca (2006) advogam:

(...) a boa gestão é um emaranhado de práticas interligadas que funcionam de modo sistémico para produzir um resultado desejado (...) a mudança da administração pública depende da acção integrada sobre várias vertentes: organização, gestão e pessoas. Não há fórmulas mágicas. Há vontades inovadoras persistentes (...) (p. 16).

Em 2011, a DREER, enquanto organismo público analisou e reformulou os processos subjacentes às suas práticas e candidatou os procedimentos relativos à prestação de serviços, no domínio da Educação Especial e da Reabilitação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais ao Sistema de Gestão da Qualidade da APCER, tornando-se entidade certificada, de acordo com a Norma NP EN ISO 9001:2008. Para além disso, efetuou também a sua autoavaliação, de acordo com a Estrutura Comum de Avaliação (CAF). É acerca desse acontecimento que a Secretaria da Educação e Cultura que superentendia a referida Direção Regional emitiu o seguinte comunicado de imprensa:

Reconhecido mais um organismo com a certificação do Sistema de Gestão da Qualidade: a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação (DREER), no âmbito da prestação de serviços de educação especial e reabilitação a crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, segundo a Norma NP EN ISO 9001:2008.

A entrega formal do Certificado de Conformidade, pela Associação Portuguesa de Certificação, decorrerá no dia 17 de maio, pelas 12 horas, nos jardins da Quinta Olinda – Caminho D. João, 57 – e contará com a presença do Secretário Regional de Educação e Cultura, da Diretora Regional de Educação Especial e Reabilitação, de representantes de entidades públicas e privadas, bem como de colaboradores desta Direção Regional.

Pautada pelos valores da igualdade, da dignidade, da partilha, da cooperação, da inovação, da transparência e do respeito, a DREER assume como missão assegurar a inclusão familiar, educacional e social de crianças, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades especiais e vislumbra que a filosofia da inclusão se torne realidade.

Este compromisso com a qualidade e com a excelência do serviço é motivo de gozijo e representa uma conquista que permitiu, por um lado, proceder a uma reengenharia de processos e, por outro, fomentar a mobilização interna, através do envolvimento dos 800 trabalhadores no processo de melhoria contínua, sincronizando esforços, recursos e atenções naqueles que representam maior valor acrescentado para os clientes e para a organização.

Paralelamente a este processo a DREER realizou a sua Autoavaliação, segundo a Estrutura Comum de Avaliação (CAF 2006), perspectivando-se a candidatura ao

1.º nível de excelência da Europeia Foundation for Quality Management (EFQM), ainda no decurso deste ano (Rodrigues, 2011).

Tendo analisado os materiais inerentes ao processo da certificação referida em epígrafe, deparámo-nos com uma plêiade de formulários, desdobrados em 24 *Procedimentos do Sistema de Gestão da Qualidade*, com os seus respetivos *Impressos e Instruções de Trabalho*, os quais abarcavam toda a intervenção da DREER.

Tendo em conta que a mesma exercia a sua ação, junto de uma considerável população, em toda a ilha da Madeira e também no Porto Santo, adivinhamos a ousadia de um trabalho árduo na sistematização de dados, no envolvimento de colaboradores e na leitura da realidade envolvente.

Pensamos ser a esta circunstância que a entrevistada E16-GG se refere, ao afirmar:

A planificação atempada, as reuniões sistemáticas entre as chefias foram essenciais para o sucesso da implementação do Sistema de Gestão da Qualidade. (E16-GG).

Dada a sua especificidade, no que se relaciona com as respostas às necessidades educativas especiais, detivemo-nos a averiguar, mais pormenorizadamente, o Procedimento n.º 20 do Sistema de Gestão da Qualidade (que apresentamos como anexo n.º 4 do presente trabalho). Através do mesmo, demo-nos conta de que ele engloba todas as ações relativas ao Apoio Psicopedagógico e verificámos que o mesmo comporta orientações e sugestões, aliadas a uma componente de suporte teórico e científico, relativamente à referenciação, à avaliação diagnóstica (pedagógica, técnica e terapêutica), ao encaminhamento, à intervenção transdisciplinar e ao trabalho com as famílias.

Preservando o respeito pela autonomia e singularidade do trabalho que, na nossa opinião, cada profissional é chamado a substantificar, pensamos que os instrumentos supracitados se apresentam como elementos norteadores, quer para iluminar o conhecimento acerca da criança ou jovem com necessidades educativas especiais, quer para agilizar o seu encaminhamento para intervenções que possam transcender o apoio pedagógico.

Neste sentido, as premissas anteriores colocam a DREER perante a evidência de tomadas de decisão, esculpidas em reflexão, supervisão, acompanhamento e avaliação de práticas, que nos parecem enquadrar-se nos princípios que Ambrósio (2002), enquanto Presidente do Conselho Nacional de Educação, defendia:

Avaliar a qualidade da política, das instituições, dos processos de gestão de meios, dos actores não está em causa. Deve fazer parte do dia-a-dia. São os pilares objectivos de uma cultura de prospectiva e avaliação que sustentam as políticas educativas (...) Possuir “indicadores” ou referenciais que traduzam com a objectividade e o rigor possível o

“alcance” da qualidade socialmente desejável é uma nova forma de conduzir as políticas e avaliar o caminho seguido (p. 24).

6.6.3. A divulgação

Certos de que os meios de comunicação social se constituem em canais facilitadores da compreensão das realidades e situações que retratam, reafirmando a alusão que, a este propósito, fizemos anteriormente, consideramos que, por seu intermédio, a Educação Especial da Madeira tornou-se presença assídua em jornais, rádios e televisão, fazendo ecoar o trabalho desenvolvido nos diferentes quadrantes da sociedade, num contributo inegável para o seu reconhecimento.

A título de exemplo, encontrámo-nos com uma anotação, num Relatório de Atividades da DREER, relativa a uma resenha de notícias, mencionando que, ao longo do ano de 2010, a DREER foi referenciada nos jornais 265 vezes.

De modo a ampliar o ponto de vista, anteriormente veiculado, gostaríamos de tornar presente um leque de notícias, escolhidas de entre largas centenas, que espelham o carácter peculiar que temos vindo a elencar, relativamente à DREER e às suas práticas.

Assim, Lopes Oliveira, jornalista e enviado especial do jornal FLAMA, à Madeira, nos primórdios da Educação Especial, descreve, deste modo, aquilo que observou:

Contactámos com o povo madeirense e pulsámos o seu viver (...) surpreendeu-nos a existência do ISF à rua Dr. Sidónio Pais 15-A, um dos muitos íngremes e arrepiantes arruamentos da Cidade-Presépio (...) bem situado com larga vista sobre a baía (...) está apetrechado com material electro-acústico (procedente da Holanda) do mais moderno existente no País (...) (Oliveira, 1966, p. 3).

Um ano depois, sob o título *A Projecção do Instituto de Surdos do Funchal no Brasil*, o Diário de Notícias informava que:

*A considerada **Revista de Portugal**, que se publica no Rio de Janeiro, dedica no seu último número uma página inteira ao Instituto de Surdos do Funchal, ilustrada com expressivas gravuras, documentando a eficiente actividade deste estabelecimento de ensino (...) na reportagem é enaltecida a acção docente dos seus professores e dos modernos métodos de ensino utilizados (...)* (Aguiar, 1967, p. 5).

Devemos ressaltar que também nos surpreendeu o facto de, no início dos anos 70, terem sido trazidos para o seio da comunidade cultural Madeirense, os trabalhos executados por alunos com necessidades especiais. É essa mostra de trabalhos que é destacada, na imprensa, do seguinte modo:

Exposição no Teatro Municipal entre 10 e 17 Fevereiro de 1971: o Centro de Educação Especial da Madeira considerou de interesse expor publicamente algumas centenas de trabalhos artísticos, de forma a formular-se uma ideia dos benefícios de uma nova pedagogia que integra os deficitários no Social permitindo que se tornem elementos válidos e úteis (...) (Araújo, 1971, pp. 3-5).

Nesse mesmo ano, a 24 de Abril, os serviços da Educação Especial recebiam a Visita Oficial do Ministro das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência, Dr. Rebello de Sousa, tendo os diferentes jornais locais noticiado o evento:

A 24 de abril de 1971 aconteceu a visita do Ministro das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência - Dr. Rebello de Sousa, acompanhado de diversas entidades que o acompanhavam na Visita Oficial aos serviços que compõem o Centro de Educação Especial da Madeira, enalteceu a obra que encontrou (...) (Araújo, 1971, pp. 1-3).

Verificámos que o trabalho realizado no serviço, acima referido, continuou a ser projetado na comunidade, a avaliar pelos destaques noticiosos que lhe foram atribuídos, nomeadamente:

O Instituto de Surdos do Funchal é um estabelecimento que conta para o Distrito do Funchal. Primeiro porque se trata de uma resposta válida às necessidades de um sector pequeno, é certo, mas com especiais necessidades e direitos na sociedade. A Autoridade respondeu a essas necessidades com uma instituição bem equipada tecnicamente. Não se furtou às despesas necessárias e acompanha com atenção e carinho o desenrolar da sua vida (Rodrigues, 1969, p. 4).

Obra de grande alcance social o Instituto de Surdos do Funchal (...) tem merecido através dos vários anos da sua existência a incondicional admiração por parte de quantos têm tido a oportunidade de contactar os métodos de ensino que lá se processam, a dedicação a competência e a vocação dos que a ele se dedicam numa solução de bem visíveis resultados quanto à integração dos deficientes auditivos na sociedade (...) (Aguiar, 1973, pp. 2-5).

E, fruto da visibilidade que também outros serviços da Educação Especial foram alcançando, deparámo-nos com um nota relativa a uma atitude de sensível solidariedade relativamente à condição de quantos vivem, na sua pele, algum tipo de deficiência, procedente de um profissional de futebol e relatada, nos seguintes termos, por um dos jornais da Região:

Conclusão de um Colóquio para sensibilizar a comunidade para a Deficiência Mental: quando o materialismo campeia por toda a parte revestiu-se de grande validade a atitude de um jovem futebolista brasileiro a actuar num grande clube local, que prescindindo de qualquer remuneração e apenas com a intenção de colaborar, prontificou-se a ministrar sessões de educação física a esses jovens diminuídos (Castanheira, 1974, p. 1).

Não menos interessante, porque reveladora da eficácia da formação profissional ministrada pela Educação Especial aos seus jovens, é a opinião da empresária M. B., da empresa *Vinhos Barbeito* quando, referindo-se à Integração Profissional de Deficientes, na área de empalhamento, advogava:

(...) estes jovens vão ocupar o lugar de outros que podem ser mais rentáveis noutras sectores da firma. Neste momento o trabalho de empalhamento está a ser muito solicitado, nomeadamente, para o Reino Unido e Japão, onde o Vinho Barbeito é servido, até na casa do Imperador. O trabalho feito pela mão destes jovens está pronto a ser exportado. Vamos continuar a apoiar estas iniciativas (...) (E. C., 1985).

Às palavras da empresária, Brazão de Castro, Secretário Regional da Educação acrescentou:

Que este seja o início para muitos outros cursos de formação visando os deficientes (...) (Castro, 1985).

Além-fronteiras também houve lugar a destaques na imprensa que merecem ser mencionados. Deles destacamos aqueles que vimos referidos, nos seguintes termos, por Aguiar (1990;1991), nos Relatórios da Atividade da DREER:

A participação da Orquestra Juvenil da DREER, na 4ª edição do Colóquio-Festival Europeu de Criatividade e Terapia, na cidade dinamarquesa de Vejle saldou-se por um êxito assinável (...) e gerou nos órgãos de comunicação Social rasgados elogios como podemos ler no exemplar de jornal diário dinamarquês Vestkysten: “O que vimos, ouvimos e, sobretudo, sentimos ultrapassa as fronteiras do entendimento” (Aguiar, 1990).

No mesmo sentido de cooperação um grupo de especialistas dinamarqueses, entre os quais o Corpo Redactorial da Revista Special Paedagogik visitou a Madeira entre 13 e 20 de Outubro de 1990. Eram quinze especialistas, incluindo consultores do Ministério da educação, diretores de escolas de educação especial, professores especializados, psicólogos, sociólogos e terapeutas (...)

A participação da Orquestra Juvenil da DREER na Holanda foi manchete no Delftse Post de 22-05-91 com o título Delft onvangt orkest Madeira (Aguiar, 1991).

E, uma década mais tarde, um Semanário de expansão internacional volta a escolher a DREER como instituição a destacar, numa das suas edições, como firmado no convite formal que lhe foi dirigido em 2011 e a que tivemos acesso:

A Revista da Qualidade é publicada trimestralmente com o jornal Sol em Portugal, Angola, Moçambique, e Cabo Verde com uma tiragem de 83.000 exemplares, onde

se pretende que sejam publicados marcos de afirmação, através de exemplos práticos e reais, do que melhor se faz no país, e contribuir para a sua ampla divulgação (...)

Assim, a Revista da Qualidade irá dar destaque, na sua edição de 24 de Junho de 2011, à recente certificação atribuída pela APCER com a norma NP EN ISO 9001:2008, reconhecimento dos Sistemas de Gestão de Qualidade implementados na SREC/Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação (SREC/DREER) (...)

Neste sentido, vimos solicitar a vossa presença na edição da “País Positivo”, através de uma entrevista ou artigo de opinião onde a DREER será motivo de enfoque e objecto de análise editorial (Moreira, 2011).

Dando destaque a uma visita de estudo ao Continente Português, realizada por jovens finalistas do curso de Formação Profissional da DREER, o Jornal da Madeira noticiava:

Jovens com necessidades especiais descobrem Baião - esta viagem serve naturalmente como um prémio para os jovens que estão a completar os seus cursos, mas também como um complemento a essa formação, já que se trata de uma experiência nova para a esmagadora maioria dos alunos (...) (Dantas, 2010).

Entre nós, ainda em 2010, relativo à cerimónia de abertura da Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais captámos o destaque do Jornal da Madeira o qual, com o título *Reconhecer a diferença é construir a igualdade*, citava o discurso do então Secretário da Educação e Cultura, quando o mesmo asseverava:

(...) o desempenho da Direcção Regional que é único e exemplar em termos nacionais, no modo como forma, educa, reabilita e integra as crianças e jovens com necessidades especiais (...) (Fernandes, 2010).

Noticiário da RTP-Madeira com Língua Gestual: o noticiário da RTP-Madeira (...) vai passar a ter Língua Gestual Portuguesa. Esta é uma das iniciativas inseridas na Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais e que foram apresentadas ontem (...) (M. C., 2010).

Ainda nesta linha do reconhecimento público, expomos alguns excertos, retirados do *Relatório de Actividades e de Autoavaliação da DREER* o qual, apesar de não ser um órgão de comunicação social, constituiu-se em ferramenta de divulgação, na medida em que esteve ao alcance da sociedade, através da página *web*, da referida Direcção Regional:

Na sequência da realização da Semana Regional da Pessoa com Necessidades Especiais 2010, a DREER obteve rasgados elogios pelo seu trabalho na senda do bem-estar e da qualidade de vida da população com deficiência e/ou outras necessidades especiais.

Exemplo disso foi o voto de congratulação do Instituto Nacional para a Reabilitação à DREER pelo extraordinário programa da Semana Regional e que, decorrente das dinâmicas inovadoras que esta Direcção Regional tem protagonizado na RAM, demonstrou interesse em estabelecer uma parceria, com o principal intuito de estreitar e qualificar as relações institucionais, em matéria de sensibilização, informação, consultadoria, formação e investigação científica.

A Associação dos Profissionais de Enfermagem e Reabilitação, que se associou à DREER na comemoração que se associou à DREER na comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, na voz do seu Presidente, elogiou o profissionalismo, a elevada competência, bem como a exímia capacidade de organização da Direcção Regional.

A DREER foi ainda convidada a apresentar, no Ciclo de Cinema do Teatro Municipal Baltazar Dias, a história infanto-juvenil Perfectus, um original criado para a Semana Regional das Pessoas com Necessidades Especiais, com vista a sensibilizar para a inclusão (RAA DREER, 2010, p. 44).

A 13 de novembro de 2011 o Diário de Notícias da Madeira informava: *Ensino do Futuro premeia Educação Especial*, referindo-se ao prémio na área de Inovação Pedagógica, auferido pela DREER, em Lisboa (Correia, 2011).

Ainda em 2011, registando a presença na Madeira de peritos internacionais, especialistas numa das vertentes da Educação Especial - a Intervenção Precoce, o Diário de Notícias da Madeira noticiava:

Especialistas dos EUA vêm ao IX Congresso Nacional de Intervenção Precoce, que este ano sai, pela primeira vez de Coimbra, para se realizar na Madeira, numa iniciativa da Associação Nacional de Intervenção Precoce, em parceria com a DREER e a CRIAMAR (...) Francisco Fernandes, governante, referiu que a Madeira tem experiência e autoridade para falar sobre NEE pois o primeiro diploma regional sobre a Intervenção Precoce já tem 30 anos e aqueles que nos visitam a propósito do conhecimento científico, na área da educação especial, saem daqui sempre fascinados com aquilo que nós desenvolvemos (Luís, 2011).

E, destacando uma outra área de intervenção, sob o título *Dançando mais internacional com viagem a Berlim*, o supracitado jornal também anunciava:

Esta noite o grupo estreia com o Psico Ballet Máquina Letal, um projecto de parceria (...) O “Dançando” e a Fundação Psico Ballet Maite León ensaiaram juntos esta semana (...) Quando deram os primeiros passos na Direcção Regional de Educação e Especial e Reabilitação há dez anos, dificilmente os bailarinos do Dançando com a Diferença imaginariam que hoje seriam um grupo cada vez mais internacional. Depois de várias actuações realizadas este ano, há já mais uma anunciada que vem reforçar a posição do grupo no panorama da dança inclusiva: a 18 de Novembro o Dançando com a Diferença regressa à Alemanha, agora a Berlim, com “Desafinado”, para participar no Festival Internacional “Sem Limites” (Henriques, 2011, 29).

No culminar do ano de 2011 deu-se a extinção da *Direção Regional de Educação Especial*, enquanto unidade orgânica, facto que também encontrou, entre os meios de comunicação social locais, motivo para contundentes notícias. Assim, o DN Madeira referia:

SPM contesta extinção da Educação Especial: o SPM diz perceber o princípio e a necessidade da redução da estrutura orgânica, mas não compreende por que razão se sacrifica a Educação Especial onde trabalham cerca de 850 funcionários, 300 docentes e 4.200 utentes e onde se atingiu um nível significativo de atendimento e de respostas educativas e sociais aos utentes (...) (Gomes, 2011).

Associações apreensivas com Educação Especial - a Associação de pais e amigos dos deficientes auditivos da Madeira está preocupada com os efeitos da secundarização da Educação Especial, na Região, em consequência da sua integração na Direção Regional de Educação (...) há um trabalho de campo fundamental e teme que essa especificidade, que tornou a Madeira num exemplo, ao nível nacional e internacional, se dilua numa DRE com funções mais abrangentes (...) (Gomes, 2011).

Contra fim da “Especial” - O MPT manifestou ontem a sua enorme preocupação pela decisão do Governo madeirense de extinguir a DREE. R.V pediu a presença da comunicação social na sala de imprensa da ALM, para dizer isso mesmo. O deputado lembrou que a Madeira foi pioneira na área da educação especial e que é uma referência, não só nacional como na Europa (...) (E. P. 2011).

Aderindo ao nosso convite para que acrescentassem aos tópicos abordados ao longo da entrevista aquilo que lhes aprofundasse referir, os nossos entrevistados E8-MC, E16-GG e E29-CM escolheram evocar a noticiada extinção da DREER, nos seguintes termos:

Um dos aspetos mais significativos, a meu ver lamentável, foi a extinção da DREER, deixando desprotegidos, em termos científicos, pedagógicos e humanos, um vasto número de crianças e adolescentes com NEE.

Aliás, mais recentemente, também no Continente, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, se varreram do mapa, não só as designações, mas também os direitos fundamentais das crianças e adolescentes com NEE.

Em ambos os casos, infelizmente, a corrente política e económica sobrepôs-se à corrente científica e pedagógica, deixando desamparados os alunos com NEE e, deste modo, colocando o seu futuro em alto risco (E8-MC).

Por desígnios políticos, quando a ação estava a ser canalizada para uma maior abertura à comunidade no sentido da envolvimento e aceitação da diversidade e da diferença, quando novos caminhos se abriam, a DREER foi extinta e os seus serviços englobados na DRE (E16-GG).

Foi um período em que...a Educação Especial, paulatinamente, foi realmente ganhando espaço para seguir uma pirâmide em que ela realmente... se foi completando.

E acho que tudo se fez, no período em que durou a Educação Especial... que foi julgo eu até 2011(...) 2012? Acho que tudo se fez. Depois, eu, lamentavelmente, ia gerindo comigo própria e muitas vezes até dizendo, aos outros: Há um recuo na Educação Especial! (...) recuo que, atualmente, é mais do que visível. Pronto! (E29-CM).

6.7. Narrativa VII: das pessoas - Eleutério Gomes de Aguiar

A história da humanidade molda-se na interação dos sujeitos com os contextos, num tempo concreto que marca, aclara e empreende a história de vida de cada ser.

Como já tivemos oportunidade de afirmar o recurso às histórias de vida permite que nos embrenhemos nos territórios a investigar, conduzidos pelas vozes evocativas de memórias que expressam, reconstituem e avivam experiências significativas dos sujeitos que as viveram ou, como aconteceu no nosso caso, com recurso a narrativas retrospectivas, junto daqueles que lidaram com o sujeito empírico - Eleutério Gomes de Aguiar e com a realidade em estudo - a Educação Especial na Madeira. É o resultado desse exercício que apresentaremos no próximo tópico deste trabalho.

6.7.1. A pessoa

Touraine (1996), apresentando-nos a reciprocidade e a interdependência entre a ação humana e a evolução das sociedades, refere:

(...) A visão da história e do progresso (...) deverá fazer surgir a necessidade de uma análise que, em vez de colocar o actor na história, se interroga sobre a produção das situações históricas por actores (...) o actor não tem unidade, não exerce um controlo regulador e organizador sobre as suas actividades senão na medida em que vive pessoalmente a historicidade, ou seja, a capacidade de se demarcar das formas e normas de reprodução dos comportamentos e do consumo, para participar na produção dos modelos culturais. É próprio do sujeito humano assegurar a hierarquia das suas condutas, valorizar o conhecimento científico perante a opinião e o boato, a inovação e o investimento perante a rotina, o bem relativamente às convenções sociais (p. 28).

Na senda do pensamento supracitado e, sendo indiscutível que a história da Educação Especial na Madeira é indissociável da história de Vida do Professor Eleutério, torna-se inevitável que evoquemos a sua existência, naquilo que ele representou a nível pessoal, social, político e profissional, enquanto ator principal na implementação de um modelo educativo assaz peculiar. A este propósito, Camacho numa entrada escrita para o Dicionário Enciclopédico da Madeira salienta que:

(...) Eleutério Gomes de Aguiar foi uma proeminente figura da sociedade Madeirense, na segunda metade do século XX e início do século XXI. Independentemente dos múltiplos cargos e funções que desempenhou ao longo da sua vida, noutras áreas do saber, como sejam a política e a cultura (...) a ação do Professor Eleutério permanecerá indubitavelmente associada à História da Educação Especial e Reabilitação (...) (Camacho, 2016).

Assim, para tentar caracterizar o perfil individual de Eleutério de Aguiar, em simbiose com a pegada histórica que ele deixou no cenário educativo regional, inspirámo-nos na seguinte afirmação de Goodson (2019):

See the individual in relation to the history of his time (...) it permits us to view the intersection of the life history of men with the history of society thereby enabling us to understand better the choices, contingences and options open to the individual (...) (s.p).

Pensamos ser pertinente acoplar à conjetura anterior as representações que alguns colaboradores, amigos e familiares possuem acerca das dimensões pessoal e histórica vivenciadas pelo professor Eleutério. Deste modo, coadjuvados por aquilo que os entrevistados E7-EF, E16-GG e E17-FR interpretaram, a seu respeito, retivemos as seguintes afirmações:

Na minha opinião, representa, a nível nacional, uma das grandes figuras da educação da segunda metade do século anterior. A nível regional é, indubitavelmente, o protagonista e figura maior no papel da organização de respostas educativas para alunos com necessidades educativas especiais, tido, no seu tempo, como exemplo inovador em vários países estrangeiros (E7-EF);

Tenho uma convicção muito forte de que a Educação Especial na Madeira teve um percurso único e peculiar devendo-o à pessoa do professor Eleutério Aguiar (...) era um homem de ideias fortes, conhecedor das políticas nacionais e internacionais e com uma visão para além do seu tempo (...) procurava essencialmente o bem-estar e a qualidade de vida daqueles que considerava desprotegidos (...) (E16-GG);

O Professor Eleutério de Aguiar é uma referência, uma referência (...) conheci-o (...) conversei algumas vezes com ele (...) a Educação Especial sem ele não era o que é, nem de perto, nem de longe, aliás, até poderia chegar (...) mas ia demorar muito mais tempo (...) é que ele fazia tudo o que estava ao seu alcance e que ele considerava que era o correto para dar às crianças e jovens especiais a mesma oportunidade que os outros tinham (...) (E17-FR).

Prosseguindo esta nossa análise e, uma vez mais, movidos pelo pensamento de Goodson (2019), naquilo que o autor apelida de “life experience and background”, antes de nos debruçarmos na análise da ação incisiva e plural do Professor Eleutério, esculpida nos diferentes papéis que desempenhou, não podemos deixar de lançar um olhar ao seu perfil pessoal e biográfico, de modo a podermos compreender aquilo que o terá norteadado no ponto de partida do seu percurso experiencial.

Neste âmbito, o nosso entrevistado E13-IC, irmão mais novo do Professor Eleutério, relatava-nos:

(...) o mano, como carinhosamente lhe chamava, adotou-me, desde muito cedo, na família que ele constituiu (...) Passei a ser o seu filho mais velho e a Teresa, a Daniela e a Carla, as minhas irmãs. Ele e a sua mulher fizeram tudo para me darem o dobro do que precisei para viver e formar-me academicamente (...) muitos outros exemplos de ajuda direta, mesmo junto de outras famílias, poderia dar (...)

(...) nascido a 5 de outubro de 1940, cresceu e viveu, durante muito tempo, em autênticos casebres, mas nunca renegou as suas origens. Ao invés, fez da terra batida que cobria os soalhos da sua habitação verdadeiros viveiros de sonhos que soube cultivar para proveito da sua família e comunidade em geral.

(...) oriundo de uma família muito modesta (...) desde muito cedo revelou ter uma capacidade extraordinária. Pelos excelentes resultados escolares, beneficiou gratuitamente, de um complemento educativo, por parte do seu professor, como preparação para o exame de admissão ao ensino secundário. Foi assim que se matriculou na Escola Industrial e Comercial do Funchal (...)

(...) foi transitando de ano, sempre como aluno de excelência e concluiu o Curso Comercial (...) seguindo-se, por necessidades económicas, o mundo do trabalho, como empregado de escritório na Maison Blanche (...)

(...) estudou na Secção Preparatória que lhe permitiu entrar no Magistério Primário (...) em 1961 concluiu o Curso com 17 valores e por isso recebeu os Prémios “Junta Geral” e “Câmara Municipal do Funchal” (...)

Como bolseiro (...) da Junta Geral e do Instituto de Alta Cultura, especializou-se na Educação e Ensino de Deficientes da Audição e da Fala, apresentando (...) a tese de Exame de Estado “Enquadramento do Surdo no Meio Social” (...) (E13-IC).

Também Abreu (2011), seu contemporâneo e colega num jornal, onde ambos eram redatores em *part-time*, numa mensagem deixada aos participantes no discurso de abertura do Congresso Nacional de Intervenção Precoce acolhido pela DREER, no Funchal, declarava:

Amigo e colega do Professor Eleutério de Aguiar (...) sei o que estava subjacente no seu espírito de ideólogo de um projeto veiculado, de um humanismo impressionante e dedicação a uma causa que só almas enfeitadas de muito amor podem entender (...) (s. p).

E, continuando na evocação desta pessoa que, desde muito cedo, inscreveu, de modo marcante, na área da Educação Especial, o seu sentir, a sua visão e a sua filosofia de ação E3-ZM que, no início da sua carreira, teve o Professor Eleutério como seu diretor, no Instituto de

Surdos do Funchal e também E29-CM que colaborou com ele durante décadas enquanto dirigente, revelavam-nos:

Ele era uma pessoa extremamente humana, de uma simplicidade muito grande em relação ao pessoal que trabalhava com ele, uma pessoa muito aberta, uma pessoa sem vergonha daquilo que foi. Dizia: “Eu andei descalço. Já na primária o professor viu-me, reconheceu as minhas capacidades, orientou-me e eu fui avançando por aí adiante (...) a partir da altura em que me convidaram (o Presidente da Junta Geral) a mim e à Dina, para fazermos o curso (...) depois de acabar o curso senti que havia muito a fazer na minha terra” (...) (E3-ZM).

(...) foi pedagogo, foi diretor regional, mas também acho que era muito humano (...) eu aqui tenho que pôr questões pessoais (...) tive a morte de duas irmãs muito novas, cada uma no seu tempo, e ele teve - e aqui foi a parte humana dele a funcionar - ele teve, em cada um dos momentos, a ideia de me remeter para além-mar: numa das idas para uma formação nos Açores, numa outra para um programa europeu Órion (...) para a Grécia (...) para ouvir (coisas novas) mas, na ótica dele, para me libertar um bocadinho da situação que eu estava a viver e aquilo foi quase de seguida, alguns dias depois (...) e eu lá fui (...). De maneira que era outra visão, portadora de uma atenção muito humana para com o outro. (...) foi um companheiro na minha jornada (...) (E29-CM).

Complementando a asserção supracitada E7-EF, E11-FF, E13-IC, E14-JM, E25-DS e E26-AF, na expressão genuína das suas memórias, fizeram uma clara referência à presença profícua de um líder que desafiava, interpelava e tentava motivar, quer os seus colaboradores, quer a sociedade, para a causa que abraçara:

(...) ele era um amigo e nós, inicialmente desconhecidos, tornamo-nos numa equipa (...) e que equipa! (...) para todos os deficientes. Fizemos tudo porque também amávamos a nossa terra (E7-EF);

(...) o nosso convívio profissional com professor Eleutério de Aguiar centrou-se no mandato de 2000 a 2004, no qual exerceu as funções de Diretor Regional de Educação Especial e Reabilitação (...) era um dirigente da administração pública que vivia com muita intensidade a sua função. A sua ligação à Educação Especial confunde-se com a história da mesma na Madeira e fora da Região.

Visionário para a época, defendeu a inclusão de uma forma inovadora, por exemplo, no desporto adaptado, no hóquei para surdos, nos Jogos Especiais.

O seu envolvimento, diria, emotivo com a função e área educativa inerente era incompatível com a burocracia e com os entraves que esta provocava, atitude que, por vezes, o levava a decisões extremas, sempre na defesa da comunidade que defendia (E11-FF);

Precisamente por corporizar uma pessoa dotada de uma capacidade extraordinária e virada ao bem-estar social das comunidades que sempre

o rodearam, a quem devotava toda a sua sabedoria e obrigações dirigentes, tanto públicas como privadas (E13-IC);

Era uma pessoa muito especial, nutro por ele uma grande amizade e um respeito profissional muito grande porque acho que fez um trabalho ímpar na Educação Especial. Era uma pessoa muito emotiva e era muito amigo dos seus amigos (E14-JM);

O Professor Eleutério de Aguiar foi um homem de convicções, ícone da sociedade Madeirense. Considerado o “pai” da Educação Especial idealizou, de forma excepcional, a causa da Educação Especial (...) com a sua visão de promover a inclusão social, no caso do desporto, deu origem aos primeiros Jogos Especiais da RAM (E25-DS);

Era um homem de paixões (...) e realmente a grande paixão dele era a Educação Especial (...) a especialidade dele era a surdez, mas quando a Cecília Berta lhe propôs a integração de alunos com deficiência intelectual, ele deu todo o apoio. Foi um homem de causas, podíamos não concordar com algumas coisas que ele fazia, mas ele fazia tudo em prol da Educação Especial (...) era a paixão dele (...) (E26-AF).

6.7.2. O professor e dirigente

Divagando acerca da simbiose entre a dimensão pessoal e profissional dos docentes, Perrenoud (2000) assegura que, para além das competências que adquire e possui, o professor evolui e fundeia a sua índole profissional nas relações interpessoais que estabelece e que vão determinando a afirmação do conhecimento e do autoconceito.

A entrevistada E29-CM, naquilo que nos transmitiu acerca do Professor Eleutério, também vincou enfaticamente estas duas facetas daquele que foi seu colega e dirigente:

(...) foi um mentor! Foi o pai da Educação especial! (...) Acho que é a história de um homem que (...) teve seu destino (...)

Acho que era um homem que (...) eu tenho uma frase dele, numa altura, que a Carla Jarimba (...) elemento da Orquestra Juvenil, cega e doente (tinha uma insuficiência renal grave) estava doente e, realmente, achei que ela não conseguiria atuar. Nós pusemos limitações à atuação e a resposta dele foi: “Deixem-na cantar! Deixem-na fazer o que ela gosta. Se ela tiver que morrer, morre a fazer aquilo que ela gosta!” (...) isto ditou-me, em parte, aquela que era a posição dele (...) E, portanto, ele estava a trabalhar e a construir uma área que gostava, a defender uma causa que era: os outros (...) (E29-CM).

Consequentemente, apoiados nos pressupostos anteriores, procurámos indagar um pouco mais acerca da profissionalidade, associada à carreira que o Professor Eleutério de Aguiar protagonizou.

Os dados a que aludimos, anteriormente, situam-nos perante o facto de que, imediatamente após a conclusão do Curso de Magistério Primário o Professor terá rumado a Lisboa para se especializar no ensino de surdos ditando, desde logo, uma exceção, face ao que era regra naquela época, no sentido de que, só após dois anos de experiência docente, era permitido que os professores se especializassem.

Regressado à Madeira, após a conclusão da especialização, o Professor Eleutério liderou um grupo de profissionais ligados à saúde, à educação, aos serviços locais e paroquiais, no intuito de proceder ao primeiro levantamento e despiste da deficiência auditiva por toda a ilha (Aguiar, 1996).

Passados dois anos foi inaugurado o estabelecimento que haveria de sistematizar, desde então e até aos nossos dias, a resposta às crianças e jovens diagnosticados com surdez, como relembrou o entrevistado E13-IC:

(...) colaborou com a Junta Geral na criação do Instituto de Surdos do Funchal, sendo nomeado seu primeiro diretor a 23 de abril de 1965 (...)

Posteriormente, também Modesto da Trindade (1969), professor no Funchal, retratava o sentimento de pertença do professor Eleutério ao referido serviço, nos seguintes termos, num artigo de opinião publicado num dos órgãos da imprensa regional:

(...) A Junta Geral do Distrito, da presidência do Coronel Homem da Costa, mandou especializar dois professores - Eleutério de Aguiar e Dina Gomes e, mais tarde, uma educadora de infância - Jeni Bettencourt, criou o Instituto dos Surdos do Funchal, dotou-o do mais moderno equipamento técnico (...) e foi assim que a obra começou (...) Foi assim que três adultos, munidos duma especialização pedagógica e didáctica, mas munidos principalmente duma admirável capacidade de dedicação, dum lúcido e viril amor à infância (...) numa generosa escala de realização humana, revelaram às crianças surdas a felicidade do diálogo, o conforto da comunicação oral, esta maravilha tão grande e tão simples de entender e ser entendido (Trindade, 1969, pp. 1-3).

E é precisamente Jeni Bettencourt, a nossa entrevistada E28-JB que, na primeira pessoa, nos situou o que determinou o acontecimento relatado anteriormente:

Fui a terceira pessoa a chegar especializada ao Instituto de Surdos (o primeiro foi o Eleutério, a segunda a Dina e depois vim eu (...)) Eu era educadora (...) como não havia ninguém para os mais pequeninos (...) e apareciam muitos pequeninos (...) o Eleutério convidou-me para eu ir fazer o curso (...) fiz uma parte em Lisboa, mas como lá na Casa Pia não havia trabalho com crianças pequeninas fiz a segunda parte do curso em Coimbra, depois vim e comecei (...) trabalhava no desenvolvimento da linguagem (...) gostei imenso (...) foi um trabalho que valeu muito pena (...) (E28-JB).

Constatamos, deste modo, o começo do percurso ascendente do professor Eleutério que se iniciou com o papel de diretor do Instituto de Surdos, entre 1965 e 1980, reconhecendo no seu desempenho as qualidades que Santos Guerra (2003) atribui à figura de um professor, quando defende: “(...) o professor é um facilitador, um mediador da construção do saber, um provocador da busca, uma parteira do desejo e da paixão de aprender (...)” (p. 154).

São as qualidades supracitadas que os entrevistados E24-DA, E7-EF, E5-FC e E29-CM evocam, acerca dos primeiros tempos de existência da Educação Especial:

Eu não me esqueço (...) quando ele faleceu e os antigos alunos do Instituto de Surdos lhe ofereceram o busto (...) quando foi dado o nome dele à escola (...) o tom de voz do mais antigo dos alunos do Instituto de surdos (o que fala muito bem) disse: o meu professor! (E24-DA);

Não passava nenhum relatório sem que ele emendasse uma vírgula, ou qualquer coisa gramatical menos correta, o que para nos era satisfatório, pois queria dizer que tecnicamente estava Aprovado, mas lá levávamos a reprimenda de não saber escrever correto ou de o fazer à pressa (...) (E7-EF);

(...) e não posso esquecer o papel do Professor Eleutério de Aguiar. Independentemente de tudo o que possam dizer, era de facto uma pessoa que gostava de saber o que se passava, ele era um homem que gostava de estar por dentro das coisas, mas ele também tinha muita coisa para fazer e, de certa forma, libertava um pouco os técnicos, dava alguma autonomia para o trabalho que se fazia (E5-FC).

Queria que os outros trabalhassem com ele com lealdade, com honestidade (...) não gostava muito de ser contrariado mas queria a lealdade (...) não é altura de apresentar louvores ao Prof. Eleutério mas acho que há uma dívida dele a esta terra, naquilo que à Educação Especial diz respeito (...) aquilo que ele fez em termos de estruturas, em termos de apoios ao ciclo de vida da pessoa com deficiência (...) tudo se deve a ele e aos técnicos que estavam com ele, era um conjunto que se unia arquitetando com vista à concretização e assunção daquilo que lhe parecia ser o mais viável, em cada momento (...) eu digo: mereci sempre todo o apoio por parte do Prof. Eleutério.

(...) ele dava-nos autonomia no trabalho, o respeito pelo espaço de trabalho, o balanço que conduzia ao equilíbrio: o equilíbrio de pessoas, o equilíbrio de serviço, era realmente bem visível para todos (...) (E29-CM).

Após ter dirigido o Instituto de Surdos do Funchal, o itinerário do professor Eleutério prosseguiu com a designação, a 24 de Junho de 1980, para o cargo de Diretor do Centro de Educação Especial da Madeira e, no final do mesmo ano, para Diretor Regional de Educação Especial, cargo que viria a ocupar até 2001, liderando, assim, o destino de todos os serviços de

Educação Especial da Região, como já tivemos oportunidade de retratar, no início do presente capítulo deste trabalho.

Daí em diante, enquanto decisor e mentor de políticas precursoras de respostas ajustadas aos tempos e aos contextos, que caracterizavam a Madeira no final do século XX e início do século XXI, Eleutério de Aguiar primou pela atenção aos seus concidadãos com Necessidades Especiais e suas famílias, na apologia do direito à igualdade de oportunidades, recomendado e proclamado pela UNESCO. Neste âmbito, Silva (1990) conclui:

Todos os homens de todos os povos tendem naturalmente a preservar acima de tudo o seu direito de ser (...). Havendo (...) um culto universal da liberdade, certo é que as instituições práticas pelas quais se dá a convivência da aspiração à liberdade e do maquinismo social varia naturalmente conforme a psicologia dos povos, as suas possibilidades económicas, o ambiente histórico em que se desenvolvem e mil outros factores. Mas o que também se dá é que, para um determinado povo e, em condições médias de sua vida, há como que um equilíbrio ideal, como que um sistema óptimo daquilo a que poderíamos, simplificando, chamar a sua maneira política (p. 105).

Na nossa opinião, talvez tenha sido a esta *maneira política* do professor Eleutério, colocada ao serviço da causa da Educação Especial, que o então Presidente do Governo Regional da Madeira se referiu, aquando de inauguração da ampliação do Instituto de Surdos do Funchal:

(...) eu tenho apenas, talvez, uma dúvida na minha consciência. Muitas vezes, pensei em roubá-lo à Direcção destas actividades para trazê-lo para a política activa, porque, para isso, o professor também tem qualidades e tem experiência. Mas fui pensando muito (...) isto é um sector estratégico e sensível de qualquer política social na Região. É um sector que se afirmou na RAM e no todo Nacional e, hoje, no plano Europeu como um sector em que a Madeira tem excelentes performances (...) Assim, eu tive que sacrificá-lo na política, para que o senhor fizesse pela Madeira este show que está a fazer nesta área (...) (Jardim, 1991).

É, quiçá, a concretização deste embrionário propósito de *fazer muito pela sua terra* com que Eleutério de Aguiar nos patenteia nos relatórios de atividades da DREER que, anualmente, elaborava. A comprovar este desiderato, encontramos-lo, logo em 1980 (ano da sua nomeação como Diretor Regional), veemente nas suas conjeturas, relativamente ao *diagnóstico da situação* das pessoas com necessidades especiais, quando declarava:

Infelizmente, não eram conhecidos os números de deficientes existentes na Região, com excepção dos deficientes auditivos (...) as perspectivas, porém, eram deveras preocupantes, a acreditar-se nas estimativas internacionalmente aceites, quando aplicadas à nossa população em idade infantil e escolar (...)

(...) foram logo incrementadas acções tendentes à cobertura das necessidades da Região, tanto em matéria de formação de pessoal, como de equipamento,

evidenciando-se: Cooperação com a iniciativa privada; Levantamento e despiste da deficiência; Apoio a deficientes não escolarizados; Despiste precoce sistemático; Prevenção versus inversão da deficiência; Apoio precoce e ensino integrado; Trabalhos no Porto Santo; Serviço de Fono-Audiologia; Formação Profissional; Trabalho protegido; Curso de Picotadores de Bordados; Curso de Artesanato; Estrutura de Estimulação e Treino Pré-Profissional (...) (Aguiar, 1980;1984, pp. 17-21).

A ideia de uma competência singular, irmanada com uma intensa conexão, da parte do professor Eleutério para com a causa da Educação Especial, e seus efeitos na vida das pessoas com necessidades especiais, também está presente nas opiniões dos entrevistados E2-AQ, E3-ZM, E7-EF, E9-BC, E14-JM, E23-RP:

(...) ele teve uma dama que defendeu e que foi a Educação Especial (...) porque ele sempre defendeu os princípios do deficiente (...) e sempre defendeu os técnicos da Educação Especial (...) havia coisas muito boas: nós tínhamos liberdade e havia uma certa independência financeira (...) (E2-AQ);

(...) com ideias muito inovadoras que, às vezes, nós víamos que eram ideias que nasciam ali (...) (E3-ZM).

Lembro-me de dizer ao Prof. Eleutério: se os analfabetos foram sapateiros, pintores, pedreiros, carpinteiros (...) porque não lhes podemos dar cursos de sapateiro? E ele, inteligente como era, pergunta: E como vamos resolver o problema das habilitações académicas mínimas? E eu respondi-lhe: liga-se ao Dr. Bairrão Ruivo e ele diz-nos o Decreto-Lei que nos permite fazer isso, pois o resto já eu sei fazer (...)

(...) quantos homens, acima dos 50 e dos 60 anos, colocámos nos quadros da região e nas Câmaras Municipais! Em 1983 fomos pelas Câmaras perguntar quantos deficientes existiam e negociar quantos trabalhadores precisavam de formação e de diploma para entrarem nos quadros (...) (E7-EF);

(...) era uma pessoa extremamente competente, penso eu, pois ele tinha a noção do que era a política, por causa do seu próprio passado, o que na minha opinião ajudava muito a que nos entendêssemos (...) ele era uma pessoa muito empenhada na concretização desses objetivos e fazia-o de uma forma muito competente, era uma pessoa muito conhecedora (...) (E9-BC);

(...) encontrou (o espírito visionário) em si próprio e no trabalho que desenvolveu (...) era uma pessoa muito terra-a-terra e que estava sempre no terreno e valeu-lhe essa proximidade com as crianças e com os jovens e com as instituições (...) ele teve sensibilidade, percebeu muito bem este tipo de dimensão e isso foi muito importante. Depois, na visão do projeto que ele levou à frente e que valorizou, obviamente, e de que maneira, a Educação Especial na Região. Chamou muito à atenção para estas crianças, com outro tipo de necessidades, quando a escola, quicá, à data, era talvez muito uniforme, com uma resposta igual para todos e não uma resposta diferenciada (...) eu acho que isso foi uma grande mais valia para tudo (e também) para a questão dos problemas da inclusão (...) (E14-JM);

(...) o professor Eleutério ainda era Diretor Regional de Educação Especial é, de facto, alguém que tem essa visão, que sabe que pode estimular os professores e que também pode trazer mais profissionais às suas equipas devidamente especializados, também com esta vantagem (...)

(...) quem conheceu a Educação Especial, por dentro ou mesmo vista de fora (...) o professor Eleutério era, de facto, o pai da Educação Especial da Madeira (...) não sei se pai, mas era o mentor, foi de facto um grande defensor da Educação Especial na Madeira, a quem a Educação Especial muito deve, a quem a educação muito deve, e a quem muitas gerações de crianças com Necessidades Educativas Especiais, crianças e jovens muito devem (...)

Eleutério é uma pessoa que não se agarra àquilo que tinha construído, agarra aquilo que tinha construído mas para inovar, para continuar a abrir e a seguir as orientações internacionais. Era, de facto, um homem estudioso (E23-RP).

Na desmistificação e definição da identidade adstrita às equipas profissionais que, sinergicamente, se dedicam a causas comuns, Wenger (2001) advoga que “Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an on going basis” (p. 4).

A unanimidade das afirmações dos nossos entrevistados E1-CA, E4-AI e E16-GG, que seguidamente apresentamos, ressoam o pensamento do autor supracitado e são assaz reveladoras da genuinidade, valorização e proximidade para com os seus colaboradores, circunstâncias indiciadoras do cariz colaborativo que o Professor Eleutério, enquanto interlocutor, soube disseminar, no seio das múltiplas equipas que dirigiu e acompanhou:

Já ouvimos dizer que é visionário, inovador (...) ele era bom, ele escutava-nos (...) quando me lembro do professor Eleutério (...) era uma pessoa que nos escutava, ele tinha essa abertura, era um indivíduo com uma visão, tinha uma abertura de espírito muito grande, (...) porque uma coisa é ser visionário, mas tens que ir buscar a algum lado essa visão (...) no meu caso, eu expliquei e ele percebeu-me, deu-me oportunidade e acreditou, era um crente (...) ele acreditava nas pessoas, sim, crente (...) (E1-CA);

Penso que ele, se fosse vivo, teria muito orgulho no desenvolvimento desta comunidade educativa (surdos), por toda a sua história, porque foi ele que foi porta a porta (...) a paixão dele e o quanto ele investiu de si para a educação de surdos (...) é certo que, na altura, foi com o oralismo porque era o paradigma do período educativo em que lecionava, mas estou certa que, se ainda fosse vivo, acompanharia (porque era uma pessoa de grandes horizontes) este processo ligado à Língua Gestual e, é com orgulho que lidero uma escola com o seu nome. (...) tem um peso enorme, a nível da região. Todos os surdos, quer os professores, quer os pais que contactaram com o professor Eleutério têm um carinho especial

por ele (...) a educação dos surdos muito lhe deve (...) devem tudo ao professor Eleutério.

(...) uma das filhas que trabalha no Jacob Rodrigues Pereira (também com alunos surdos) quando vem à Madeira vem sempre aqui (...) ver o que a escola tem evoluído, mantendo sempre esta raiz que foi semeada pelo professor Eleutério (...) (E4-AI);

Ele, de certa forma, tinha essa capacidade que, para mim, é uma coisa boa: a capacidade de acreditar que nós estávamos a fazer um bom trabalho. Acho que foi isso que, durante muito tempo, fez com que o trabalho com as crianças com NEE crescesse, se desenvolvesse e se estruturasse. Hoje não posso falar muito disso, mas na altura nós tínhamos uma resposta a nível nacional de muito boa qualidade e até podíamos dar cartas, internacionalmente (...) (E5-FC);

Tinha orgulho no trabalho desenvolvido pelos profissionais, no contexto da Educação Especial. Procurava o seu bem-estar pois considerava que era a condição para o bom exercício profissional (...) Já lá vão alguns anos, à margem de uma reunião preparatória de uma conferência sobre Educação Especial, dizia-me:

- Sabe, a Educação Especial é a minha quarta filha! (E16-GG);

Para ele a Educação Especial (...) a DREER era a sua quarta filha (...) era uma família, que foi crescendo, mas ele dava muito valor a essa experiência adquirida, ao saber acumulado (...) a uma hierarquia do saber (...) penso que o perfil dele, o facto de ser um líder carismático, baboso, que tratava todos por igual, que respeitava as diferenças, que tratava todos com respeito, com humanidade ou com humanismo e que tentava transmitir isso aos seus trabalhadores, de forma a que todos funcionassem como equipa, acho que isso foi muito relevante nele (...) (E24-DA).

Por conseguinte, constatar esta implicação aguerrida, da parte do professor Eleutério pelo serviço e pelas equipas que ele liderou, remete-nos para o pensamento de Paulo Freire (2000) que, referindo-se à dimensão vital do ser humano, enquanto protagonista atuante sobre o real que o envolve, defende:

(...) Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, económicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos, geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (...) (p. 23).

Assim, a par e passo com o sucesso das suas políticas educativas e tomadas de decisão estamos convencidos de que o professor Eleutério ter-se-á deparado com numerosos obstáculos, ao longo da sua vida profissional.

De facto, quando perscrutámos a retrospectiva histórica da sua vida, através das fontes documentais e das vozes de alguns dos seus familiares e colaboradores, decifrámos múltiplas contingências e incidentes. No entanto, também nos parece que os mesmos, em vez de o terem

feito soçobrar, ter-se-ão revelado como horizontes de oportunidade, de acordo com o testemunho de E7-EF e E21-SM, quando nos asseveravam:

(...) uma personagem única da Educação Especial, isso todos o reconhecem, não sabem é porque o reconhecem. Efetivamente ele, político controverso do antigo regime, conseguiu o que para muitos era impossível fazer: ultrapassar as divergências e opiniões e pôr todos a trabalhar com ele (...) Ele contava:

- Quando o Alberto João ganhou as eleições perguntei-lhe: E agora?

- Agora, vamos cumprir o que dissemos! Água, luz, gás e estradas, em toda a ilha e o mesmo aqui, na Educação Especial: Vamos trazer os que estão em casa, encaixotados, e dar-lhes o que merecem: condições mínimas de qualidade de vida.

Ele costumava dizer que nem todos deviam ter entrado para a Educação Especial, pois é como que uma vocação saber trabalhar com deficientes, muito diferente de saber aturá-los (...) (E7-EF);

O caminho sinuoso e a luta constante que travou, em defesa dos direitos desta população, foram verdadeiramente inspiradores para quem (como eu) trabalhou depois, nesta área. Deixou uma obra inovadora e reconhecida, na implementação de programas de prevenção, tratamento e reabilitação desta população (...) (E21-SM).

Apoiados nos pressupostos, elencados anteriormente, reiteramos que o projeto que a Educação Especial desencadeou supôs, necessariamente, a sistematização de múltiplas regras, medidas e orientações plasmadas quer em normativos, quer na oferta de novos serviços, os quais, muito para além de regularem e responderem administrativamente às necessidades, traduziam a expressão da articulação entre teoria e prática e, concomitantemente, espelhavam marcas ideológicas do pensamento de Eleutério de Aguiar.

Para Wenger (2001),

The key practice issue at this point shifts from simply sharing ideas and insights to organizing the community's knowledge and taking stewardship seriously. As the community develops a stronger sense of itself, the core members frequently begin to see gaps in the community's knowledge, identify its cutting edge, and feel a need to be more systematic in their definition of the community's core practice (p. 97).

O professor Eleutério estava há um ano como responsável pela Educação Especial quando a ONU decretou 1981 como *Ano Internacional do Deficiente*. Apercebemo-nos que esta efeméride terá desencadeado nele uma renovada motivação para o trabalho, junto das pessoas com necessidades especiais, tendo em conta as medidas fulcrais que se lhe seguiram e que ele comenta, nos seguintes termos:

A Assembleia Geral das Nações Unidas, ao proclamar 1981 como Ano Internacional do Deficiente, recomendou a todos os Estados Membros uma série de medidas que visassem dar forma à ideia contida no lema previamente estabelecido: TOTAL PARTICIPAÇÃO E IGUALDADE (Aguiar, 1981).

(...) Nesta linha, evidencia-se o facto de os trabalhos para o Ano Internacional do Deficiente terem culminado com a apresentação de um projecto de Decreto Regional, que mereceu plena concordância de Executivo e a aprovação unânime da Assembleia Regional (Aguiar, 1982, pp. 23-24).

Ficava assim estabelecido o normativo legal que abarcava a ação interventiva da DREE. Curiosamente, como já referimos anteriormente, a nível nacional, só passados dez anos é que foi publicado um Decreto-Lei desta natureza: o DL 319/91.

Confirmando o protagonismo do professor Eleutério na elaboração do Decreto Legislativo, normativo norteador da Educação Especial na Madeira, desde 1982, referido anteriormente, uma das suas filhas, a nossa entrevistada E24-DA, recordava o empenho entusiasmado do pai, confidenciando-nos:

Enquanto o meu pai redigia a Lei e corrigia, lia, corrigia, avançava, retrocedia, à noite, em casa, lia para mim o texto, e dizia:

- Isto é assim, Daniela, agora é preciso fazer isto, agora é preciso avançar aqui. Estás a ver? É assim que se faz um diploma de legal (...) eu consigo fazer isto sem um jurista, já viste como eu sou polivalente? Não existe nada disto no nosso País.

Essa lei foi muito importante (...) um projeto que, de facto, o cativou muito (...)

Tudo o que ele fazia, quer fossem diplomas legais (...) discursos, pareceres outros trabalhos para o senhor Secretário, ou mesmo posteriormente, mesmo para a Vice-Presidência (...) ele gostava muito de ler para mim. Isso moldou a minha forma de escrever (...) ainda hoje eu escrevo como o meu pai me ensinou a escrever e, é engraçado que as pessoas dizem que eu escrevo muito bem, são dons que trazemos da família (...)

Conseguir o centro socioeducativo (...) esse foi um projeto em que ele pôs também a sua alma e coração e ver aquele edifício ser inaugurado (...) porque este serviço representou uma resposta inexistente na Região (...) era para os adultos com deficiência profunda (...) foi um edifício adaptado, construído de raiz, construído de raiz com todas as condições (...)

(...) no fundo, o que acontecia na Região acabava por ser uma manta de retalhos do que de melhor acontecia nos países que ele visitava, a partir das boas práticas que ele encontrava nesses países (...) ele exponenciava essas experiências, criando aqui o modelo que foi criado no estrangeiro, nomeadamente na União Europeia (...) (E24-DA).

Outra ideia que não podemos deixar de referenciar (e que já tivemos oportunidade de mencionar quando nos referimos ao percurso da Educação Especial) prende-se com o facto do professor Eleutério privilegiar o saber e o conhecimento, oriundo de especialistas de renome, no campo da Educação, atitude bem visível, quer no envio dos seus colaboradores a congressos, quer no convite para que distintos conferencistas se deslocassem à Madeira. Foi o que aconteceu relativamente a Gaston Mialaret que, no empreendimento de:

ações a nível internacional e mundial, esteve na Madeira a convite da Educação Especial e proferiu uma Conferência sobre a encruzilhada dos caminhos da Educação na Escola Secundária Francisco Franco (Ferreira, 1987, p. 4).

Desta alusão gostaríamos de destacar, por um lado, a relevância do convite endereçado a um dos criadores das Ciências da Educação, ilustre pedagogo, cientista, autor, investigador e Doutor *Honoris Causa* por duas Universidades e, por outro, o facto da referida conferência ter acontecido numa Escola do Ensino Secundário do Funchal, circunstância reveladora da vontade expressa do líder da Educação Especial para sensibilizar e formar outros públicos e forças vivas da sociedade, extravasando, desse modo, a área que tutelava, numa afirmação explícita do alcance colaborativo e de corresponsabilização, entres os diferentes agentes educativos, a que o mesmo almejava.

Surpreendentemente, a reforçar o que vimos de enunciar, encontrámos uma missiva de Gaston Mialaret dirigida, pouco tempo depois, ao Prof. Eleutério, nos seguintes termos:

(...) De retour en France, nous tenons à vous exprimer toute notre reconnaissance pour l'accueil que vous nous avez réservé lors de notre bref séjour à Madère (...) J'ai pu apprécier la qualité du travail effectué par l'équipe constituée par vous-même et trois de vos collègues.

*En tant qu'organisateur du 6ème Congrès International de l'Association Internationale de Pédagogie Experimentale de Langue Française (...) je serai heureux de **pouvoir profiter de votre expérience et de vos réflexions** en ce qui concerne les problèmes qui font l'objet du thème du Congrès.*

Pourriez-vous demander à votre Gouvernement que l'équipe constituée par vous-même et vos trois collègues soient délégués comme représentants de l'île de Madère à notre Congrès ?

Ci joint une invitation officielle pour le Congrès (...) j'espère avoir le plaisir de vous recevoir à CAEN en juillet 1987 (...) (Mialaret, 1987).

Por outro lado, também nos demos conta de que, encimando uma aproximação natural, compreensiva e científica a diferentes estruturas da sociedade, Eleutério de Aguiar tanto se

apresentava como defensor acérrimo e *pai dos deficientes*, como descia até ao terreno, onde se encontravam as bases, estimulando, formando e acompanhando de perto aquilo que se fazia.

Foi interessante descobrir que, em 1987, ele próprio liderou uma ação de sensibilização para a integração de crianças com necessidades especiais no Pré-escolar, num evento dirigido às famílias no Jardim de Infância de Santa Clara, no Funchal, e que a imprensa da época descreveu do seguinte modo:

(...) realizou-se uma reunião sobre integração de crianças com necessidades educativas especiais, no jardim de infância (...) esta reunião foi orientada pelo Presidente da Comissão Regional de Educação Especial, Prof. Eleutério de Aguiar, acompanhado pela sua equipa, Conceição Reis, coordenadora dos deficientes auditivos e Guilhermina Teixeira, coordenadora dos deficientes motores.

(...) estiveram presentes toda a comunidade educativa deste jardim de Infância, um número razoável de pais, uma representante da Divisão de Infância e Educadoras de vários infantários do Funchal.

(...) foi um primeiro passo para um trabalho maior no futuro, na linha da integração do deficiente no infantário. É mais um alerta para as vantagens, que se podem tirar deste trabalho, em conjunto e com o apoio da Equipa de Educação Especial.

*Durante a exposição ouviu-se (...) o apelo: **não há nenhuma lei que diga que o infantário está dispensado de receber crianças deficientes** (...) as crianças devem estar juntas (...) é importante, urgente, necessário e indispensável por uma questão de solidariedade, contra toda a espécie de racismo (...)*

*O maior direito que têm as crianças deficientes não é o direito à saúde, a riqueza é o direito a serem diferentes (...) **todos nós podemos ficar incapacitados e esperamos que a sociedade não nos vire as costas** (J. G. F.M.M, 1987, 3).*

Declaradamente, impõe-se que reconheçamos a acentuada semelhança entre as palavras da alocução do Prof. Eleutério que destacámos, e um dos princípios norteadores da Declaração de Madrid, que viria a ser proclamada, passados quinze anos e que recomendava:

*(...) Pôr em prática esta conceptualização beneficiará não só as pessoas com deficiência mas também a sociedade no seu conjunto. Uma sociedade que exclui vários dos seus membros ou grupos é uma sociedade empobrecida. As ações para melhorar as condições das pessoas com deficiência culminará no desenho de um mundo flexível para todos. **O que hoje se realizar em nome as pessoas com deficiência, terá significado para todos no mundo de amanhã** (...) (Declaração de Madrid, 2002, s. p.).*

Por conseguinte, as conjeturas apresentadas anteriormente são bem elucidativas de que Eleutério de Aguiar elegeu e inscreveu, no desenho organizacional da Educação Especial na Madeira, respostas prementes, em ordem a responder ao imediato das situações, às quais terá

associado outras, de natureza prospetiva, num arrojado e significativo *scenario planning* de soluções inauditas para o atendimento da população com Necessidades Especiais.

Do desporto às artes não prescindiu de uma ação compatibilizada com os ideais do desenvolvimento holístico de crianças e jovens com necessidades especiais. A este propósito, justificando a sua aposta em formadores de renome em distintas áreas garantia:

A disciplina de Educação Musical que sempre julgamos não estar dissociada ou à margem do contexto geral da Educação, é, cada vez mais o constatamos, um dos importantes vectores para o desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo.

Na perspectiva de ser facultada a todas as crianças, desde os seus primeiros anos de vida, uma efectiva Educação Musical, o Curso de Introdução à Criatividade Musical na Criança é frequentado por Educadores de Infância, professores do Ensino Primário, alunos da Escola do Magistério Primário, professores de Educação Musical do Ensino Preparatório e por alunos e professores do Conservatório de Música (Aguiar, 1981).

Em abono da verdade devemos admitir que o desejo do professor Eleutério, esboçado na declaração anterior, se tornou realidade na medida em que, a partir do Curso supracitado o desenvolvimento da Educação Musical nas escolas da Madeira se generalizou no panorama educativo regional, tornando-se num modelo exponencial de boas práticas, reconhecidas a nível regional, nacional e internacional.

Sem sombra de dúvidas, reconhecemos nesta sua determinação a harmonização de políticas e de medidas plasmadas, quer na Lei de Bases do Sistema Educativo, quer no âmago das teorias curriculares a que nos referimos na primeira parte do nosso trabalho. Enfatizando estes pressupostos Mialaret (1987), numa alusão à dimensão educativa defendia:

Um sistema de ensino tem que ter em atenção 3 coisas:

- 1- A finalidade da filosofia da educação: o que é que se pretende, educando?
- 2- A gestão do sistema: como é que se pode pôr o sistema a funcionar?
- 3- O domínio da acção: de que modo se vão formar os educadores?

É, portanto, necessário que os políticos definam a finalidade e o tipo de homem que querem formar, fornecendo os meios necessários à organização e funcionamento do sistema. Um sistema educacional está sempre dependente da vontade política e um sistema não democrático não pode possuir um sistema pedagógico que dê as mesmas possibilidades a todos os estudantes. A história assim o prova (Mialaret, 1987, p. 4).

Acreditamos que esta trilogia, clarificadora do pensamento supracitado, espelha o perfil do professor Eleutério porque a sua história de vida é bem demonstrativa da sua pretensão em

concretizar ideais e objetivos pedagógicos, do seu modo de gerir e enquadrar toda uma intervenção *sui generis* e da sua vincada aposta na formação dos seus colaboradores.

Sem termos a pretensão de afirmar que a Educação Especial na Madeira foi um modelo perfeito, sentimo-nos impelidos a aproximá-la da analogia que Rodrigues (2018) estabelece, quando ao elencar as circunstâncias, inerentes à “busca da perfeição”, apontava: a imprescindibilidade de:

(...) uma condição democrática (opção do que se vai fazer esteja sufragada por uma grande maioria dos implicados); de uma ordem científica (o que se vai fazer deve estar informado e justificado sob o ponto de vista científico) e de uma condição sequencial (o que se faz deve estar inserido numa cadeia de causalidades e de precedências) (p. 7).

A este propósito, não podemos deixar de aludir a um diálogo informal no qual, de modo espontâneo, Fino (2019) afirmava:

- A Educação Especial (na Madeira) era um subsistema quase maior do que o sistema (...).

Pensamos que a afirmação anterior confirma a extensão e visibilidade protagonizadas pela DREER, ao longo do tempo. Asseverando este desiderato os nossos entrevistados E14-JM, E26-AF e E27-TF não hesitaram em enaltecer o carisma empreendedor de Eleutério de Aguiar, espelhado nas suas ideias, nos seus projetos, no sonhar da sua obra:

Ele mostrou que era capaz de fazer coisas que não se faziam no país, e depois ele também tinha uma coisa: foi talvez a pessoa que mais lutou para nós irmos para fora fazer ações de formação sobre Educação Especial (...) deficiência mental, surdez, cegueira (...) e de trazer muitos especialistas à Madeira para nos dar formação. Nós fazíamos ações de formação sem conta, importantes (...) uma série de pessoas que vinham do Continente para nos dar formação, pessoas que tinham ido fazer Mestrados a Boston e a Caen (...) e ele proporcionou tudo isto aos profissionais da Educação Especial, desde docentes a técnicos profissionais.

Havia uma formação e ele divulgava, havia uma formação em Coimbra, nós pedíamos autorização, ele dispensava-nos. É verdade, gastávamos do nosso dinheiro, porque havia uma ou duas vagas pagas pelo serviço, mas as restantes íamos com viagens e estadia pagas por nós, mas nós íamos e fazíamos e chegávamos aqui com coisas novas e passávamos aos colegas, isso é uma verdade, e ele, nesse aspecto, contribuiu muito para o nosso desenvolvimento (...) (E26-AF);

Ele teve essa capacidade de trazer esses peritos quer nacionais, quer internacionais à região e mostrar-lhes o real e com abertura para as restantes causas possibilitou beber com a experiência dos outros (...) (E14-JM);

A nível da política, pelo menos o que nos parecia, a nível do governo, ele foi um lutador pela Educação Especial (...) (E27-TF).

Devemos afirmar que é cada vez mais indiscutível a ideia de que o progresso educativo se fortalece por via do conhecimento, da investigação e da reflexão. Neste âmbito, explicitando o papel e o alcance da teoria para o campo educativo, Pacheco (2009) afirma:

No quadro das ciências sociais e humanas, e segundo Stuart Hall, a teoria corresponde a uma forma concreta de interrogar, com vista à solução de problemas. A teoria é, assim, um conhecimento conjuntural, contestado, e não a verdade em si, já que a teoria tem o potencial de intervenção crítica, onde “o que importa são as rupturas significativas - em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma nova gama de premissas e temas” (p. 387).

Entendemos que o pensamento do autor supracitado se coaduna com a ação de Eleutério de Aguiar, na medida em que o perfil de acérrimo defensor de uma intervenção inovadora e de qualidade, no âmbito das necessidades especiais, indicia que ele terá estudado, analisado e interpretado teorias que adequou, paulatinamente, às diferentes situações, na valorização e apologia do novo, como contraponto relativamente a práticas obsoletas. Disso mesmo nos deu conta E14-JM, quando reiterava:

E, na verdade, este trabalho que tive com ele (...) durante vários mandatos foi muito bom porque estabelecemos um trabalho de grande proximidade e foi uma pessoa que me sensibilizou para esta questão das pessoas com NEE (...) que é importante responder, porque é responder para a comunidade no seu todo (...) outra maneira de ver o mundo e de ver a educação (...) (E14-JM).

Neste sentido, verificámos que Eleutério de Aguiar não perdia a oportunidade de acolher e de partilhar novos conhecimentos como sucedeu, aquando da sua participação, em 1984, na Feira Internacional de Lisboa, onde decorria o 15.º Congresso Mundial da Reabilitação Profissional, sob o lema: *O trabalho é um direito de todos* e no qual Aguiar apresentou uma exposição sobre o panorama da política do governo Regional da Madeira no ambiente de prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes (Aguiar, 1984).

Foi esta notória convicção, relativamente à orientação dos destinos dos serviços que o Professor tutelava, que os entrevistados E3-ZM, E7-EF, E12-IS, E14-JM e E26-AF expressaram, do seguinte modo:

Enquanto diretor dos surdos ele era crítico, relativamente à tutela do Centro de Educação Especial da Madeira. Às vezes dizia:

- *Mas porque é que será que não veem que não podemos estagnar? Há este caminho? Há este? Há este? Podemos muito bem fazer diferente, para melhor (...) há coisas a fazer e temos que pensar: o Instituto de Surdos é o Instituto de Surdos, mas tem que se alargar!*

Era bastante crítico (...) (E3-ZM);

Às vezes, de apenas três palavras escritas num guardanapo, nascia um projeto e (...) não esquecíamos aquelas três palavras e, dois três dias depois, o projeto lá aparecia, escrito à mão (...) surgiam projetos porque tínhamos essa responsabilidade e dever de os fazer, eram do Programa do Governo, é verdade, mas a realidade despistada era demasiada feia e nós não éramos pessoas para esquecer as necessidades prementes, ou virar a cara. Era outro traço dele: inflexível com quem o traía ou atraísse a causa dos deficientes. Com os mais próximos e amigos era mais exigente e dizia:

- Um dia, vais agradecer-me! (E7-EF);

O professor Eleutério de Aguiar, sempre presente, foi um grande líder, visionário. Com metas bem determinadas que empreendia, que acompanhava, de muito perto e lutava para captar para a Madeira os melhores recursos e as melhores práticas. Antecipa muitas das práticas que só muito mais tarde foram realidade a nível nacional, sem dúvida (E12-IS);

A Região deu uns passos muito significativos, muito válidos, no sector da Educação Especial, foi um sector muito valorizado nacionalmente, regionalmente e internacionalmente e isso deve-se à visão do professor Eleutério (E14-JM).

6.7.3. O político e ator social

Para além do seu papel, enquanto governante e decisor educativo, identificámos também, no percurso do Professor Eleutério, o exercício efetivo de cargos políticos, tal como nos revelou E13-IC:

No plano político, foi Deputado à então Assembleia Nacional, nas X e XI Legislaturas, pelo Círculo da Madeira.

Em São Bento integrou a Ala Liberal, grupo liderado por Sá Carneiro, Pinto Balsemão e Mota Amaral, entre outras figuras proeminentes da Primavera Marcelista que, após a Revolução dos Cravos, foram decisivos na fundação do PPD.

No Hemiciclo teve intervenções arrojadas para a época nas áreas da educação, do trabalho e da assistência social (...)

Na Região, foi Presidente do Conselho Municipal do Funchal, após o 25 de Abril de 1974, para o que foi eleito pelos representantes das organizações económicas, sociais, culturais e profissionais da Região Autónoma da Madeira (...)

Em 1974 foi leito secretário da Comissão de Educação da Comissão de Educação, Cultura e Interesses Espirituais e Morais da Assembleia Nacional (E13-IC).

De facto, averiguámos que, à época, a imprensa regional constituída pelos jornais: Eco do Funchal, Jornal da Madeira, Diário de Notícias e Comércio do Funchal transcreveram e publicaram os textos resultantes de acesos discursos de Eleutério de Aguiar, em defesa das

condições da Ilha da Madeira e do Porto Santo. Surpreendentemente, ao analisá-los, demo-nos conta de que os mesmos, acutilantes e profundos, versavam sobre as mais distintas temáticas: conjuntura económico-social, agricultura, emprego, turismo, transportes, aeroporto, hospital, educação e juventude.

Diante de nós o cidadão Eleutério de Aguiar, pedagogo, especialista de reabilitação, no verdadeiro significado social da palavra, antigo deputado pela Madeira à Assembleia Nacional (...)

Este terá sido o mote para uma entrevista, protagonizada pelo jornalista Rui Caires, e concedida ao Jornal da Madeira, na qual o Professor declarava:

Há mais de duas décadas que venho dando o meu contributo ao estudo, à definição e à execução de medidas, com vista à solução dos problemas suscitados a este nível (da integração dos deficientes), defendendo sempre uma política de infância e de juventude, devidamente integrada num plano de desenvolvimento global da sociedade que tem de considerar a criança e o jovem em toda a sua complexidade e sob todos os aspectos que a sua personalidade assume, quer biológicos, quer psicológicos, ou sociais não devendo nenhum deles ser descurado em detrimento dos restantes (...) (Caires, 1989, p. 3-5).

Era deste modo que Eleutério de Aguiar disseminava o seu pensamento, na conquista de forças motrizes, enquanto cativava concidadãos, recursos humanos e materiais para a edificação da sua obra, como espelha a opinião do entrevistado E1-CA:

Um verdadeiro político que liderou (...) nós tivemos a sorte de ter pessoas que olharam e foram muito além do que era a sua satisfação pessoal e dos seus (...) sentimos que houve aqui um percurso de referência e podemos referenciar as pessoas e, depois, isso derramava-se em todos nós, nós olhamos hoje para Educação Especial, nós sabemos que as pessoas são referência, a população que lidou connosco sabe, muitas vezes cruzamo-nos na estrada e conversamos com as pessoas, vão fazendo referência, vão-se lembrando (...)

A Educação Especial, na componente política, no sentido (...) vou chamar-lhe mais nobre que ela tem, que é aquela que olha a população, que olha as pessoas, portanto, aquilo que a política tem de mais nobre, que é a política que olha para as pessoas (...) (E1-CA).

Ao longo da sua vida, em estreita ligação com o exercício profissional, as causas sociais também cativaram o Professor Eleutério. Nesse campo de atuação, encontrámo-lo como Provedor da Santa Casa da Misericórdia do Funchal, como membro da Associação Cristã da Mocidade da Madeira, como Presidente da Associação de Socorros Mútuos 4 de Setembro de 1862 e do Conselho Fiscal da Caixa Económica do Funchal, a que se associaram, ainda, o exercício de cargos de âmbito desportivo nos Clubes Desportivos Nacional e 1.º de Maio.

Devemos referir também que o seu mérito foi reconhecido em diferentes ocasiões das quais destacamos, em 1996, a atribuição do *Colar Regional da Região Autónoma da Madeira*, por resolução do Governo Regional, “pelo seu trabalho precursor e permanentemente inovador, desenvolvido na Educação Especial” (JORAM, 1996).

De notar, ainda, que o nome do Professor foi atribuído a uma rua na Freguesia de Santo António, bem como ao Instituto de Surdos e à Escola básica do primeiro ciclo com pré-escolar Eleutério Gomes de Aguiar.

O teor e a peculiaridade dos testemunhos que aqui deixámos exprimir e acentuam o carácter visionário e vanguardista de Eleutério de Aguiar que, através da sua ação, protagonizou o percurso singular que a Madeira percorreu, no âmbito da Educação Especial e Reabilitação.

A expressão dos seus ideais, vontades e utopias ditou o caminho, tornado horizonte de esperança vital para as encruzilhadas em que as pessoas com necessidades especiais se encontravam e que Santos (2004, p. 25) resume assim: “Como Bloch afirmou, ser humano é ter muito diante de si. A possibilidade é o motor do mundo. Os seus momentos são a carência (manifestação de que algo falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo)”.

De facto, com determinação e proximidade, Eleutério de Aguiar deixou-se sensibilizar pelas condições desumanas e de abandono a que estavam votados os deficientes madeirenses, na era de sessenta, encetando, de seguida, a árdua tarefa de os atender, munindo-se de meios e de colaboradores que, com ele, conduziram os destinos da Educação Especial na Madeira.

O envolvimento a que apelou para essa causa, originou uma noção de pertença, expressa pelos entrevistados e pelas narrativas que, extravasando a ideia da mera funcionalidade das equipas de profissionais, destacavam a ideia de uma *identidade* que Eleutério de Aguiar soube disseminar e que caracterizava (e caracteriza) as pessoas que passaram pela Educação Especial entre 1965 e 2011.

O orgulho que nelas percecionámos conduzem-nos à evocação das palavras de Saint-Exupéry, citado por Mendonça (2018) porque, na nossa opinião, as mesmas simbolizam e espelham a liderança carismática do professor Eleutério, em intrínseca sinergia com os muitos colaboradores que, ao longo de sensivelmente quatro décadas e meia, edificaram, na Madeira, a igualdade de oportunidades das pessoas com necessidades especiais, no campo educativo e social:

Se quiseres construir um navio, não comeces por dizer aos operários para juntar madeira ou preparar as ferramentas; não comeces por distribuir tarefas ou por organizar a atividade. Em vez disso, detém-te a acordar neles o desejo do mar distante e sem fim. Quando estiver viva esta sede meter-se-ão ao trabalho para construir o navio (p. 10).

Enlaçados no epílogo desta investigação constituída itinerário vivificante de acontecimentos, valores e experiências pensamos que o professor Eleutério conseguiu “acordar” nos seus colaboradores “a sede” da entrega à causa da Educação Especial na Madeira visível, ainda hoje, na expressão de uma cultura de identidade, de sentido de pertença, de orgulho e de satisfação que a maioria dos nossos entrevistados exibiram, circunstância que nos conduz ao pensamento de Lipovetsky e Serroy (2013), quando patenteiam que:

A função eterna, antropológica da cultura: educar e socializar os seres humanos (...) ao favorecer uma multiplicidade de projectos, de experiências e de horizontes de sentido, dar-lhes a possibilidade de “mudar a vida”. A cultura não deve apenas exaltar o que é profundo, mas também fazer algo que é mais importante para a maioria: limitar a desorientação e permitir a estima de si com actividades que mobilizem a paixão dos seres humanos para se superarem, para serem agentes da sua própria vida (p. 243).

Concludentemente, a partir da ação entusiasmada e significativa dos decisores e dos atores educativos, a que se juntaram consequentes tomadas de decisão, normativos, respostas e medidas deu-se a materialização e a disseminação da tríade “*política-prática-cultura*”, equacionada de diferentes modos, por intermédio de diversificados protagonistas, de acordo com os conceitos, princípios e filosofia de intervenção que as distintas épocas ditavam, cumprindo aquilo que Hannoun (1996, p.173) garante: “Viver é tender a ser coisa diferente do que se é; a existência é autonegação permanente rumo a outro modo de ser desejado em nome de um valor escolhido”.

A história da Educação Especial na Madeira foi despoletada pela necessidade de acolher e olhar a diferença que segregava crianças e jovens madeirenses. Depois, os seus protagonistas foram tecendo os indeléveis fios de uma teia tão frágil, quanto pujante, na harmonia da sua ousadia. Associando-lhe a imagem simbólica de Galeano (2015) podemos afirmar que nela encontramos, o exercício de um olhar *Microscópico* - ver o que não vemos com a vista desarmada e que merece ser olhado; e ao mesmo tempo um olhar *Telescópico* - olhar, a partir do buraco das nossas fechaduras, a grandiosidade em que se podem transformar as coisas pequenas e insignificantes.

E, porque tal como afirmava Gedeão (1971, p. 65), “(...) não há, não, duas folhas iguais em toda a criação; ou nervura a menos ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais (...)” paulatinamente, a DREER focou o seu olhar na alteridade, não para inferiorizar ou excluir quem tinha necessidades especiais, mas para construir a tolerância e a consciência, constituídas em primazia mobilizadora de sonhos e anseios, oriundos das pessoas e das recomendações das organizações internacionais.

Pensamos poder afirmar que através do seu discurso, dos seus arrojados normativos, das opções visionárias dos seus decisores e atores políticos e educativos, estabeleceu e incrementou uma governação político-educativa, combinando recursos e definindo metas e objetivos que visavam o sucesso educativo e social da generalidade dos alunos, ao longo de quase cinquenta anos, equacionadas “(...) num tempo fluido e efémero como o nosso, de verdades cada vez menos absolutas, a reflexão impõe-se: uma reflexão crítica e independente, que não hesita nem teme ir contra master narratives” (Sousa, 2016, p. 12).

Conclusões

Extraír conclusões de um trabalho que assume a natureza daquele que agora encerramos permite-nos avivar, num primeiro plano da sua análise, a descoberta prazerosa e entusiasmante em que esta nossa caminhada se amparou e que se foi sobrepondo às agruras do cansaço, das dificuldades e dos imprevistos que, em tantos momentos, nos invadiram.

Agora que, num misto de desassossego e tranquilidade, reerguemos o olhar para contemplar o caminho que percorremos desde que, há sensivelmente três anos, nos dispusemos a acolher a oportunidade de ingressar num curso de Doutoramento em Educação, vislumbramos a titubeação dos primeiros tempos, os afazeres que se lhe seguiram e a quase estupefação que o momento presente insinua, ao anunciar que nos encontramos muito próximo da meta.

Devemos confessar que no momento em que a escolha de um hipotético tema para o nosso projeto de investigação se impôs, decidimos, sem hesitar, que a Educação Especial se constituiria no território de eleição a ser explorado. Depois, aprimorando essa nossa predileção, estabelecemos, a posteriori, que a circunscrever a pesquisa estaria o Modelo de Educação Especial que vigorou na Madeira entre 1965 e 2011.

Dele procurámos extrair o conhecimento que o sustentou e que dele brotou; dele intentámos caracterizar os múltiplos cenários em que se apresentou e aqueles que vivificou com a sua ação; dele perscrutámos os propósitos em que se afirmou, até que ponto os transformou e de que modo os estabeleceu como ideário da sua missão.

Para além disso, o processo investigativo permitiu que entrecruzássemos vidas e olhares de várias pessoas que, sentindo-se, até hoje, herdeiras de uma identidade peculiar que a implementação do modelo lhes legou, recordaram e expressaram um genuíno sentimento de pertença, paradoxalmente inaudito, que assinalamos e correlacionamos com a discussão e fundamentos das comunidades de aprendizagem em que todas as escolas se deveriam tornar, certos de que, tal como afirma Maulini (2017): “Si le savoir a un sens, c’est parce qu’il dépasse les croyances, et qu’il se valide par une confrontation sans violence ni concession, où se confrontent les expériences et s’impose idéalement la force du meilleur argument (...)” (p. 4).

Prosseguindo neste desenrolar da perspetiva diacrónica, que nos fez revisitado várias décadas de história, acompanhados por pessoas que se constituíram em sujeitos empíricos, fomos-nos apercebendo de que o caminho que empreendíamos nos ajudava a concretizar os objetivos de investigação que nos tínhamos proposto alcançar com o nosso estudo, na medida em que, para além de corresponderem às nossas questões, os inquiridos manifestaram regozijo

face à hipótese de um provável registo de uma história singular e da qual se sentiam protagonistas.

Estamos, assim, convictos de podermos associar o pensamento de Comenius (2001) quando declara que “Uma árvore nascida de semente não deita fora os primeiros ramos com que nasceu, mas continua solícitamente a fornecer-lhe seiva vital para que possam, todos os anos, lançar novos ramos” (p. 275), àquela que foi a missão da DREER, ao longo dos tempos, tendo em conta a abrangência da sua intervenção e a multiplicidade de recursos de que se soube rodear.

De facto, tendo por base o resultado dos dados investigados, damo-nos conta de que, desde os primórdios da sua intervenção, numa época em que, impulsionado pelos acontecimentos sociais e pelos avanços da ciência, o panorama internacional aspirava e sugeria alternativas junto dos governos para que os sistemas educativos ativassem respostas educativas significativas no campo da Educação Especial, a DREER respondeu e correspondeu a esses ditames.

A comprová-lo encontramos, logo em 1963, com a chegada de dois professores especializados em deficiência auditiva ao arquipélago, que desencadearam o “Levantamento e Despiste da Deficiência Auditiva”, nas ilhas da Madeira e do Porto Santo, em parceria com os serviços de saúde, escolas e paróquias. Esta iniciativa revela-se ainda mais interessante se tivermos em conta que, só passados três anos (em 1966) é que a UNESCO/OIT mencionava a Educação Especial, nos seus “Objetivos de Educação e Política Educacional”, num apelo à aposta no papel dos professores para que o combate à segregação e o acesso à escolaridade por parte dos deficientes se concretizasse.

Realizado o despiste, os professores supracitados envidaram esforços junto das instâncias governamentais para a abertura de uma escola especial para o atendimento especializado dos casos diagnosticados. Desse modo, surgiu, no Funchal, o Instituto de Surdos, primeiro estabelecimento de Educação Especial público, que passou a funcionar na Região e cujo historial nos remete para a fundação de um centro nevrálgico na atenção, na intervenção ajustada e na capacitação de crianças, jovens e adultos com surdez.

A constatação, expressa anteriormente, conduz-nos ao manifesto de Paulo Freire (2000): “Eu penso de longe porque eu nunca vi isso aqui!”, porque nele sentimos perpassar a adesão audaz daqueles dois professores (e dos muitos que depois se lhe juntaram) para quem o processo de cingir esse *longe* se terá afigurado como deveras exigente e inquietante, porque desconhecido, mas ao mesmo tempo deveras aliciante.

Na verdade, de acordo com as fontes e a análise dos factos, verificamos que esse pensar “de longe”, em vez de os fazer desanimar, em vez de os empurrar para o abismo do desalento ou instalá-los em rotinas e rituais esterilizadores da capacidade de agir, constituiu-se em imperativo fundamental para o ressignificar daquele “aqui” com que se depararam, bem revelador do abandono a que estavam votados os deficientes com quem se depararam ao palmilhar “veredas e becos”.

Ao serviço inaugural, no domínio da educação de surdos, foram-se juntando outros na perspetiva de responder às restantes problemáticas, circunstância que terá ditado, passados alguns anos, a eleição de um organismo que a todos abarcasse e tutelasse. Foi assim que nasceu a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, com a missão de exercer a tutela dos serviços da Educação Especial e Reabilitação, na Madeira.

A seu respeito, apercebemo-nos que, enquanto se rodeava de recursos humanos especializados, em diferentes áreas funcionais e do conhecimento, criou e incentivou a apropriação de instrumentos, regras e regulamentos, à volta dos quais congregou ideais e forças motrizes, otimizando, na nossa opinião, o lema, deveras acutilante, que o Council for Exceptional Children (EUA) lançou em 2017: “All Educators. Every Child. No Limits”.

Fundamentamos esta premissa na circunstância de termos encontrado, na ação da DREER, um constante desafio para congregar todos - *all educators*. A exemplificar esta convicção constatámos a organização de cursos de especialização de docentes (para o acesso de um maior número do que o permitido pela oferta nacional para a Região) que consubstanciou, a par do acesso, aos docentes do ensino regular, a formações que dinamizava, em diversas áreas do saber, na tentativa de que os mesmos, tendo acedido a conhecimentos transversais, transformassem o seu olhar pedagógico e as suas atitudes, relativamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, cumprindo, assim, os anseios de sucesso educativo, presentes em cada criança - *every child*.

Também notamos o simbolismo da recusa de limites, apresentado na última dimensão - *no limits* - que os serviços de Educação Especial na Madeira empreenderam, no desbravar de caminhos e no esbater de barreiras. Dizemo-lo porquanto, época após época, é notório o desencadear de consequentes normativos e eixos de ação que, a dada altura, se protagonizavam, afincadamente, em internatos, classes e escolas especiais mas, logo que a evolução de conceitos o sugeria, eram transformadas em núcleos promotores de integração e, mais tarde, de inclusão familiar, escolar e social.

O percurso que averiguámos, relativo à edificação de uma estrutura organizacional peculiar, mostra-nos que a DREER, no desenvolvimento de uma visão muito própria,

desencadeou um modelo holístico de intervenção, provendo-o de um espírito dinâmico e empreendedor. Nele, o conhecimento, o profissionalismo, a competência, a colaboração e o parceriaado conjugaram-se numa multiplicidade de olhares, vontades e protagonistas, imbuídos dos mesmos valores e finalidade: colocar no terreno práticas eficazes para o atendimento às necessidades especiais.

Por conseguinte, concluímos que a simbólica e dinâmica ideia de refração, defendida por Goodson (2019) se aplica à partilha e transferência de saberes, expressas na vitalidade das equipas que a DREER constituiu e dinamizou, ao longo de décadas, primando e zelando pela sua formação e incentivando a frequentes intercâmbios e contactos com a realidade exterior, de modo a despoletar a melhoria de práticas, o pensamento crítico e a inovação. Quanto a nós, nesta dimensão analítica também cabe o continuum de respostas, antecipatório do conceito de *aprendizagem ao longo da vida*, que a DREER soube, desde muito cedo, equacionar, relativamente ao atendimento da população com necessidades especiais. Este facto é bem visível na publicação de legislação pioneira, na abertura de serviços específicos para as etapas da intervenção precoce e da pós-escolaridade e, ainda, na alocação de recursos humanos e financeiros, de modo a que educandos de todas as faixas etárias fossem contempladas com medidas ajustadas às suas condições intraindividuais.

Deste modo, a transdisciplinaridade adstrita aos recursos humanos, os papéis multifacetados que lhe eram atribuídos, a proatividade que eram convidados a acolher, a diversidade de respostas e de serviços que foram sendo disponibilizados e prestados às pessoas com necessidades especiais, desde a infância, até à idade adulta, eram o reflexo dos ditames que os contextos familiar, social, político, educativo e científico patenteavam, no sentido da inclusão e da igualdade de oportunidades.

Pensamos poder enquadrar, ainda, na afirmação anterior, a abertura do primeiro Centro de Formação Profissional da Madeira, o qual, com o seu pioneirismo, procurou oferecer aos jovens uma alternativa curricular, observada a evidência de que os mesmos não poderiam enveredar pelo prosseguimento de estudos académicos, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Estamos certos de que, quer a recriação, quer o exercício de constante ponderação, perante a emergência de ter que responder às necessidades especiais, de modo ajustado e contextualizado, ditou uma redobrada atenção, relativamente à diversidade de públicos que surgiam e, ao mesmo tempo, aguçou o dinamismo e a acomodação de saberes e práticas, nas diferentes comunidades de aprendizagem em que os profissionais da DREER se enquadravam. Por isso, pensamos ter sido desta apropriação do conhecimento e respetiva disseminação de

valores que nasceu o sentido de pertença e o sentimento de identidade marcante, a que aludimos anteriormente e que nos foram relatados pelos profissionais e colaboradores externos.

Apesar de tudo, estamos conscientes de que “tornar a inclusão uma realidade”, lema que encontrámos inscrito na visão que a DREER abraçou, nos últimos anos da sua existência, não se terá apresentado como tarefa fácil. Neste âmbito, referindo-se às fragilidades da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas do ensino regular, Nóvoa (2014, s/p) admitia, que “(...) ganhámos a batalha da presença, mas falta ganhar a da aprendizagem. É um dos grandes desafios que temos pela frente (...). É preciso que a escola tenha um sentido pessoal e social para todos os alunos (...)”.

Por conseguinte, associando a lógica do pensamento do autor supracitado à Educação Especial na Madeira notamos que, a partir da experiência adquirida e burilada à luz de estudos científicos e apelos das instâncias internacionais, na área da educação e dos direitos humanos, a DREER redimensionou medidas e regulamentos, no sentido de enfrentar e erradicar a indiferença pedagógica de algumas práticas, sedimentadas na filosofia da lição magistral e no conceito de aluno ideal, enquanto padrão de sucesso garantido. Para a superação dessa condição desencadeou, de entre muitas outras medidas, projetos de investigação-ação, no interior dos estabelecimentos de educação regular, numa tentativa de relegar o assistencialismo balofo e o facilitismo didático, inúmeras vezes revestidos de adaptações curriculares drásticas e assassinas do acesso a competências e conhecimentos que o percurso académico prometia.

Feita a escolha primordial que elegeu a intervenção transdisciplinar como proposta de ação, a DREER abriu os seus quadros a profissionais de áreas fulcrais, nomeadamente, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogos, técnicos de serviço social, psicomotricistas, dietistas, docentes especializados e de outras áreas, tais como: educação musical, educação física, educação visual, trabalhos manuais e oficinais.

Depois, fez chegar aos cenários educativos onde intervinha esses diferentes técnicos, munidos de saberes e de recursos materiais, suscetíveis de motivar, apetrechar e conquistar os seus pares do ensino regular para a indispensável mudança e transformação curricular, subjacente e requerida, ao nível do trabalho com a manifesta heterogeneidade de alunos presentes nos estabelecimentos de educação e ensino.

Com efeito, a proeminência e visibilidade das tomadas de decisão e das ações protagonizadas pela DREER e que aparecem retratadas, quer no pioneirismo das suas realizações, quer nos horizontes que o seu olhar prospetivo se propunha alcançar, coadunam-se, na nossa opinião, com o pensamento de Paulo Freire (2000) quando preconiza: “A Esperança, enquanto necessidade ontológica, é o imperativo existencial e histórico que permite

às pessoas reconhecer que é possível um futuro diferente (...) a esperança por si só não ganha a batalha mas sem ela a luta enfraquece” (p. 29).

Julgamos que, na asserção anterior, também está patente o espírito crítico, firme e convincente, ancorado em patamares solidamente contextualizados, com que a DREER, de modo assertivo e deliberado suplantou a desesperança, a passividade, o ceticismo e a letargia, ameaçadores de uma intervenção ajustada aos educandos com necessidades especiais. Fê-lo, através do lançamento, promoção e generalização de atividades complementares, em domínios transversais ao desenvolvimento humano, nomeadamente, na vertente artística e desportiva, contrariando, desse modo, a visão redutora de opções educativas, enclausuradas sob a abóboda da escolaridade formal.

Os dados a que acedemos revelam-nos que, fruto dessa reconceptualização e do papel incontornável, que a DREER desempenhou nesse sentido, a Madeira continua, ainda hoje, a ser reconhecida pela notoriedade das suas prestações, no campo da Música, da Dança Inclusiva e do Desporto Adaptado, a nível regional, nacional e internacional.

Esta situação leva-nos à consideração de que os propósitos da DREER, relativos às dimensões assinaladas anteriormente e expressos por Camacho (2011), terão sido prosseguidos com êxito, tendo em conta as suas afirmações: “Consolida-se, assim, o reconhecimento público do trabalho em prol de uma política permanente de informação, sensibilização e divulgação de boas práticas, condição *sine qua non* para combater preconceitos e promover uma cultura de aceitação da diferença” (p. 50).

A supracitada autora (ibidem) complementa ainda o seu pensamento defendendo que: “Numa lógica de corresponsabilização, a afirmação do paradigma da inclusão, enquanto premissa basilar para a promoção da igualdade de oportunidades vem, indubitavelmente, estimular as alianças institucionais e o envolvimento da sociedade civil” (p. 50).

A partir das narrativas que escutámos apercebemo-nos, ainda, de que, sob a influência das mensagens e declarações provindas da celebração de anos internacionais, de congressos e de cimeiras, houve um investimento no despertar da reflexão crítica, do discernimento, da clarividência e da implicação de todos - profissionais e educandos - no restabelecer da essência de anseios, de deveres e de direitos a que todos aspiravam, em ordem ao sucesso e à inclusão.

Moscovici (2003) defende que “O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração (...)” (p. 9).

Neste sentido, a generalidade de dados, a que acedemos, aludem a múltiplas iniciativas, potenciadoras de capacitação e de emancipação das pessoas com necessidades especiais,

protagonizadas pela ação dos serviços da Educação Especial, na Madeira. Mas, como a inclusão não se operacionaliza apenas entre atores educativos e alunos com Necessidades Especiais, as histórias que ouvimos contar também evidenciam que a DREER, ao longo do seu percurso, elegeu a proximidade com o meio envolvente, enquanto vector de partilha de saberes e de experiências.

Nesta aproximação ao real salientamos, não só o trabalho com as famílias, mas também as iniciativas de sensibilização e de articulação com decisores políticos de diferentes quadrantes sociais, na assunção das potencialidades do partenariado, no esbater de preconceitos e congregação de esforços, na defesa da equidade.

Antes de concluirmos o texto com que encerramos a nossa Tese é óbvio que não podemos deixar de fazer uma referência, muito particular, àquele que foi, seguramente, o grande mentor e decisor da maior parte das políticas educativas e sociais que corporizaram e marcaram a história do modelo de Educação Especial que investigámos: o Professor Eleutério Gomes de Aguiar.

Reconhecidamente, acreditamos que o pensamento de Monteiro (2017, p. 361), quando admite que “Cada ser humano é valorizado também pelo que é capaz de fazer e faz, graças às oportunidades que teve e soube aproveitar para adquirir saberes úteis e gratificantes, mercedores de um reconhecimento social (...)” se aplica, na perfeição, ao Professor Eleutério, na medida em que ele foi, assumidamente, o grande agente de configuração e de reconfiguração do estatuto e dimensão que a Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, enquanto organismo pioneiro, granjeou junto da sociedade, na área da Educação Especial e Reabilitação.

A sua biografia e história de vida que revisitámos e evocámos, de modo retrospectivo, pela voz de quem com ele conviveu, evoluiu e trabalhou, retrata um líder carismático que, em defesa das pessoas com necessidades especiais e suas famílias, enfrentava e rejeitava as agendas políticas quando as pressentia vilipendiadas por exiguidades orçamentais, por medidas avulso, por modas irrefletidas e de tipo *top down* que fizessem tábua rasa das experiências e dos saberes circunstanciados de investigadores e de atores educativos.

Surpreendentemente, encontramos-nos a redigir este texto num tempo em que, por força da publicação em Portugal de dois novos normativos - DL 54/2018 e DL 55/2018 - a Autonomia e Flexibilidade Curricular, tem subido aos palcos de muitas *praças*, incendiando debates e argumentações, em torno de projetos de mudança, da eleição de ferramentas, recursos, competências, avaliação.

Retenho, a propósito de um desses recentes eventos, dinamizados por peritos nacionais no Funchal, duas afirmações, pronunciadas em surdina, mas expressão genuína do pensamento

crítico e reflexivo das duas interlocutoras que as proferiram: “Mas...isto é tudo o que a Educação Especial já fazia (...)” e “Isto é o MAD (Modelo de Atendimento à Diversidade) que implementámos no nosso projeto de Diferenciação Pedagógica!”- referindo-se ao projeto de investigação-ação que a Direção de Educação Especial e Reabilitação implementou entre 2008 e 2010, em várias escolas da Região.

Por último, enquanto ecoa em nós o simbolismo das palavras de Domingues (2019) quando declara que “Não se pode fazer de um apeadeiro a última estação”, regressamos à interpelação conclusiva que nos colocávamos, no dealbar desta Tese: *Que contributo e que novo conhecimento, no campo das Ciências da Educação, trará a narrativa da Educação Especial da Madeira, a partir do entrecruzar de memórias, reconhecimento e estratégias, enquadradas num referencial teórico de saberes fundamentais?*

No desejo de que o presente trabalho, não se detendo num qualquer apeadeiro, possa prosseguir viagem, ousamos admitir que, ainda que modestamente e de modo despretenso, deixamos o nosso contributo para que a sociedade e a academia possa agregar, aos anais do conhecimento, o legado de um percurso histórico, tornado processo identitário de um modelo educativo, assaz peculiar.

Fazemo-lo, na certeza de que, tendo-se pautado pelo diálogo entre o progresso científico e a realidade, a Educação Especial da Madeira, ao longo da sua existência, inscreveu na sua filosofia de ação as bases do princípio inabalável, inerente à vida de todos os seres humanos: viver de modo ativo, realizado e feliz numa sociedade acolhedora, acessível, promotora e potenciadora de equidade, bem estar e harmonia.

O novo conhecimento expresso e sustentado nos princípios e valores que os inúmeros obreiros da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação nos legaram, construirá a ponte entre o ontem de 1965, o hoje de 2019 e o amanhã interminável, na convicção de que, enquanto cidadãos e atores educativos, tal como afiança Miguel Torga (1978, p.7): “Fazemos parte do mesmo presente temporal e, quer queiras, quer não, do mesmo futuro intemporal” !

Referências

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva. Recomendações para decisores políticos*. Retirado a 15 de novembro, 2018, em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm.
- Aguiar, E. G. (1978). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1980). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1982). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1984). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1986). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1988). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1989). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1990). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1991). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial. Secretaria da Educação*. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.

- Aguiar, E. (1992). Editorial. *Educação Especial. Revista da Direcção Regional de Educação Especial*. Secretaria da Educação. Região Autónoma da Madeira. Documento não publicado.
- Aguiar, E. (1996). *Educação especial e reabilitação. Um modelo de intervenção na Região Autónoma da Madeira*. Documento não publicado. Funchal: Direcção Regional de Educação Especial e Reabilitação.
- Aguiar, J. (2000). Sociedade e estado: Novas dinâmicas, novas missões da educação. Cenários e condições de configuração da sociedade educativa. In R. Carneiro (Dir. e Coord.); J. Aguiar; R. Marques; B. P. Campos. *O futuro da educação em Portugal tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva. Tomo IV As dinâmicas dos actores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ainscow, M. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Cadernos CIDInE 1, 5-22*.
- Alonso, L. (2002). Conceitos de transferibilidade e qualidade. Comunicação apresentada no 3.º Colóquio de Ciências da Educação da Universidade Lusófona. *Uma Escola com sentido. O curriculum em análise e debate*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Alves, F. C. (2001). *O encontro com a realidade docente. Ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alves, R. (2002). *Estórias maravilhosas de quem gosta de ensinar*. Vila Nova de Gaia: Edições ASA.
- Alves, R. (2008). *Habilidade no olhar do professor*. Retirado a 15 de novembro, 2018, em <http://www.construirnoticias.com.br/rubem-alves> Ano 7 Julho/Agosto Edição 41.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). A afirmação social das Ciências da Educação: uma perspectiva histórica a partir de Portugal. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 32, n. 18, pp. 7-39.
- Amado, J. (2014). A formação em investigação qualitativa: Notas para a construção de um programa. In A. P. Costa; F. N. Souza, N. Souza (Orgs.). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. (pp. 39-68). Aveiro: Ed. Ludomedia.
- Ambrósio, T. (2002). Justificação do Fórum. In M. A. Mendonça & T. Gaspar (Org.). *Qualidade e avaliação da educação*. (pp.19-25). Lisboa: CNE.
- Apple, M. (2007). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.

- Arendt, H. (2006). *Entre o passado e o futuro*. Lisboa: Edições Relógio de Água.
- Barbosa, A. (2007). *O valor da gratuidade na educação dos jovens*. Lisboa: Ed. Universidade Católica.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Edições Zahar.
- Berman, L. (1975). *Novas prioridades para o currículo*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandão, C. R. (2005). *Paulo Freire. Educar para transformar* (pp. 105-106). São Paulo: Ed. Mercado Cultural. Retirado a 16 de setembro, 2018, em biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ipf/20130619042331/Freire.pdf.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cadima, A. (1996). Diferenciação: No caminho de uma escola para todos. In *Revista Noesis*, IIE, out/dez 1996, 48-51.
- Cadório, L. & Veiga Simão, A. (2012). Comunidade de aprendizagem de professores de português: Um caso de prática colaborativa na abordagem do currículo. pp. 59-95. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Orgs.). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas*. Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Camacho, M. J. (2003). Inclusão: Janela ou muro? *Revista Diversidades n.º 2, ano 1 (out, nov, dez, 2003)*, 4.
- Camacho, M. J. J. (2010). *Livro de Honra dos XVIII Jogos Especiais da RAM*.
- Camacho, M. J. (2011). Vale a pena prosseguir o trilho da inclusão. In *Revista da Qualidade 32, 50-51. Julho '11*. Suplemento do Semanário Sol Portugal, Angola, Moçambique e Cabo Verde.
- Camacho, M. J. (2016). Aprender Madeira. Dicionário Enciclopédico. Retirado a 9 de janeiro, 2019, em <http://aprenderamadeira.net/>.

- Camacho, M. J. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. In *Revista Diversidades* 48, 30-32. Retirado a 20 de janeiro, 2018, em http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cardoso, H. R. (2005). Acontecimento e história: Pensamento de Deleuze e problemas epistemológicos das ciências humanas. In *Trans/Form/Ação*, 28(2). São Paulo 2005, 105-116.
- Carneiro, R. (2001). Questões de método e linhas gerais de evolução - O desafio: 20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo. In R. Carneiro (Dir. e Coord.); J. Caraça; M. São Pedro; M. Santos; M. Baptista; P. Correia. *O futuro da educação em Portugal, tendências e oportunidades. Um estudo de reflexão prospectiva*. Tomo I (pp. 25-46). Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (2015, maio). Liderança, mudança e inteligência emocional na escola do futuro. Educar para o futuro: sucesso e inclusão. In Câmara Municipal de Câmara de Lobos, *II Seminário de Educação*, 8 e 9 de maio de 2015.
- Carneiro, R. (2017). *Sistema educativo sem chama está condenado à rotina*. Retirado a 7 de novembro, 2018, em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=122063>.
- Chatelanat G. & Pelgrims G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation?. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Dir.). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck, pp.7-26.
- Chatellier, M. (2006). *Sciences de l'éducation: Enjeux épistemologiques d'un dépassement*. 8^e Biennale de l'éducation et de la formation. Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs. Retirado a 13 de setembro, 2018, em <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/index.html>.
- Cicek, V. (2012). A review of RtI (response To Intervention) process and how it is implemented in our public school system. In *Sino-US English Teaching, January 2012, Vol. 9, N^o. 1*, pp. 846-855.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrioso, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Ed. Routledge.
- Colôa, J. (2017). Avaliação inclusiva: um tópico para a formação de professores e outros profissionais. In I. Martins de Oliveira, D. Rodrigues, D. Meyrelles de Jesus, *Formação de professores práticas pedagógicas e inclusão escolar perspectivas luso-brasileiras*, pp. 97-128. Espírito Santo, Brasil: EDUFES.

- Colôa, J. (2017). Modelos de ação pedagógica: Para a educação especial ou para a melhoria da escola? In *Educação Inclusiva*, vol. 8, n.º 1, julho de 2017, 13-19.
- Colôa, J. (2018). Defender inclusão sem começar pelo fim. In *Inclusão na diversidade. Revista Diversidades n.º 53, julho-dez 2018*, 9-13. Retirado a 30 de março, 2018, em http://www02.madeira-edu.pt/dre/publicacoes_dre/revista_diversidades.aspx.
- Comenius, I. A. (2001). *Didactica Magna*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian. Retirado a 25 de março, 2018, em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>.
- Correia, L. M. (2003). Quando inclusão quer dizer exclusão. *Revista Diversidades n.º 2, ano 1 (out, nov, dez, 2003)*, 5-15.
- Correia, L. M. (2017). *O que haverá de especial na Educação Especial?* Retirado a 19 de janeiro, 2018, em <https://www.floraeditora.net/blogs/news/>.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. In *Análise Psicológica (2004)*, 2 (XXII), 369-376.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Revista Diversidades n.º 3, ano 1 (jan, fev, mar, 2004)*, 7-13.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma escola com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas. Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2018). A construção de escolas culturalmente significativas como condição da afirmação de escolas mais inclusivas. In *Educação Inclusiva. Revista da Pró-Inclusão*, pp. 9-10.
- Council for Exceptional Children (2004). *Definition of a well-prepared special education teacher* - CEC Board of Directors, USA: Retirado a 12 de outubro, 2017, em <http://www.cec.sped.org/>.
- Couto, M. (2005). *Pensatempos*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Craig, C. (2012). Tensões no desenvolvimento profissional e na comunidade: variações sobre um tema recorrente na reforma escolar. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Orgs.). *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspetivas* (pp. 17-58). Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Estêvão, C. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Universidade do Minho: Edições Húmus.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design*. California: Sage Publications.
- Cristóvão, F. (2001). *Método. Sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*. Lisboa: Edições Colibri.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes. Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher. Professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retirado a 30 de janeiro, 2018, em https://learningpolicyinstitute.org/effective_teacher_professional_development_report.pdf.
- De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Dewey, J. (1952). *Experiência e educação*. São Paulo: Ed. Editora Nacional.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade, a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Domingues, B. (2019). *Teologia em processo de inculturação*. Discurso aquando da atribuição do Doutoramento Honoris Causa ao autor. Universidade do Minho, 15/02/2019.
- Dominicé, P. (1978). *Éducation d'adultes, savoir et enseignement: réflexions en marge d'une pratique d'enseignement universitaire*. In *Éducation d'adultes. Thèmes et réflexions. Cahiers de la section de Sciences de l'Éducation*, n.º 14, pp. 1-21. Genève: Ed. Université

- de Genève - Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation. Retirado a 18 de agosto, 2018, em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33060>.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Duarte, S. (2017). Entrevista a P. Paulus. In *Revista Educação Inclusiva*, 8, n.º 2, dezembro 2017, 4-8.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Erdogan, B. (2009). Construction IT in 2030: A scenario planning approach, *Journal of Information Technology* (in Construction). Retirado a 11 de janeiro, 2017, em https://www.itcon.org/papers/2009_35.content.01323.pdf.
- Estêvão, C. V. (2012). *Políticas & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como um direito*. Vila Nova de Famalicão: Ed. Húmus.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores. Um estudo*. Lisboa: IIE.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. uma estratégia de formação de professores*. (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, A. (2003). *Estórias com pedagogia dentro*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A., Eliseu, M., Amaral, A. Carvalho, A. & Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). In *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Junho de 2005, n.º 4, 109-148.
- Falcon, F. (1982). *A época pombalina*. São Paulo: Editora Ática.
- Faure, F. (1974). *Aprender a ser*. Lisboa: Bertrand - Difusão Europeia do Livro.
- Fernández, S. J. (2012). La educación como derecho y como deber en América Latina. In M. De Ibañez-Martin (Coord.). *Educación, conocimiento y justicia*. Madrid: Ed. BibliotecaOnline (www.bibliotecaonline.net).
- Fialho, I. (2016). *Eça de Queiroz em casa. Desenhos e textos inéditos*. Barcarena: Ed. Presença.

- Fino (2017) Matética, pedagogia e o papel que ainda não têm nos estudos curriculares in *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, pp. 27-36, set./dez. 2017. Retirado a 27 de fevereiro, 2018, em <http://www3.uma.pt/carlosfino/>.
- Fino, C. (2017). Currículo e inovação pedagógica: A mistura improvável. In *Revista de Estudos Curriculares n.º 8, Vol. 2*, 2017, 3-13.
- Fino, C. N. (2008). Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação). In A. Mendonça & A. Bento. (Orgs.). *Educação em tempo de mudança*. (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2009). Inovação e invariante (cultural). In L. Rodrigues & P. Brazão (Org.). *Políticas educativas: discursos e práticas* (pp.192-209). Funchal: Grafimadeira.
- Fino, C. N. (2013). O futuro da escola é o futuro. In A. Mendonça (Ed.) *O futuro da escola pública* (pp. 63-71). Funchal: CIE-UMa.
- Fino, C. N. (2016). Inovação pedagógica e ortodoxia curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n.º 18, jan/abr. 2016.ISSN: 1983-6597 (versão impressa); 2358-1425 (versão online). doi:10.20952/revtee.2016v19iss17, 13-22.
- Fino, C. N. (2016). Matética e inovação pedagógica: o centro e a periferia, In F. Gouveia & M. G. Pereira (Org.). *Ditática e Matética* (pp. 253-259). Funchal: CIE-UMa.
- Flores, M. A. & Ferreira, F. I. (2012). Introdução. In M. A. Flores & F. I. Ferreira, (Orgs.). *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspetivas*. Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e organização. As equipas educativas como modelo de organização pedagógica. In *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008. ISSN 1645-1384 (online). Retirado a 13 de janeiro, 2017, em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf.
- Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação. Da concepção à realização*. Loures: Ed. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Fraga, N. (2015). Entre Sísifo e Prometeu. A escola no desvelar de uma cidade educadora. In N. S. Fraga & A. F. Kot-Kotecki. *Escola Restante* (pp. 41-51). Funchal: UMa-CIE-UMa.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (2.ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.

- Freire, P. (2002). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (9.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- Friedman, T. L. (2006). *O mundo é plano. Uma história breve do século XXI*. (5.^a edição). Lisboa: Actual Editora.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How new pedagogies find deep learning*. London: Pearson, Chapter 3, p. 21-30, jan. 2014: ISBN 9780992422035 (versão online). Retirado a 3 de fevereiro, 2017, em <http://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897 Rich Seam web.pdf>.
- Furter, P. (1966). *Educação e vida*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Gabriel, T. C. (2015). Conhecimento escolar em meio aos jogos de linguagem dos debates curriculares contemporâneos. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, J. A. Pacheco, (Orgs.). *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 203-209). Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Galeano, E. (2015). *Viver sem medo*. Retirado a 15 de setembro, 2017, em <http://www.lanuevarepublica.org/2017/02/19/los-hijos-de-los-dias-de-eduardo-galeano-febrero/>.
- Gama, S. (1971). *Pelo sonho é que vamos*. Lisboa: Ed. Ática.
- Garaudy, R. (1974). *Palavra de homem*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- García, C. M. (1992). A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (Coord.) *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gedeão, A. (1971). *Poesias completas*. Lisboa: Ed. Portugália.
- Gentili, P. & Camacho, H. (2013). Cooperação educativa IberoAmericana. In P. Gentili & H. Camacho (Coords.). *Revista Ibero Americana de Educação n.º 61 (2013) jan-abril. Monográfico*. Buenos Aires e Madrid: Edições CAEU e OEI, 11-14.
- Giddens, A. (1995). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta Editores.

- Ginsberg, M. & Wlodkowski, R. (2009). *Diversity & motivation. Culturally responsive Teaching in a College* (2nd ed.). San Francisco: Ed. Jossey-Bass.
- Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI Editores, S.A.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. London: McGraw Hill.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2010). *Life history research in educational settings. Learning from lives*. New York: Ed. University Press.
- Goodson, I. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. In *Revista Brasileira de Educação* v.12, n.º 35, 241-251, maio/ago 2007.
- Goodson, I. (2015). *Narrativas em educação. A vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, I. (2019, fevereiro). In *Ciclo de Conferências em Ciências da Educação - Currículo: Life History Methods and Educational*, conducted from J.M. Sousa, CIE-UMa, Funchal.
- Gouveia, F. (2012). Gestão flexível do currículo rumo diferenciação pedagógica. Contributos para a promoção de aprendizagens significativas. Um estudo numa escola do 1.º ciclo do ensino básico da RAM. *Tese de Doutoramento* (não publicada) apresentada à Universidade da Madeira, dezembro de 2012.
- Grassé, P. P. (1977). *O Homem, esse pequeno Deus! Ensaio sobre a história natural do homem*. Lisboa: Ed. Notícias.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso* Estoril: Ed. Príncípia Editora, Lda.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. (2.ª ed. revisada e ampliada). Barcelona: Ed. Paidós.
- Hannoun, H. (1997). *Educação: Certezas e apostas*. São Paulo. Ed: UNESP.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
- Hawking, S. (2018). *Breves respostas às grandes perguntas*. Lisboa: Ed. Grupo Planeta.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Iturra, R. (1998). *Como era quando não era o que sou. O crescimento das crianças*. Lisboa: ProfeEdições.
- Iturra, R. (1999). Prefácio ao livro de Caria, T. *A Cultura Profissional dos Professores. O uso do conhecimento em contexto de trabalho*. Lisboa: Ed. F.C.G. pp. xi-xxiii.
- Jackson, B. (2003). Why should schools include children with a disability? In Edith Cowan University March 2003. Retirado a 18 de junho, 2018, em <http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/Whyinclude.pdf>.
- Jacob, F. (1987). *La statue intérieure*. Paris: Ed. Folio.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Ed. Livraria Almedina.
- Jiménez, R. B. (1997). Educação especial e reforma educativa. In R. Bautista. *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Ed. Dinalivro.
- Julliard, J-P. (2001). *Décider dans l'école. Des contradictions... à l'action*. Lyon: Ed. Chronique Sociale.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Kot-Kottecki, A. (2013). Modelos curriculares na educação de infância. O enfoque na expressão dramática. Da teoria às práticas. *Tese de Doutoramento* (não publicada) apresentada à Universidade da Madeira.
- Kuhn, T. S. (1970). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, S.A.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2013). *A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Mãe, V. H. (2013). *A Desumanização*. Porto Editora.
- Martini-Willemin, B-M. (2008). Projet scolaire et participation sociale de personnes présentant une déficience intellectuelle. *Thèse de Doctorat*: Université de Genève, 2008, n.º FPSE 417.
- Mazzotta, M. & D'Antino, M. (2011). Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: Cultura, educação e lazer. In *Saúde Soc. São Paulo*, v.20, n.2, 377-389.

- Meirieu, P. (1997). *Apprendre, oui mais comment?* Paris, France 1997. ESF Editeur.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação, Vol 2(2), 2010 Inovação, Investigação em Educação* Eduser: Bragança: Ed. Instituto Politécnico de Bragança, 49-65. Retirado a 2 de junho, 2018, em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>.
- Mendonça, T. (2017). *O pequeno caminho das grandes perguntas*. Lisboa: Edições Quetzal.
- Mendonça, T. (2018). *Elogio da sede*. Lisboa: Edições Quetzal.
- Mendonça, T. (2018). Há muita sede no coração humano. *In Secretariado Nacional da Pastoral da Cultura*. Retirado a 10 de outubro de 2018, em <https://www.snpcultura.org>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study. Applications in education*. USA: Ed. Jossey-Bass Education.
- Mialaret, G. (1976). *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Ed. Moraes.
- Monteiro, A. R. (2017). *Uma teoria da educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morais, P. M. (2017). *Voltemos à escola. Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Lisboa: Ed. Contraponto.
- Moran, J. (2014). Construindo novas narrativas significativas na vida e na educação na escola (pp. 47- 62). In A. Porto, D. Silva, L. Porto (Org). *Narrativas e mídias na escola*. Série Novos Olhares Vol. 7. Rio Grande do Sul: URI - Westphalen. Retirado a 8 de maio, 2017, em <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//219>
- Morgado, J. (2000). Para que serve a escola? Comunicação apresentada no *IX Encontro sobre adolescência*. ISPA: Lisboa.
- Morgado, J. (2004). A escola como uma comunidade inclusiva. *Revista Diversidades n.º 3, ano 1, jan, fev, mar, 2004*, 4-6.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade e educação. Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. A (2017). Independência e autonomia uma questão de direitos. *Blogue Atenta Inquietude*. Retirado a 10 de agosto, 2017, em <https://atentainquietude.blogspot.com/>.
- Morgado, J. A. (2018). Fronteiras e muros. *Blogue Atenta Inquietude*. Retirado a 28 de dezembro, 2018, em <https://atentainquietude.blogspot.com/>.

- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C. (2015). Currículo e educação em África: lembrar o passado, analisar presente, idealizar o futuro. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, & J. A. Pacheco, (Orgs.) *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 371-378). Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Morgado, J. C. (2016). O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9 (18), 55-64.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Brasil: Ed. UNESCO/Brasil.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Mrech, L. (2003). Os desafios da educação especial, o plano nacional de educação e a universidade brasileira, in *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, Brasil, n.º 5, (pp. 127-146), nov 1997, ISSN: 1413-6538: (versão impressa); versão online. Retirado a 10 de agosto, 2017, em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5
- Nirje, B. (1969). The normalisation principle and its human management implications, In R. B. SRV-VRS: *The International Social Role Valorization Journal*, Vol. 1(2) - 1994, *Classic Article from 1969*.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.). *Profissão professor* (2.ª ed.). (pp 12-31). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente, histórias da educação*. Lisboa: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2014). Apostar na educação para reinventar Portugal. Entrevista a António Novoa. In *Jornal de Letras Artes e Ideias* de 30 de abril de 2014.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: *Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. ISSN: 2182-1372.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2019). Pedagogia-em-Participação: em busca de uma práxis holística. In J. Oliveira-Formosinho & C. Pascal. *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil. Um caminho para a transformação* (pp. 26-56). Porto Alegre: Penso.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1948) *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Retirado a 10 de agosto, 2017, em www.onuportugal.pt.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1966) *Recommendation concerning the status of teachers adopted by the special intergovernmental conference on the status of teachers*, Paris, 5 October 1966. Retirado a 10 de janeiro, 2017, em <https://www.right-to-education.org/resource/ilounesco-recommendation-concerning-status-teachers-and-unesco-recommendation-concerning>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1981). *Ano Internacional do Deficiente*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2000). *Compromisso da Acção de Dakar*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2002). *Declaração de Madrid*.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015). 17 objetivos do desenvolvimento sustentável. Agenda 2030. Objetivo 4: Educação de Qualidade. Retirado a 6 de abril, 2019, em <https://www.unric.org/pt/ods-link-menu/31973>.
- Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: teoria e praxis*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n.º 137, pp. 383-400, maio/ago. 2009.
- Pacheco, J. A. (2013). Teoria (pós)crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*. V.11 n.º 01 abr. 2013, ISSN: 1809

3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Retirado a 10 de dezembro, 2018, em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>.

Pacheco, J. A. (2014). *Educação, formação e conhecimento*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2018). Desafios educacionais para o Portugal 2030. Se inovar significa apontar uma seta para o futuro, o que será, de facto, novo? Opinião. In *Jornal Público* de 21 de fevereiro, Retirado a 10 de janeiro de 2019, em <https://www.publico.pt/jornaldate/20180221>.

Paraíso, M. A. (2015). Currículo, cultura e diferença: quando o amor entra em cena. In *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros*. Santo Tirso. Ed. De Facto.

Paraskeva, J. (2011). *Nova teoria curricular*. Ramada: Edições Pedagogo.

Paraveska, J. (2007). *Ideologia, cultura e currículo*. Lisboa: Plátano Editora.

Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º 1, de 2014.

Parecer do Conselho Nacional de Educação n.º1/1999, de 17 de fevereiro.

Perrenoud, Ph. (1993). *L'école face à la complexité*. Retirado a 3 de fevereiro, 2017, em https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_01.html

Perrenoud, Ph. (1999). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud Ph. (2000). *Dez Novas competências para ensinar*. (2.^a ed.) Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Ph. (2005). A Escola frente à diversidade de culturas. Entre a exigência de igualdade e o direito à diferença. In *Diversidades* (out., nov. e dez.), ano 3, n.º 10, 15-19.

Perrenoud, Ph. (2006). Le socle et la statue. Réflexions pessimistes sur l'éducation fondamentale. In *Cahiers pédagogiques*, 2006, n.º 439, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, pp. 16-18.

Perrenoud, Ph., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (2001). Formando professores profissionais. Três conjuntos de questões. In Perrenoud, Ph., Paquay, L., Altet, M. & Charlier, E. (Orgs). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* (pp.11-35). Porto Alegre: Artmed.

Pinar, W. (2004). *What is curriculum theory?* New Jersey: Ed. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Pourtois, J. P. & Nimal, P. (2000). L'école de demain, quelles questions, quels défis? In P. A. Dupuis & E. Prairat. *École en devenir, école en débat*. Paris: L'Harmattan. pp. 13-30.
- Powell, R. & Powell, D. (2010). Classroom communication and diversity. Enhancing instructional practice. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Raston, B. & Wilson, I. (2006). *The scenario planning handbook. Developing strategies in uncertain times*. Ohio: Ed. Thomson Higher Education.
- Ribeiro, A. C. (1987). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Ricoeur, P. (1986). *Ideologia e utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1988). *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (2003, março). Memory, history, oblivion. Lecture presented at the *Conference International "Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism"*, in Budapeste. Retirado a 10 de maio, 2018, em http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia.
- Rito, M. (2013). *Este é o dia. Sementes de Domingo para todos os dias*. Fátima: Ed. Difusora Bíblica.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, jul./set. 2011. Editora UFPR, 41-60.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2010). Educação especial em Portugal. Factos e opções. In *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, N.º 1, pp. 97-109.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: Fatos e Opções. In *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, n.1, Jan.-Abr., 2011, 3-20.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2018). Inovação em educação: o que é e o que se vê. In D. Rodrigues. *Ensaio sobre Educação Inclusiva* (pp. 55-56). Almada: Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D. (2018). Complexidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues. *Ensaio sobre Educação Inclusiva* (pp. 39-40). Almada: Edições Pró-Inclusão.

- Rodrigues, D. (2018). Opinião. Uma ética inclusiva. Opinião. In D. Rodrigues. *Ensaio sobre Educação Inclusiva* (pp. 11-12). Almada: Edições Pró-Inclusão.
- Rodrigues, D. (2018). Inclusão: o elogio de uma certa forma de imperfeição. In *Revista Educação Inclusiva*, 9, n.º1, julho 2018, 7-8.
- Rodriguez, M. L. (2017). *El desplome del sistema educativo en el mundo*. Madrid: Ed. Kindle.
- Roldão, M. C. (1999). O currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Orgs.). *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. (pp. 11-22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. In *Revista Brasileira de Educação v. 12, n. 34 jan./abr. 2007*, 94 -181.
- Roldão, M. C. (2018). Comunicação: Movimentos pedagógicos e inovação. II Conferência Internacional de Educação Comparada. O Professor do século XXI em perspectiva Comparada: Transformações e Desafios para a construção de sociedades sustentáveis. Funchal: II CIEC-SPCE-SEC, a 29, 30 e 31 de janeiro.
- Sá-Chaves, I. (1989). *Professores, eixos de mudança. O pensamento pedagógico na post-modernidade*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- Sacristán, G. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. (5.ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Sacristán, G. (2000). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2012). *Pensando ele futuro de la educación*. Madrid: Edições Morata.
- Saint-Maurice, A. (1997). Prefácio ao livro de Ghiglione, R. & Matalon, B. In R. Ghiglione & B. Matalon. *O inquérito. Teoria e prática*. (3.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 157-163.
- Santana, C. (1983). Conhecer para modificar. In textos da 1.ª Conferência Nacional de Educação e Ensino Especial. Lisboa: Sindicato dos Professores.

- Santos, B. S. (2004). Fórum Social Mundial: Manual de Uso. Retirado a 11 de novembro de 2018, em <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>.
- Santos Guerra, M. A. (2003). *No coração da escola. Estórias sobre a educação*. Porto: Ed. Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. (3.^a ed.). Madrid: Edições Morata.
- Saramago, J. (2002). *Levantados do chão*. Porto: Porto Editora.
- Sasaki R. K. (2005). Inclusão, o paradigma do séc. 21. In *Inclusão, Revista da Educação Especial, Brasília*, v. 4, n.º 1 (Janeiro/Junho de 2008) 19-23, ISSN: 1808-8899. Retirado a 12 de fevereiro, 2018, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>.
- Serra, H. (2009). Educação Especial, Estigma ou Diferença? *Revista Saber & Educar Cadernos de Estudo*, 14, 2-4.
- Silva, A. (1990). *Reflexão*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Silva, T. (2009). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. (3.^a edição) Belo Horizonte: Autêntica.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. In *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional 2005 Vol. VI N.º 1*. Lisboa: ESEL, 13-21.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Ed. Routledge.
- Soares, D. (1983). Resolução da 1^a Conferência Nacional de Educação e Ensino Especial. Lisboa: Sindicato Nacional de Professores.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte.
- Sousa, J. M. (1997). Investigação em educação: novos desafios. In A. Estrela, & J. Ferreira. (Orgs.). *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. (pp. 661-672). Lisboa: AFIRSE Portuguesa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Sousa, J. M. (2001). As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal-estar docente. In *Tribuna da Madeira*, 18 de Maio de 2001, 13-16. Retirado a 12 de janeiro de 2018, em <http://www3.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf>.

- Sousa, J. M. (2004). *Educação: textos de intervenção*. Funchal: Ed. O Liberal.
- Sousa, J. M. (2005). Comentário à conferência de Philippe Perrenoud. Da massificação à diferenciação. Diferenciar com Qualidade. In *Revista Diversidades*, 3 (10), 19-23.
- Sousa, J. M. (2010). Um modelo complexo do ato educativo. In M. J. Cardona & R. Marques (Org.). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo* (pp. 215-228). Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém.
- Sousa, J. M. (2011) Currículo sem aprendizagem? In C. Leite, J. A. Pacheco, A. F. Moreira, & A. Mouraz (Orgs.) Políticas, fundamentos e práticas do currículo (pp. 119-127). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. M. (2013). Professor de outrora e Professor de agora: Rumo à profissionalidade docente. In *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125-135. (ISSN 972-96465).
- Sousa, J. M. (2013). Que professor no futuro? A técnica de *Scenario Planning* In A. Mendonça (Org.). *O futuro da escola pública*. (pp. 9-20). Funchal: CIE-UMa.
- Sousa, J. M. (2016). Currículo, ortodoxia e transgressão. In *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, janeiro/abril, 11-12, 2016.
- Sousa, J. M. (2018). Uma escola que se esgotou. In *Mátria Digital* n.º 6, Novembro 2018 Outubro 2019, Santarém: Ed. Centro de Investigação Professor Doutor Joaquim Veríssimo Serrão, 826-829. Retirado a 16 de janeiro de 2019, em <http://matriadigital.cm-santarem.pt>.
- Sousa, J. M. (2015). O currículo e a identidade cultural. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, A. F. Moreira & J. A. Pacheco (Ed.), *Currículo, internacionalização e cosmopolitismo* (Vol. 1, pp. 171 -178), Santo Tirso: De Facto Editores.
- Sousa, J. M. (2017). Um olhar etnográfico sobre o currículo. *Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista*, v. 13, n. 25, 18-35, maio/ago. 2017.
- Spielberg, S. (2016). *Discurso na Universidade de Harvard*. Retirado a 13 de outubro de 2017, em <http://www.buyandhold.com.br/discurso-de-steven-spielberg-formandos-de-harvard-2016>.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão, (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 55-66). Porto: Porto Editora.

- Taylor, J. S. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods. A guide and resource*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Teodoro, A. & Torres, C. (Orgs.) (2005). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Teodoro, A. (2010). No fio da navalha. As tecnologias políticas da reforma e a luta pela fabricação da alma dos professores. In A. Mendonça & A. Bento (Org.). *Educação em tempo de mudança* (pp. 13-2). UMa-CIE-UMa.
- Teodoro, A. (2012). Uma escola democrática, inclusiva e exigente. In *Jornal Público* de 22 de outubro de 2012. Retirado a 26 de junho de 2018, <https://www.publico.pt/2012/10/22/jornal/uma-escola-democratica-inclusiva-eexigente-25457177>.
- Thiesen, J. S. (2015). Deslocamentos de estratégias nos mecanismos de controle do currículo: implicações em contextos de gestão educacional e escolar. In J. C. Morgado, G. L. Mendes, J. A. Pacheco (Orgs.). *Currículo, internacionalização, cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em contextos Luso-Afro-Brasileiros* (pp. 213-221). Santo Tirso: Ed. De Facto.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2007) *Deconstructing special education and construting inclusion*. (2nd ed.). New York: Ed. McGraw-Hill.
- Tierno, B. & Escaja, A. (2001). *Saber educar. Guía para padres y profesores* (5.^a ed.). Madrid. Ed. Temas de Hoy.
- Toffler, A. (1970). *Choque do futuro. Do apocalipse à esperança*. Lisboa: Ed. Livros do Brasil.
- Torga, M. (1978). *Bichos*. Coimbra: Ed. Gráfica de Coimbra.
- Torres Santomé, J. (2010). *O cavalo de tróia da cultura escolar*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Touraine, A. (1996). *O retorno do actor*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*. Retirado a 13 de abril, 2018, em http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf.
- UNESCO. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*.

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: Edições da UNESCO.

UNESCO (2015). *Rethinking education towards a global common good?* Retirado a 12 de junho de 2018, em https://www.researchgate.net/publication/321289639_Rethinking_Education_Towards_a_Global_Common_Good

Verdasca, J. L. C. (2010). *Temas de educação, administração, organização e política*. Lisboa: Ed. Colibri.

Vieira, E. (2008). A expressão artística como factor de Inclusão: O percurso das expressões artísticas na DREER. *Comunicação no Fórum Boas Práticas Artísticas*: Funchal, Museu Casa da Luz.

Warnock Report (1978). *Report of Special Education Needs*. Retirado a 5 de setembro de 2017, em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock>

Wenger, E. (2001). *Comunidades de practica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Yin, R. K. (2002). *Case study research. Design and Methods*. California: Ed. Sage Publications.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. Porto Alegre: Editora Bookman.

Referências Legislativas

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) - aprovada pela Assembleia Geral da ONU a 10 de dezembro.

Decreto-Lei 426/77, de 13 de outubro de 1977. Diário da República n.º 237/1977, Série I de 1977-10-13. Regionaliza os serviços e atribuições periféricas de saúde e segurança social na Região Autónoma da Madeira.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I. Alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto - define a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto de 1991. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de abril. Diário da República n.º 99/1997, Série I-A. Altera os artigos 56.º e 57.º do Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril (que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. Diário da República n.º 193/2009, Série I. Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.

Decreto-Lei 290/2009, de 12 de outubro. Diário da República n.º 197/2009, Série I. Aprova o regime jurídico de concessão de apoio técnico e financeiro para o desenvolvimento das políticas de emprego e de apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidades e o regime de concessão de apoio técnico e financeiro aos centros de reabilitação profissional de gestão participada, às entidades de reabilitação, bem como a credenciação de centros de recursos do Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P., e a criação do Fórum para a Integração Profissional.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto Legislativo Regional n.º 12/78/M, de 10 de março. Diário da República n.º 58/1978, Série I de 1978-03-10. Introduce alterações à composição do Governo Regional da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 13/81/M, de 23 de junho de 1981. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 17, Série I. Aprova a reestruturação da estrutura orgânica da Secretaria Regional dos Assuntos Sociais e Saúde (SRASS).

Decreto Legislativo Regional n.º 13/81/M, de 23 de junho de 1981. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 17, Série I, Suplemento de 9 de junho de 1983. Aprova a natureza, atribuições e competências da Direção Regional de Educação Especial (DREE).

Decreto Legislativo Regional n.º 4/82/M, de 4 de março de 1982. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 76, Série I. Define as políticas de prevenção, reabilitação e integração social dos deficientes, na Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 12/84/M, de 12 de novembro de 1984. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, n.º 262, Série I. Redefine a estrutura do Governo Regional da Madeira e acresce às competências da Secretaria Regional da Educação o sector da educação especial.

Decreto Legislativo Regional n.º 10-A/2004/M, de 25 de junho - regula o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente especializado em educação e ensino especial da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário da Região Autónoma da Madeira.

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 252/2009, Série I. Estabelece o regime jurídico da educação especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira.

Decreto Regulamentar Regional n.º 13-A/97/M, de 15 de julho. Diário da República n.º 161/1997, 2º Suplemento, Série I-B. Aprova a estrutura orgânica da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação.

Decreto Regulamentar Regional n.º 1/2008/M, de 17 de janeiro. Diário da República n.º 12 Série I. Aprova a orgânica da Secretaria Regional de Educação e Cultura e do Gabinete do Secretário.

Despacho n.º 2/86/M, de 23 de janeiro de 1986. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 2, Série II. Define a política do Desporto para deficientes na Região Autónoma da Madeira.

Despacho Regulamentar Regional de 18 de maio de 1983 do Gabinete do Secretário Regional dos Assuntos Sociais. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 17, I Série, suplemento de 09/06/1983. Aprova o regulamento da Direção Regional de Educação Especial, por Despacho.

Resolução n.º 1171/85, de 20 de dezembro de 1985. Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira n.º 171, Série II. Atribui um Louvor ao Professor Eleutério Gomes de Aguiar pela competência, dedicação e zelo com que desenvolveu a sua meritória ação, em benefício das crianças e jovens da audição e da fala.

Public Law n.º 94/142/1975/USA. Department of Education. Retirado a 6 de junho, 2017, em <https://www2.ed.gov/about/offices/list/osers/idea35/history/index>.

Referências Administrativas (documentos não publicados)

Atas

Acta n.º 4/68 de 26 de novembro de 1968 do Instituto de Surdos do Funchal. *Comunicação da mudança nos nomes dos serviços emanada da Direção Geral da Assistência* (E. Aguiar).

Acta n.º 28/68 de 26 de novembro de 1968 do Centro de Educação Especial da Madeira. *Considerações acerca do funcionamento do Centro de Educação Especial da Madeira* (A. Prazeres).

Acta n.º 1/72 de 2 de fevereiro de 1972 do Internato da Quinta do Leme. *Reorganização de horários e estudo de novo tipo de aulas* (A. Prazeres).

Acta n.º 2/72 de 11 de fevereiro de 1972 do Internato da Quinta do Leme. Decisão acerca da atribuição de semana aos menores e resultado do levantamento de oficinas para formação pré-profissional (A. Prazeres).

Acta n.º 1/71 de 18 de outubro do Internato da Quinta do Leme. *Necessidades dos alunos* (A. Prazeres).

Acta n.º 2/69 de 14 de abril de 1969 do Internato da Quinta do Leme. Referência ao psicólogo e aos médicos que procederam à avaliação dos alunos.

Acta n.º 14 do CEE da Madeira para IFAS, de 14 de Abril de 1969.

Correspondência

Carta de Gaston Mialaret dirigida ao professor Eleutério em 16 de março de 1987. Elogio aos serviços, agradecimento pela estadia na Madeira e convite para participação em Congresso em CAEN.

Carta de Moreira, J. Em nome de publicações diretas dirigida à DREER a 20 de maio de 2011. Convite para divulgação do plano de ação da Direção Regional na Revista da Qualidade, suplemento do Semanário o Sol.

Discursos e mensagens protocolares

Abreu, J. C. (2011). Abertura no *IX Congresso Internacional de Intervenção Precoce*, 2 de dezembro de 2011.

Aguiar, E. (1991). Cerimónia da entrega de diplomas em pedagogia musical, 19 de maio de 1991.

Aguiar, E. (1984). Educação Especial na Secretaria Regional de Educação, s/d, novembro de 1984. In *Revista Educação Especial*, 5.

Camacho, M. J. J. (2010). *Inauguração da Biblioteca Especializada em Necessidades Especiais* a 7 de dezembro de 2010.

Castro, B. (1985). Conclusão de curso de Formação Profissional numa empresa, a 28 de setembro de 1985. In *Jornal da Madeira* de 28 de setembro de 1985, 12.

Castro, B. (1991). *Cerimónia da entrega de diplomas em pedagogia musical* a 19 de maio de 1991.

Castro, B. (1991). Governo Regional quer estender Educação Especial a toda a ilha, a 27 de novembro de 1991. In *Revista Educação Especial*, 35.

Fernandes, F. (2010). *Discussão do Orçamento para 2011*. Retirado a 3 de abril de 2019, em http://www02.madeiraedu.pt/Portals/0/documentos/intervencoes/interv_srec_OR_201.pdf.

Jardim, A. J. (1981). *Abertura da Semana Regional do Deficiente*, a 3 de dezembro de 1981.

Jardim, A. J. (1991). *Inauguração das obras de ampliação do edifício do Instituto de Surdos do Funchal* a 30 de setembro de 1991.

Pereira, C. B. (2004). Abertura da Semana Regional da pessoa com deficiência a 3 de dezembro de 2004. In *Diversidades* n.º 6.

Santos, F. (1994). Abertura dos II Jogos Especiais: A educação é para todos mas à medida de cada um, a 28 de junho de 1994. In *Revista Educação Especial*, 1994, p. 11.

Ofícios

Ofício n.º 21/1671, de 21 de março de 1966, do Instituto de Surdos do Funchal para Chefe do Serviço Técnico do Ensino de Deficientes Sensoriais Instituto de Assistência aos Menores,. *Sala de observações e de treino auditivo*. (E. Aguiar).

Ofício n.º 85/66, de 5 de dezembro de 1966, do Instituto de Surdos do Funchal para Chefe do Serviço Técnico do Ensino de Deficientes Sensoriais do Instituto da Família e Acção Social. *Assinatura de revistas*. (E. Aguiar).

Ofício n.º 2304, de 19 de novembro de 1968, do Centro de Educação Especial da Madeira dirigido à Direção Geral da Assistência à Família e Acção Social,. *Quadro provisório do Centro de Educação Especial da Madeira*. (A. Prazeres).

Ofício n.º 18/68, de 5 de março de 1968, do Instituto de Surdos do Funchal para Chefe do Serviço Técnico do Ensino de Deficientes Sensoriais do Instituto da Família e Acção Social. *Obrigatoriedade escolar dos deficientes de audição*. (E. Aguiar).

Ofício n.º 3/70 do Instituto de Surdos do Funchal para o Presidente da Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal de 12 de janeiro de 1970. *Requisição de material*. (D. Gomes).

Ofício n.º 155/73 de 17 de janeiro de 1973, do Serviço de Proteção à Infância e Adolescência para Instituto de Surdos do Funchal. *Envio de um livro – aconselha-se a leitura pelo interesse que traz ao trabalho de orientação dos familiares de crianças auditivas na 1.ª infância*. (M. Brito).

Ofício 115/73 de 28 de julho de 1973 do Instituto de Surdos do Funchal para Delegado do Emissor Regional da Radiotelevisão Portuguesa. *Pedido de divulgação de actividades de férias* (E. Aguiar).

Ofício n.º 2156 de 18/8/1973 de Divisão de Integração Social de Menores Deficientes para Instituto de Surdos do Funchal. *Informações (respostas) relativas ao relatório do mês de julho do Instituto de Surdos do Funchal* (J. Soares).

Ofício n.º 575 de 31/8/73 do Centro de Educação Especial da Madeira para Instituto de Surdos do Funchal. *Apoio a menor em regime de integração* (A. Prazeres).

Ofício n.º 143/69, de 14 de abril de 1969, do Centro de Educação Especial da Madeira para Instituto da Família e Acção Social. *Relato e avaliação das actividades do segundo período no Internato da Quinta do Leme* (A. Prazeres).

Ofício nº 124/1972 do Centro de Educação Especial da Madeira para Instituto da Família e Acção Social. *Necessidades de pessoal e pedido de reforço* (A. Prazeres).

Ofício CEEM n.º 35/1974 do Centro de Educação Especial da Madeira para Instituto da Família e Acção Social. *Relatório da participação no curso Bon Départ em A-da-Beja* (A. Quintal).

Relatórios

Relatório dirigido à Direção Geral da Assistência de 7 de novembro de 1968. *Informações relativas à criação do Centro de Educação Especial na Madeira* (A. Prazeres).

Relatório dirigido ao Instituto da Família e Acção Social, em 14 de Abril de 1969. *Relato das atividades de uma docente de Serviço Técnico de Deficientes Visuais* (M. V).

Relatório das atividades do Centro de Educação Especial da Madeira, dirigido à Direção Geral da Assistência a 7 de junho de 1969 (A. Prazeres).

Relatório das atividades do Centro de Educação Especial da Madeira (Outubro a Maio de 1971) dirigido ao Instituto da Família e Acção Social (A. Prazeres).

Relatório de atividades do Internato da Quinta do Leme (Outubro a Maio de 1972) dirigido à Direção Geral da Assistência (A. Prazeres).

Relatório com ponto da situação do atendimento à deficiência mental enviado à Direção Geral da Assistência a 26 de Outubro de 1973 (Bairrão Ruivo).

Relatório da Gerência da Comissão Executiva da Junta Geral no sector de educação e cultura, referente ao ano de 1968, com publicação no Diário de Notícias a 13 de março de 1969 (H. Costa).

Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial sobre Orientação Escolar e Profissional de Deficientes, de maio de 1975.

Relatório Anual de Atividades da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, relativo ao ano de 2009, enviado à Secretaria Regional de Educação e Cultura. (M. J. Camacho).

Relatório Anual de Atividades da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, relativo ao ano de 2010, enviado à Secretaria Regional de Educação e Cultura. (M. J. Camacho).

Relatório Anual de Atividades da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, relativo ao ano de 2011, enviado à Secretaria Regional de Educação e Cultura. (M. J. Camacho).

Notícias em jornais

Aguiar, E. (1967). A Projecção do Instituto de Surdos do Funchal no Brasil. In *Diário de Notícias*, de 13 de dezembro de 1967, 5.

Aguiar, E. (1972). *Em mês de férias o êxito e a lição- Das actividades de ocupação de tempos livres para crianças ouvintes*. In *Diário de Notícias da Madeira* de 29 de julho de 1972, 2-3.

Aguiar, E. (1973). No Instituto de Surdos do Funchal. Para 1050 crianças surdas. Prevendo-se a cobertura total. A Metrópole possui estabelecimentos com capacidade para 964. In *Diário de Notícias da Madeira* de 16 de julho de 1973, 2-5.

Aguiar, G. (1978). Reabilitação de deficientes. In *Jornal da Madeira* de 24 de outubro de 1978, 12.

Ângelo, M. (1991). Instituto de Surdos já tem instalações completas. Educação Especial na Madeira reconhecida internacionalmente - salientou Alberto João Jardim. In *Diário de Notícias da Madeira* de 1 de outubro de 1991, 3.

Araújo, A. (Dir & Ed.) (1968). Foi ontem inaugurado o primeiro estabelecimento do Centro de Educação Especial da Madeira. In *Diário de Notícias* de 7 de novembro de 1968, 1-5.

Araújo, A. (Dir. & Ed.) (1968). Exposição de trabalhos artísticos de crianças débeis intelectuais. In *Diário de Notícias* de 11 de fevereiro de 1972, 1-3.

Araújo, A. (Dir. & Ed.) (1971). Visita oficial do Ministro das Corporações e Previdência Social e da Saúde e Assistência - Dr. Rebello de Sousa ao Centro de Educação Especial da Madeira. In *Diário de Notícias* de 24 de abril de 1971, 1-3.

Araújo, A. (Dir. & Ed.) (1974). Conclusão de um Colóquio para sensibilizar a comunidade para a Deficiência Mental. In *Diário de Notícias da Madeira* de 8 de março de 1974, 8.

Bigg, (2009). Eunice Kennedy, irmã de John F. Kennedy, morre aos 88 anos. In Agência Reuters/Brasil Online. Retirado a 10 de junho de 2018, em

<https://oglobo.globo.com/mundo/eunice-kennedy-irma-de-john-kennedy-morre-aos-88-anos-3204441>.

- Caires, R. (1989). No mundo rural, a estrutura social e familiar é mais propícia à integração dos deficientes, afirma Eleutério de Aguiar (entrevista). In *Jornal da Madeira* de 2 de fevereiro de 1989, 3-5.
- Camacho, G. (1987). Deficiência visual- quem somos? Onde estamos? Quem atendemos. In *Jornal da Madeira* de 11/12/87, 7.
- Castanheira, L. (1974). Conclusão de um colóquio. A premente necessidade de criação na Madeira da Associação Regional de pais e amigos das crianças diminuídas mentais. In *Diário de Notícias* de 8 de março de 1974, 1.
- Correia, A. (2011). Ensino do Futuro premeia Educação Especial. In *Diário de Notícias da Madeira* de 13 de novembro de 2011, 14.
- Correia, D. (1987). Deficientes na sociedade – o lugar da criança. In *Jornal da Madeira* de 11 de dezembro de 1987, 7.
- Dantas, M. (2010). Visita promovida pela Direcção Regional. Jovens com necessidades especiais descobrem Baião. In *Jornal da Madeira* de 12 de novembro de 2010, 10.
- DREER (2013). *Revista Diversidades n.º 42. 50 anos... Percursos com história*. Retirado a 15 de novembro, 2018, em <https://tinyurl.com/y35416nj>.
- E. C. (1985). Formação Profissional de Deficientes. In *Jornal da Madeira* de 28 de setembro de 1985, 12.
- E. P. (2011). Contra fim da ‘Especial’. In *Diário de Notícias da Madeira* de 3 de dezembro de 2011, 4.
- Fernandes, F. J. (2001). Jogos Especiais - A beleza da diferença: In *Jornal da Madeira* de 19 de junho de 2001, p. 6.
- Fernandes, M. (2010). Francisco Fernandes no dia internacional da pessoa com deficiência. Reconhecer a diferença é construir a igualdade. In *Jornal da Madeira* de 4 de dezembro de 2010, 6.
- Ferreira, B. (1987). Doutor Honoris Causa Gaston Mialaret em entrevista ao J.M. A escola tem de se libertar do quadro negro e do giz. In *Jornal da Madeira* de 5 de março de 1987, 4.
- Ferreira, D. (2005). Implantar a modalidade na Madeira é o objectivo. In *Jornal da Madeira* de 17 de junho de 2005, 11.

- Freitas, C. (2018). Musicoterapia neurológica. O seu papel na reabilitação. In *JM Madeira* de 15 de abril de 2018, 12.
- Gomes, D. (1972). Uma lição que deveria ser aproveitada por todos. Afirmção do Sr. Governador do Distrito na festa de encerramento das actividades escolares no Instituto de Surdos do Funchal. In *Diário de Notícias* de 13 de junho de 1972, 3.
- Gomes, D. (1972). Em mês de férias o êxito e a lição das actividades de ocupação de tempos livres para crianças ouvintes no Instituto de Surdos do Funchal. In *Diário de Notícias* de 29 de julho de 1972, 2-3.
- Gomes, N. (2011). SPM contesta extinção da Educação Especial. In *Diário de Notícias da Madeira* de 1 de dezembro de 2011, 4.
- Gomes, N. (2011). Associações apreensivas com Educação Especial. In *Diário de Notícias da Madeira* de 7 de dezembro de 2011, 5.
- Gonçalves, L. (1991). Pedagogia musical. Docentes receberam diplomas. In *Jornal da Madeira* de 5 de janeiro de 1991, 18.
- Gonçalves, R. (2010). Biblioteca Regional com sala de leitura especial para deficientes visuais. In *Diário de Notícias da Madeira* de 29 de dezembro de 2010, 8.
- Gonçalves, R. (2011). Apresentação da Semana regional das pessoas com necessidades especiais. DN Madeira, de 29 de novembro de 2011, 4.
- Henriques, P. (2010). Dançando mais internacional com viagem a Berlim. *Diário de Notícias da Madeira* de 22 de outubro de 2011, 29.
- Joaquim, A. (2005). Sentir, pensar e agir é o lema. In *Jornal da Madeira* de 19 de setembro de 2005, 3.
- J. G. F.M.M. (1987). Reunião de pais em Santa Clara. In *Jornal da Madeira* de 13 de dezembro de 1987, 3.
- J.M.B. (1970). Um elogio merecido. In *Comércio do Funchal* de 26 de Abril de 1970, 12
- Luís, F. M. (2011). Especialistas dos EUA vêm ao congresso nacional na Madeira. In *Diário de Notícias da Madeira* de 13 de novembro de 2011, 6.
- M. C. (2010). Noticiário da RTP com língua gestual. In *Diário de Notícias da Madeira* de 30 de novembro de 2010, 11.

- Melim, E. (1991). Dez anos à espera de um final feliz. Os surdos não devem ser filhos de um deus menor. In *Diário de Notícias da Madeira* de 19 de maio de 1991, 4.
- Nascimento, R. M. (1994). Heróis! In *Jornal da Madeira* de 12 de agosto de 1994, 3.
- Trindade, M. (1969). A integração dos surdos na vida social. In *Diário de Notícias* de 15 de julho de 1969, 1-3.
- Rodrigues, E. (1969). O ISF conta para o Funchal. In *Jornal da Madeira* de 22 de julho de 1969, 4.
- Rodrigues, E. (1973). Encerramento de actividades no ISF. Alto nível pedagógico envolveu a cerimónia. In *Jornal da Madeira* de 15 de julho de 1973, 6.
- Rodrigues, L. (2011). Reconhecido mais um organismo com a certificação do Sistema de Gestão da Qualidade. *Nota de Imprensa do Gabinete do Secretário Regional de Educação e Cultura enviada aos órgãos de comunicação social* de 17 de maio de 2011.
- Oliveira, L. (1966). O Instituto de Surdos do Funchal. *Jornal FLAMA* de 23 de setembro de 1966, 4.
- Sá, E. (2018). Entrevista à RTP madeira transmitida no Telejornal de 8 de maio de 2018.
- Silva, E. (2015). Madeirense campeão do mundo de atletismo síndrome de Down. In *Jornal online Funchal Notícias* de 26 de novembro de 2015. Retirado a 13 de fevereiro de 2019 em <https://funchalnoticias.net/2016/05/10/atletas-de-os-especiais-medalhados-nos-nacionais-de-atletismo-para-atletas-com-sindrome-down/>.
- Velosa, T. (1985). (Dir.). Necessidades educativas especiais e utilização de computadores no ensino de deficientes. Tema de um seminário no Funchal. In *Jornal da Madeira* de 24 de abril de 1985, 5.

Apêndices

1. Entrevistas
2. Análise de conteúdo das entrevistas

Anexos

1. Catálogo de documentos cedido pelo Arquivo Regional da Madeira
2. Decreto Legislativo Regional n.º 4/1982/M de 4 de março
3. Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M de 31 de dezembro
4. Procedimento do Sistema de Gestão da Qualidade n.º 20 - Apoio Psicopedagógico