

Inclusão não rima com solidão

José Pacheco

Curitiba, Setembro de 2011

Introdução

Nunca será demais voltar ao assunto, para lembrar que, apesar da teoria e contra ela, a realidade nos diz que, desde há séculos, tudo está escrito e tudo continua por concretizar. Nunca será demais falar de inclusão. Nunca será demais lembrar que os projectos humanos carecem de um novo sistema ético e de uma matriz axiológica clara, baseada no saber cuidar, conviver com a diversidade.

A chamada Educação Inclusiva não surgiu por acaso, nem é missão exclusiva da Escola. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas, uma época que requer que abandonemos muitos dos nossos estereótipos e preconceitos, que exige que se transforme a “escola estatal” em escola pública – uma escola que a todos acolha e a cada qual dê oportunidades de ser e de aprender.

Os obstáculos que uma escola encontra, quando aspira a práticas de inclusão, são problemas de relação. As escolas carecem de espaços de convivencialidade reflexiva, de procurar compreender que pessoas são aquelas com quem partilhamos os dias, quais são as suas necessidades (educativas e outras), cuidar da pessoa do professor, para que se veja na dignidade de pessoa humana e veja outros educadores como pessoas. Sempre que um professor se assume individualmente responsável pelos atos do seu coletivo, reelabora a sua cultura pessoal e profissional... “inclui-se”. Como não se transmite aquilo que se diz, mas aquilo que se é, os professores inclusos numa equipe com projecto promovem inclusão.

Aos adeptos do pensamento único (que ainda encontro por aí...) direi ser preciso saber fazer silêncio “escutatório”, fundamento do reconhecimento do outro. Que precisamos rever nossa necessidade de desejar o outro conforme nossa imagem, mas respeitá-lo numa perspectiva não-narcísica, ou seja, aquela que respeita o outro, o não-eu, o diferente de mim, aquela que não quer catequizar ninguém, que defende a liberdade de idéias e crenças, como nos avisaria Freud. Isso também é caminho para a inclusão.

Aos cínicos (que ainda encontro por aí...) direi que, onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas, não haverá inclusão. Onde houver séries e

aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse, não haverá inclusão. Direi que, enquanto o professor estiver sozinho, não haverá inclusão. Insisto na necessidade da metamorfose do professor, que deve sair de si (necessidade de se conhecer); sair da sala de aula (necessidade de reconhecer o outro); sair da escola (necessidade de compreender o mundo). O ethos organizacional de uma escola depende da sua inserção social, de relações de proximidade com outros atores sociais.

Também é requisito de inclusão o reconhecimento da imprevisibilidade de que se reveste todo o acto educativo. Enquanto acto de relação, ele é único, irrepetível, impossível de prever (de planejar) e de um-para-um (questionando abstrações como “turma” ou “grupo homogéneo”), nas dimensões cognitiva, afetiva, emocional, física, moral... As escolas que reconhecem tais requisitos estarão a caminho da inclusão.

Na solidão do professor em sala de aula não há inclusão. Nem do aluno, metade do dia enfileirado, vigiado, impedido de dialogar com o colega do lado, e a outra metade, frente a um televisor, a uma tela de computador ou de telemóvel... sozinho. A inclusão depende da solidariedade exercida em equipas educativas. Um projecto de inclusão é um acto coletivo e só tem sentido no quadro de um projecto local de desenvolvimento consubstanciado numa lógica comunitária, algo que pressupõe uma profunda transformação cultural.

Partilho curtos diálogos que aconteceram na Escola da Ponte, a par de algumas crónicas. Sob a forma de “lições-metáforas”, cada leitor, na subjetividade da reinterpretação destas linhas, saberá ler nas entrelinhas...

"I am beginning to suspect all elaborate and special systems of education. They seem to me to be built upon the supposition that every child is a kind of idiot who must be taught to think. Whereas if the child is left to himself, he will think more and better if less showily. Let him go and come freely, let him touch real things and combine his impressions for himself, instead of sitting indoors at a little round table, while a sweet-voiced teacher suggests that he build a stone wall with his wooden blocks, or make a rainbow out of strips of coloured paper, or plant straw trees in bead flower-pots. Such teaching fills the mind with artificial associations that must be got rid of, before the child can develop independent ideas out of actual experience."

Anne Sullivan

Será que estou errada de pensar que a inclusão não tem que acontecer a qualquer preço? Tem professores que não conseguem olhar para o ser humano que está a sua frente, querem um diagnóstico confirmando a deficiência, para justificar a falta da aprendizagem. Como isso pode ser mudado? A Declaração de Salamanca completou 17 anos. Foi e será só no papel para brasileiros?

Perdoa o tom que utilizo para concordar contigo. Mas apetece-me dizer que, infelizmente, a "inclusão" é um termo fabricado em Salamanca, mas que, até hoje, somente serviu para enfeitar teses de doutoramento. Como referes, há muitas "pessoas conceituadas" a produzir teoria inútil (no MEC, nas universidades e em outras torres bizantinas) e há muito faz-de-conta "inclusivo" nas escolas. Devo acrescentar que também há gente séria nas universidades e no MEC. Não generalizemos...

As escolas terão de reconfigurar as suas práticas, para que a inclusão (que já é um termo excludente...) aconteça. A "inclusão ao contrário" de que me falas é um dos caminhos, como já referi. A integração de especialistas no contexto de equipas com projeto é outro.

(Orientador Educativo da Escola da Ponte)

Primeira lição

Contra a solidão, lições de humanidade

Não vá por aí, que tem assaltante esperando!

Arrepiei caminho, com um sorriso de agradecimento para o moço que me lançara o aviso, e que afagava um vira-lata esquelético, que retribuía lambendo-lhe o rosto. Mais adiante, um menino da rua remexia num caixote de lixo e retirava dele um pedaço de carne suja e infecta. Sacudiu-o, para soltá-lo de pedaços de guardanapo de papel. Quando já abria a boca para engoli-lo, um transeunte foi junto do moço e deu-lhe uma nota de vinte reais. E, em silêncio, se afastou... Cheguei, por fim, à escola que pretendia visitar.

Retirante baiana, a Antônia chegou à grande cidade só com os andrajos que lhe cobriam o magro corpo. Não foi o amor, mas a fome, que a fez parir dez filhos, a juntar aos oito que o seu homem já fizera em outra mulher. Vai fazer cinquenta anos, mas tem no rosto as marcas de séculos de provações – mais de um século decorrido sobre a Lei Áurea, ainda existe uma cidadania que conhece, possui e tem poder e uma cidadania que nada possui, pouco conhece e nada pode. Há dez anos, o seu homem sofreu três derrames e caiu na cama para não mais se levantar. A Antônia cuida-o com o mesmo desvelo que dedica a um menino que uma jovem nordestina lhe confiou, antes de se perder nos atalhos da vida e da prostituição.

O meu menino é como o meu homem, não fala nem consegue andar dois passos, mas eu peço à senhora que o deixe vir para a sua escola. Vai ver que ele ainda assim consegue aprender...

Comovida, a directora da escola abraçou a Antônia e a garantiu-lhe que o Edilson seria bem tratado e aprenderia tudo o que pudesse aprender. A Antônia abriu no rosto um sorriso terno e desdentado e lá se foi de bem com a vida. E eu ali fiquei, num canto da sala, a voz amordaçada pela emoção, incapaz de responder à directora, quando me dirigiu a palavra: *É como canta o Milton, professor, “há que se cuidar do broto, para que a vida nos dê flor”...*

Dizia o mestre Agostinho da Silva que não existem só poetas de verso. A ideia de que a pessoa tem de se dizer poeta porque faz verso, não é verdade. Poeta é aquele que cria na vida alguma coisa que na vida não existia. Na minha peregrinação pelo Brasil das escolas, encontro poesia nos gestos mais

[Digite texto]

simples, aprendo humanidade, deparo com beleza a todo o momento. E, no dia em que conheci a Antônia, aconteceu uma *overdose*... A Tatiane deixou uma mensagem no meu computador:

O que me move é o amor, pela vida, pelo outro e por acreditar nisto traço meu percurso enquanto educadora na emoção e no sentimento. Não posso basear minha ação pedagógica no sistema falho, devo baseá-la no ato vivo na emoção e na relação que estabeleço a cada dia. Para resgatar este outro que foi julgado, discriminado e rotulado...

Comenius, na Pampaedia, diz-nos: *Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, reunidos e individualmente, jovens e velhos, ricos e pobres, de nascimento elevado e humilde.* Infelizmente, não parece que vamos nesse sentido. E, como alguém já disse, quando falha a educação, sobe à cena o polícia e o juiz... *Não vá por aí, que tem assaltante esperando!*

Mas, nas minhas peregrinações pelo Brasil das escolas, encontro muita e maravilhosa gente que busca realizar o desiderato de Comenius. A esperança – aquela que Pandora não deixou que saísse da sua caixa e cuja etimologia nos remete para a fé na bondade da natureza – manifesta-se em discretos gestos de educadores, que nos dão lições de humanidade.

No Brasil, toda criança agitada, que prefere atividades mais práticas, as intimistas, aquelas que têm hiperativismo, as que são consideradas com problemas psicológicos, são encaminhadas para tratamento psicológico. Isso ocorre com frequência, ou não, na Escola da Ponte? O que será avaliado, para que uma criança seja encaminhada para tratamentos psicológicos?

Mesmo sendo um ser incompleto, como diria Paulo Freire, dou a minha contribuição para melhorar alguma coisa... A criança que chega na Ponte tem um historial familiar e pedagógico, que vem descrito no processo pedagógico da escola em que a criança estava matriculada. Isto já é um dado muito importante a considerar em futuras decisões. No trabalho diário, vamos fazendo um diagnóstico dessas crianças, ditas mais problemáticas. Juntamos os documentos burocráticos com diagnósticos e vamos tomando decisões. A decisão de encaminhar estes alunos para consultas de desenvolvimento passa por uma decisão dos orientadores educativos, tendo sempre por base relatórios elaborados pela equipa multidisciplinar.

Os encarregados de educação participam nesta discussão e fazem também parte desta equipa.

Definimos estratégias de trabalho adequadas a cada um dos alunos, para que tenham direito a um trajeto escolar adaptado às suas características.

(Orientador educativo da Escola da Ponte)

Segunda lição

Abraçar para incluir ⁱ

Há muitos, mesmo muitos anos, conheci um professor que me afiançou nunca ter defrontado problemas de indisciplina. Confidenciou-me que, no primeiro dia de aulas de cada ano lectivo, *“dava toda a corda à turma”*, esperava que a desordem se instalasse e que o líder da desordem se revelasse. Então, *“parava a romaria e aplicava no mariola uma sova monumental, que era remédio santo para todo o ano”* (sic).

Recentemente, foi-me concedido o privilégio de reconhecer a distância que vai da violência “disciplinadora” desse professor de antanho à ternura dos braços de uma Ana (Joana de nome próprio, mas esse é um segredo que fica entre nós...).

A Ana viveu por dentro o quotidiano de um bairro degradado. Entre outros dramas, conheceu o de uma criança por todos considerada *“violenta”*, hóspede quase permanente de um *“quarto escuro”*, onde cumpria longas horas *“de castigo”*. Porém, nem o negro isolamento domava a juvenil fúria. Em sucessivas vagas, a soco, a pontapé, à dentada, forçava a fuga das companheiras, e abreviava o regresso ao “quarto escuro”.

Recém-chegada, a Ana depressa se apercebeu daquele círculo vicioso de violência, “crime e castigo”. Poucos dias decorridos, aproveitando um momento de distração da endiabrada rapariga, prendeu-a nos seus braços. A pequena ainda esperneou, mas sem conseguir escapar ao amplexo. Resignada, julgou chegado mais um momento de recolher à punitiva escuridão. Tremeu quando a Ana a beijou na face. Correu para novas tropelias, logo que a Ana a largou.

Não levou muito tempo a regressar. Ia direita ao “quarto escuro”, de orelha pendurada, quase arrastada pela vigilante que a surpreendera em flagrante delito. De novo, a Ana intercedeu por ela. A vigilante largou-a nos seus braços. A pequena já quase não opôs resistência. Sentiu o abraço como abraço e recebeu o beijo sem frémito aparente. Mas, sem demora, foi procurar mais sarilhos e voltou – qual pássaro há muito sem ninho – ao aconchego dos braços e ao afago dos lábios da paciente Ana. Algumas idas e vindas depois, o íman do afecto prendeu-a definitivamente. A pedagogia do abraço vencera a da punição.

[Digite texto]

A vida dos professores está recheada de acontecimentos dignos de narrar e, como não há duas sem três, aqui deixo registo de outra peculiar experiência.

O primeiro dia de escola começou num vaivém entre vinte e tal fedelhos a chorar baba e ranho e meia dúzia de ansiosas e renitentes mães, coladas ao umbral da porta, ora espreitando a descendência pelos interstícios, ora penetrando para assoar o nariz do herdeiro ou dar-lhe um beijo de despedida.

Respeitosamente, o professor encaminhou as ansiosas progenitoras no sentido da saída. Ao cabo de uma longuíssima meia hora, logrou encostar a porta: *“com licença, desculpe, faz favor, minha senhora, sim, sim, pode ficar descansada, claro, pois, é natural, coitaditos, não é? As gotas, pois, não me esquecerei, pois, dá-me licença, se fazem favor, não custa nada, daqui a pouco já vão ao recreio, sim, minha senhora, não me esquecerei, concerteza...”* Com mão firme e jeitinho conseguiu fazer descolar da porta os dedos da última mão da última mãe, deitou um olhar àquela que seria a sua primeira “primeira classe” e respirou tão profundamente quanto a ansiedade lho permitia.

Cuidou de acalmar os pequenitos que, a todo o momento, ameaçavam retomar o choro. Depois da tempestade, parecia ter chegado o merecido sossego. Contou os gaiatos. Faltava um.

- *O senhor professor dá licença?* - e logo algumas das já aquietadas mães aproveitaram para ensaiar um retorno e lançar ansiosos olhares sobre a prole, que retomava o ritmo do soluçar e desembocava numa nova e ruidosa choradeira.

Apercebendo-se de que a frente de batalha não se encontrava lá dentro mas fora de muros, o professor alterou a estratégia. Saiu da sala, fechou a porta atrás de si e a ela resolutamente se encostou. O que viu fez com que o seu semblante não reflectisse tanta amabilidade como há meia hora atrás. Uma suposta mãe debatia-se impotente perante investidas e pontapés do seu rebento, acompanhadas de tais imprecações que fariam corar de vergonha um surdo.

- O senhor doutor do posto disse-me que ele tem sistema nervoso. O meu marido até ouviu – não foi, ó Quim? – que a gente não o pode contrariar. Eu ainda pensei em levá-lo ao especialista dos nervos, mas tenho lá posses! ‘Inda se a Caixa me desse um suicídio! Já entreguei a papelada há que tempos... e nada!

- *O garoto é levado do diabo* – comentavam, entre dentes, alguns dos presentes.

Metê-lo assim na sala, nem pensar! – pensou o professor. Pegou no aluno ao colo e, a custo, foi com ele até ao alpendre das traseiras.

Quando se encontrou a sós com o miúdo, sentou-o na beira do muro e falou-lhe baixinho e ao coração. Disse-lhe tudo o que é possível dizer-se para sossegar o espírito de uma criança. E o infante presenteou-o com um chorrilho de impropérios:

- *Deixa-me, filho da p...! Deixa-me!*

O professor respirou fundo, contou até vinte, voltou a respirar mais fundo e contou mais uma vez. O professor não era dos que acreditava no ditado popular que diz que *“moço que não é castigado não será cortesão nem letrado”*, mas já começava a desesperar. O fedelho esperneava e gritava:

- *Deixa-me, filho da p...! Larga-me!*

A mão do professor foi mais lesta que o pensamento e só parou na face do pequeno. Mas foi a mesma mão que a acariciou e enxugou as últimas lágrimas, enquanto os seus braços envolveram a criança num abraço penitente.

O miúdo percebeu que a sua performance tinha acabado e que com aquele adulto – a seus olhos bruto e terno – a cena do grito e da canelada não surtia efeito. Por receio de nova palmada, ou por razões que a razão desconhece, o pequeno lá foi, a par do novo mestre, sala adentro, como se nada de especial tivesse sucedido.

À sua passagem, uma mãe ainda comentou:

- *Este professor é que tem jeito para as crianças!*

Equidistante dos outros dois episódios, este confirma o que já dizia um poeta: as mãos *“são a guerra e são a paz”*.

Juntarei ao texto algumas palavras por detrás das palavras. Naquele tempo, ainda não tinha sido inventado o TDAH. E, se é verdade que bater numa criança é um acto de cobardia, também sabemos o que Anton Makarenko escreveu no seu *“Poema Pedagógico”*. Quem ainda o não leu, não sabe o que perde. Está lá tudo.

Como se dá a recepção dos alunos em situação de risco por parte dos colegas?

O trabalho com os grupos heterogêneos permite uma configuração interessante. As crianças são agrupadas de maneira a conviver com outras crianças que possuam capacidades e vivências diferentes. Por isso, era possível perceber em alguns grupos a preocupação com o outro e o respeito à diferença. A integração era fundamentada no apoio grupal, sendo sempre ressaltado que todos tinham os mesmos direitos. Mas é claro que nem sempre isso ocorria de maneira ideal. Muitas vezes, era necessária uma intervenção do professor tutor, principalmente em casos de agressividade.

(Pesquisadora brasileira)

Como essa menina (aluna com necessidades especiais) foi para o seu grupo? Melhor perguntando: como são arranjados os grupos de trabalho?

Tentarei dar o meu melhor para responder à pergunta por si colocada, uma vez que já não frequento a Escola da Ponte e, com o passar dos anos, alterações devem ter sido feitas. Normalmente, os grupos eram constituídos por alunos de diferentes anos de escolaridade ou, então, com diferentes níveis de aprendizagem. Isto é, num grupo de quatro elementos, as idades poderiam ser diferentes (os meninos da primeira vez, ou primeira série como costumam dizer, não faziam parte dos grupos). Ou, então, tendo a mesma idade, apenas havia um aluno com mais facilidade de aprendizagem em relação aos outros.

No início de cada ano. eram atribuídas cores aos alunos, para que fizessem o jogo da organização de grupos. Vim a descobrir, mais tarde, que cada cor estava de acordo com as nossas capacidades cognitivas e espírito de entre-ajuda. Esta distribuição aconteceu de forma a haver um equilíbrio entre grupos. Depois era-nos dado tempo para formarmos um quarteto, e tínhamos de respeitar certos critérios: um aluno com cor amarela, por exemplo, não podia fazer par com outro da mesma cor, mas sim com um de cor vermelha e assim sucessivamente, até o grupo ter o número de membros necessários ao seu funcionamento.

Essa menina veio a formar o meu grupo de trabalho por minha escolha e dos restantes elementos, e fico muito contente por a ter aceite! Estudar com pessoas como a Martinha fez-me crescer muito e ver que ainda há muito para aprender quanto a estas pessoas maravilhosas.

(Ex-aluna da Escola da Ponte)

Terceira lição

Professores incluídos

Há muitos anos, quando ouvia alguém referir-se com desdém a uma qualquer escola ou a classificar um qualquer professor de “lírico” ou de “lunático” (só para referir as mais gentis e eufemísticas classificações...), eu inquiria, discretamente e sem manifestar excessiva curiosidade (para não levantar suspeitas), de que escola ou professor se tratava. Recolhida a informação, logo preparava a viagem.

Ávido de prodígios, pesquisador de almas inquietas, fui num distante dia de Outubro em demanda da professora Lúcia e da sua tão comentada escola de lugar único, escondida num vale, para além do Marão. Depois de muitas voltas por estreitas estradas com alguns vestígios de alcatrão, estava quase decidido a voltar para trás, quando deparei com uma placa indicando a proximidade da aldeia. Segui por um caminho de terra onde mal passava um carro. O receio de encontrar alguma viatura em sentido contrário foi-se esvaindo à medida que me aproximava da aldeia e talvez por efeito do sossegado silêncio entre montanhas, pontuado pelo chilrear dos pássaros. Ia tão distraído que, no desfazer de uma curva, por pouco não fui de encontro a uns cornos fora de mão.

- *Ei! Ei, Bonita! Arreda!* – gritou uma velhinha, de agulhão em punho, empurrando a vaca para o rego de água que bordejava o caminho.

Pedi desculpa pela perturbação gerada e perguntei à senhora se conhecia a escola e se ainda ficava longe dali.

- *Não senhor, meu senhor, é mesmo aqui pertinho. Não tem nada que enganar. O senhor vai por aqui, sempre neste correr. Quando der com a casa do meu filho, meta a descer para o lado esquerdo. A escola é logo ali à beirinha...*

“Quando der com a casa do meu filho”... Retomei a marcha com o mesmo pressentimento de me haver perdido, mas a desconfiança desvaneceu-se ao deparar com “a casa do filho”. Era a única, ao fundo do caminho. E lá estava, efectivamente, a azinhaga, do lado esquerdo, envolta numa latada, uma espécie de túnel, ao fundo do qual vi “a luz”. A singela construção do “plano dos centenários” iluminava-se com o riso das crianças. A gélida sala de aula

[Digite texto]

amornava-se com o calor de gestos sábios e transbordava de doce ternura. Havia mais pedagogia naquele lugar ermo do que em todos os compêndios que eu já tinha lido. Em escassas horas, aprendi mais das crianças e dos professores do que nos cursos de formação.

Compreendi por que razão certos docentes recorriam a uma abundante adjectivação – “*líricos*”, “*lunáticos*”, “*utópicos*” e outros epítetos bem menos lisonjeiros... – quando se referiam a professores como a minha amiga Lúcia, a Georgina, o Lobo, a Angélica e muitos outros, que sinto orgulho de ter conhecido e até de contar entre os amigos. Alguns já faleceram, outros estão à espera que alguém os descubra. E eu insisto numa busca que não cessa, por ter sido nessa busca que me encontrei e encontrei razões para me manter professor. A esses “*utópicos*” devo quase tudo o que de bom possa ter e ser.

Voltei da escolinha da minha amiga Lúcia com mais alento e vontade de não desistir. Voltei mais consciente do muito que teria de me melhorar e do quanto teria de aperfeiçoar a minha prática.

Voltei à minha escola com uma “fé pedagógica” mais fortalecida. Porque, à semelhança dos magos que se deixaram guiar por uma estrela até uma claridade que rompia as trevas de uma gruta ou casebre, eu mantivera a crença de encontrar a casa de um filho de uma velhinha, marco de referência de uma escola que irradiava uma luz perturbadora das trevas em que todo um sistema estava imerso. A analogia talvez resulte da proximidade da quadra natalícia e do facto de estas fugazes iluminações se assemelharem a estrelas cadentes que, por desistência ou desaparecimento dos autores, se transformam em buracos negros. Trágica sina de um sistema que não merece os professores que tem e que permite que os raros focos de orientação se apaguem.

Não há semana em que não receba uma ou outra mensagem de esperança ou de desespero de professores que se recusam a deixar de o ser, ou resistem a “*ser como todos os outros*”. À semelhança da Lúcia e de outros “*líricos*” e “*utópicos*”, são depreciados, caluniados, perseguidos, ou ignorados e remetidos para uma solidão compulsiva, em escolas de lugar único como em escolas habitadas por dezenas de professores.

Quero dar a palavra a uma Liliana, generosa professora de nova geração, que resiste aos convites do fácil e do cómodo. Tem a palavra a Liliana: “As

[Digite texto]

incertezas, as dúvidas e as lágrimas ainda me perseguem. Os dias passam de uma forma alucinante e sinto-me cada vez mais infeliz. Nalguns dias chego mesmo a duvidar se esta será a minha vocação... Sinto-me tão insegura que na escola aparento ser mais uma "professora" (daquelas que tanto criticava). Às vezes, não sei o que fazer: não quero continuar assim, mas também não sei como alcançar a escola dos meus sonhos. Mas não se preocupe, não serei daquelas professoras que lhe provocam pesadelos. O que me irrita profundamente é saber que não estou a agir da melhor forma ou como gostaria e não conseguir fazer nada para o evitar. Bem, acho que ter consciência é "meio caminho andado". Para alcançar o sonho, basta-me ser forte, escutar o meu coração e sobretudo o coração dos meus meninos, não é? Obrigada por receber este desabafo. Espero que o próximo seja mais sorridente!"

Tem a palavra um Carlos que se espanta e alegra com o milagre da poesia a todo o instante: *"Estou vaidoso. Aqui vai um texto de uma criança sobre o que é ser criança. É por isso que vale a pena esta arte de educar. Para todos os dias sermos surpreendidos. E pensar que posso ter contribuído, nem que seja um pouco, para este poema..."*

Tem a palavra ainda uma das muitas Lilianas cuja incerteza justifica estes meus exercícios de escrita penitencial: *"Sei que é uma pessoa ocupada. Apenas lhe escrevo como desabafo, tal como escreve as suas histórias. Não sei se, quando me conheceu, achou que eu seria uma boa dadora de aulas ou uma aspirante a professora. A verdade é que cada palavra das suas histórias me faz chorar. Não consigo fazer as minhas crianças felizes, não estou feliz com a professora que sou e não sei o que fazer. Professor, a realidade aqui é tão feia. O ano mal começou e já me sinto "sufocada". Mas, graças às suas histórias, e juntamente com as lágrimas, surge a esperança e a vontade de fazer e ser melhor."*

Suspendo as citações para concluir num registo que mais um solstício de Inverno me inspira. Para redenção do sistema, não se pense que o caminho para a Salvação da Escola está feito, se o processo de conversão em cada professor não se realiza. Neste Natal, considerai que não será fácil a um professor alcançar a casa do Pai se, pelos caminhos ou descaminhos do exercício da profissão, o professor não cuidar de procurar a casa do Filho...

Fale um pouco mais sobre o papel da psicóloga. Como ela participa de todo o processo? Os professores são grandes cuidadores. Cuidam do SER, há também uma política em todo o processo, com o intuito de cuidar do cuidador?

O que se observa é que os alunos da Ponte aprenderam que eles são os responsáveis pelo aprendizado. Como se deu esse processo? Como acontece o “planejamento” na escola da Ponte? Todos os profissionais se reúnem em um mesmo tempo e espaço? Em que período? Quando os professores se reúnem, com quem ficam os alunos?

A psicóloga que acompanhei mais de perto estava no seu segundo ano na escola. Vi que ela estava tentando organizar o seu trabalho. Falou que, no primeiro ano, praticamente ficou nos espaços, tentando compreender a dinâmica da escola e perceber a forma de trabalhar dos professores e alunos.

Agora, ela já estava tentando sistematizar uma prática mais preventiva. Mas ainda estava no início. Tinha vontade de organizar grupo de pais e funcionários e já estava trabalhando com alguns alunos um grupo de formação pessoal e social.

Sua principal inquietação era esta: como poderia ser dado um acompanhamento mais individualizado para algumas crianças com dificuldades específicas e como poderia realizar a avaliação psicológica na escola? Mas é claro que, em muitos casos, era chamada como "bombeira", para apagar alguns fogos...

Também se preocupava em cuidar um pouco dos educadores, mas não percebi o trabalho nesse sentido.

(Pesquisadora brasileira)

Quarta lição

Inclusão é processo

Foi considerado *“aluno incapaz de se adaptar à escola”*. O relatório avisava: *“é um aluno que apresenta dificuldades de controlo dos impulsos agressivos e manifesta o maior desinteresse pelas aprendizagens escolares”*, para além de *“uma já evidente tendência para a aproximação ao álcool”*.

Pudera! O Bino fizera o tirocínio com a avó. E afiançava-me, muito tempo depois, que *“aquilo nem era vinho, era uma zurrapa, porque a avó Zefa já tinha uma grande conta de assentar na mercearia, e na tasca já nem a podiam ver e muito menos lho vendiam”*.

Relutante às *“aprendizagens escolares”*, o Bino aprendeu a vida na busca de mantimento, que *a reforma da avó não chegava sequer para a pinga*. Especializara-se em assaltos a hortas e pomares. Aos quatro anos, era hábil na fígada certa e na ferradela pronta no braço do hortelão que o surpreendesse em flagrante.

O Bino não conheceu pai nem mãe. Consumada a parição, a progenitora abalou para França, no rasto do presumível pai. Nunca mais deu notícia. Uma avó o acolheu num tugúrio de chão de terra batida.

O Bino cresceu entre maus-tratos e fomes de dias. Ao fim da tarde, engolia uma malga de *sopas de cavalo cansado*, enquanto aguardava a chegada da avó. Vinha, invariavelmente, embriagada e de terço na mão. Avistando-a, o Bino descalçava as botas de surrobeco herdadas do falecido avô e atirava-se para debaixo das mantas.

Ao cabo do primeiro mistério, a avó já cabeceava, arrastava a voz na ave-maria e acabava por sucumbir aos alcoólicos eflúvios, adormecendo encostada ao seu ombro. O Bino deixava-se anestesiar pela respiração da velha e afundava-se num suave torpor até de madrugada.

A pequena leira em redor do casebre era pedregosa. Quase nem ervas cresciam, muito menos coisa semeada. De modo que o sustento e o *aquecimento central* do Bino, da avó Zefa e do Malhado eram as ovelhas do pequeno rebanho que com eles coabitava.

Sabemos que o brincar e o jogar são característicos de um tempo de expansão do conhecimento de si mesmo, do mundo e dos sistemas de comunicação. E

[Digite texto]

que a infância acaba quando alguém reconhece que a sua vida deixou de ser um jogo maravilhoso, ou quando alguém proíbe outro alguém de brincar. O Bino soube-o quando a avó Zefa o fez levantar da cama, numa frígida madrugada, aos quatro anos mal feitos.

- *Hoje, és tu quem leva as mequinhos ao monte, que eu não me tenho de pé. Deixa-te levar pelo Malhado, que lá chegas.*

E chegou. Pelo meio da tarde, o cão guiou o pequeno rebanho no regresso a casa, com o Bino a reboque, esfomeado e com os pés descalços fustigados pelos cardos. Nunca mais ficaria no aconchego das mantas para além do nascer do sol, e o Malhado viria a ser seu mestre e única companhia até aos sete anos de idade.

Um dia, *“uma senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada”* (palavras que o Bino me ditou) espreitou para dentro daquele tugúrio partilhado por animais e gente, e perguntou se a avó se chamava Josefa da Conceição. Disse vir da parte das autoridades e que as autoridades tinham mandado uma carta à avó do neto que a escola reclamava. A avó retorquiu que não senhor, que não tinha recebido carta coisa nenhuma e que, *ainda que tal cousa lhe chegasse, nenhuma serventia teria por das letras nada saber.*

De nada valeu a ladainha à avó que das letras nada sabia. O único proveito que a avó Zefa obteve da *“senhora bem vestida, bem cheirosa e aprumada”* foi uma magra pensão de sobrevivência, tão magra que mal dava para encomendar meia dúzia de garrações. Sem pastor, o que restava do rebanho foi arrematado pelo Luís Vendeiro. O Malhado foi servir outros senhores e o Bino transformou-se num degredado de fundo de sala. No dizer da mestra, *o moço era coisa ruim e insubmissa e nem com porrada lá ia.* Entremeava sessões de palmatoada com fugas para o monte e para junto do Malhado, fugas invariavelmente interrompidas pelas frequentes visitas da *“senhora bem cheirosa”*.

O Bino acabou por ser internado numa instituição da cidade. E, se a guarda conseguia surpreendê-lo nos montes que ele tão bem conhecia, mais facilmente os agentes da autoridade o capturavam na cidade em que se perdia em tantos lugares de se ocultar.

Com dez anos feitos, foi transferido para uma escola de *“última oportunidade”*. À semelhança de muitos outros casos de “insucesso” que a essa escola

[Digite texto]

aportaram, o Bino Bouças vinha recomendado por psicólogos e acompanhado por um grosso relatório de pedopsiquiatria.

Apesar dos dez anos feitos, o Bino aparentava não ter mais de seis ou sete. Marcado pelo raquitismo, baixo, franzino, atarracado, *parecendo não ter pescoço* (como diziam alguns dos seus companheiros), juntou-se aos pequenos que vinham à escola pela primeira vez. Caminhava bamboleando-se, olhando de soslaio para tudo e para todos. A certa altura, um professor pensou que aquele miúdo de aparência frágil estava em apertos e à procura de uma casa de banho. Aproximou-se e, com extrema delicadeza, inquiriu:

- Precisas de alguma coisa?

A resposta, numa voz grossa e zangada, deixou o professor estupefacto:

- Ó chefe, onde é que se mija?

Nos primeiros dias passados naquele novo e estranho mundo de aprender, ainda que o não soubesse, o Bino enfatizava o sentido lúdico da escola – o termo *schola* tem o significado etimológico de ócio... – embora fosse notado na hora do recreio pelo exagero na distribuição de pontapés e cuspo.

O seu reportório de insultos era vasto. O impropério aplicado a preceito, na ponta da língua e da caneta, era uma das suas competências mais notadas, ainda que não constasse do currículo formal. Mas essa competência foi abalada numa assembleia em que se provou que os “palavrões” usados pelo Bino não constavam do dicionário. E, se não constavam, não existiam, pelo que a Assembleia deliberou que o Bino teria de repensar o seu discurso e refazer o repertório. O Bino esmerou-se. Passou por um processo de profunda reelaboração cultural e amiúde recorria à sinonímia, para gáudio dos companheiros e satisfação dos professores.

Para que se perceba o trajecto de reparação dos danos por que o Bino passou naquela escola, transcrevo, a título de exemplo e entre muitos que poderia citar, um depoimento deixado pelo Bino Bouças na folha afixada no mural do “Acho Mal”: *“Eu acho mal que os meninos vão à casa de banho defecar, que façam as necessidades e depois deixem o vaso todo cagado”*.

Ao falar sobre motivação do professor, um dos trabalhos que procuramos realizar é o de se criar diferentes espaços de escuta, onde o professor possa colocar suas aflições e preocupações, sem passar por pré-julgamentos. Visto que a Ponte lida com alunos que apresentam dificuldades emocionais, que tipo de suporte recebe o profissional que lida com tudo isso? Bastam os conselhos e diferentes encontros de equipe, ou é preciso algo a mais?

O trabalho cooperativo de professores (há sempre mais que dois em cada espaço, em cada momento), a auto-formação e a formação em círculo de estudo são suportes que permitem a todos e a cada um dos orientadores educativos dar resposta a todos e a cada caso.

Nos últimos anos, integramos duas psicólogas na equipa de projeto. Mas elas tendem a agir de modo clínico, quase supletivamente, dentro dos modelos de intervenção em que foram formadas. Espero que venham a ter tempo e disponibilidade para entender como se deve trabalhar na Ponte. Elas são pessoas capazes de entender e de mudar. Creio ser necessário integrar novas valências na equipa de projeto (educadores sociais, animadores sócio-educativos, sociólogos, antropólogos, especialistas em diversas áreas das chamadas "necessidades educativas especiais" etc.), que sejam capazes de trabalhar em espaços comuns, cooperativamente. Conselhos e encontros não bastam. É preciso predisposição pessoal para aceitar, estudar, mudar.

(Orientador Educativo da Escola da Ponte)

Quinta lição

Reconhecimento das diferenças

O decrepito edifício tinha sido reinaugurado no consulado de Sidónio Pais, conforme atestava a lápide afixada na parede de estuque esburacado, de onde despontavam as ervas todo o ano e formigas de asas pela Primavera. O caruncho apostava em acabar com o que restava das velhas carteiras. O soalho, também de madeira, era como um campo de golfe mas com mais buracos. No anexo ainda pairava o odor ao queijo da *caritas*. Só não havia quarto de banho digno do nome, mas não se pode pedir tudo...

Na quarta classe de 76 que a velha escola albergava, a variedade das origens sociais correspondia à variedade dos odores. O Simão exalava a suave fragrância a água de colónia. O Tó, o aroma da alfazema. O Jorge, o perfume barato do fixador que lhe domava as irreverentes melenas. Nas manhãs frias, o Arnaldo tresandava a aguardente. A maioria, criada na bouça e na rua, trazia entranhado nas pobres vestes um intenso cheiro a terra e suor que, na força do Estio, se confundia com o da decomposição dos cadáveres das ratazanas e de outros bichos que coabitavam o desvão do telhado. Mas a aparência rude escondia a doçura das almas.

O Zé António era um miúdo franzino e tímido. Contava dez anitos num corpo frágil que aparentava seis ou sete. Só tinha a seu favor uma prodigiosa imaginação. Era o ás do texto livre. O novo professor não era adepto das enfadonhas redacções com tema e número de linhas pré-fixados. E, pela primeira vez na sua curta vida de estudante, o Zé António soltava amarras e partia à aventura:

“Eu fui com o meu irmão a uma mina perigosa (...) encontrei uns anõezinhos muito aflitos, quase a morrer. Agasalhei-os muito quentinhos, dei-lhes roupa nova. Também vi uma abelha a tentar voar (...) estava a rir e ela pregou-me com o ferrote. Vedes para que foi a pândega?”

Ou mesclava desejos com a nostalgia de sonhos perdidos:

“Se eu fosse um passarinho. Não. Esta história acabou porque eu já não sei mais. O que eu gostava de ter era uma andorinha. Mas, quando chegasse o Inverno, ela partia e eu tinha um desgosto muito grande.”

Num dos seus muitos escritos, deixou escapar um segredo e jamais confessado remorso colectivo:

“Eu sinto um segredo em mim... O nosso professor é muito bom para nós. Nós também podíamos ser bons para ele...”

Infantil remorso, talvez, pois aqueles trinta mafarricos infernizavam a vida das professoras que por lá passavam. O Domingos, que nos seus quinze anos era o decano da turma, só à sua conta tinha conhecido doze. Umas despachavam os malfadados para o último professor “agregado” que lá caísse no ano seguinte. Outras agarravam-se ao atestado como o náufrago à bóia salvadora e desapareciam para nunca mais.

Nas manhãs de invernias, quando algum puto se deixava ficar no aconchego dos lençóis, era *“menos um para aturar”*. Nas manhãs primaveris, quando outros se perdiam pelo caminho, a jogar à bola ou na caça aos girinos dos charcos, era *“um alívio”*.

Quase todos acumulavam várias reprovações. O Zé António vinha de uma família humilde, mas era dos poucos que nunca tinham levado *“bomba”*.

À chegada, avisaram o novo professor de que aquela era a *“turma do lixo”*, *“o refugio da escola”*, o que *“ninguém queria apanhar”* e que (*“mas, ó senhor professor, isto que não saia daqui!...”*) o apartar das águas começava logo na primeira classe:

- *“Ó Dona Florinda, de quem é filho este miúdo?”*
- *É neto do senhor engenheiro, minha senhora.*
- *Então fica nesta lista. E este aqui?*
- *Esse, minha senhora, é filho da Maria Morcega, a que foi para fiandeira. Nem a terceira acabou...*
- *Então, vai para a outra turma.”*

A Maria Balota, vizinha e conselheira, aproveitou o intervalo do primeiro dia e atirou do portelo:

- *“Ó senhor, eles são todos uns gandulos. Desta massa não se espere milagres”.*

Depois, num tom mais condescendente, ainda acrescentaria:

- *“Eles não vão a bem. Mas, coitados, nem todos tiveram uns pais como o senhor professor...”*

O Bordieu ainda levaria um bom par de anos até descobrir o sábio e naturalizado equilíbrio da “*reprodução*”. De um lado, os nascidos em *berço de ouro*; do outro, os *putos ranhosos*, as *pestes*. E, entre uma turma e outra turma, nada de misturas. A família os engendrava, a escola os confirmava, a sociedade os excluía. Por mais inverosímil que hoje nos pareça, era assim naquele tempo.

O Zé António fez a quarta classe com dez anos. O professor perdeu-lhe o rasto nos atalhos da vida e nas teias do trabalho infantil. Voltou a encontrá-lo aos dezoito, esquelético, minado pela miséria. Leu naqueles olhos despojados do brilho e candura da infância a profunda humilhação de “*pedir à Prefeitura um atestado de pobreza por não ter maneira de pagar custas ao tribunal*”.

O Zé António conheceu a prisão, a solidão e o desprezo. perdeu o direito a nome próprio, ganhou fama de ladrão e drogado. Um dia, enquanto se *chutava*, quis a sorte que a AIDS lhe penetrasse as veias. O calvário chegava ao fim.

O Zé António foi hoje a sepultar.

Quais os problemas que a Ponte enfrenta? Gostaria de saber se existe um número limite de alunos com "necessidade educativa especial" aceito em cada grupo? Existe alguma síndrome não aceita na escola? Existe alguma dificuldade de adaptação desses alunos, quando vão para outras escolas?

A escola tem seus problemas, decorrentes de um momento muito especial, em que ela deixa de ser uma pequena escola e passa a ser uma escola de fundamental completo, ao mesmo tempo em que sua principal liderança se aposenta após mais de trinta anos de atuação na escola. Isto não deve constituir surpresa para ninguém. Surpresa mesmo seria se problemas não existissem. Esta "escola dos sonhos" é também uma escola real com problemas reais. Não é uma escola "de mentirinha", que não convive com problemas de nenhuma espécie. Mas não gostaria que o tempo que temos para conhecer mais de perto como funciona a Escola da Ponte fosse consumido em demasia em torno dos seus problemas...

Sei que a escola se orgulha de nunca ter rejeitado um aluno, nunca ter dito "este, aqui, não". Todas as crianças são acolhidas. Não sei dizer como portadores de necessidades especiais são tratados nas outras escolas depois que saem da Ponte.

(Pai de aluna da Escola da Ponte)

Nos mais de trinta anos do projeto da Ponte, já houve agressões a professores?

A atitude que vamos tendo continua a ser a mesma: carinho aliado a alguma autoridade (costumo chamar de autoridade carinhosa). Recebemos jovens com 15 e mais anos, que não sabem ler, expulsos de escolas onde se envolveram em graves problemas disciplinares e violência. Um deles não conseguia fazer outra coisa a não ser dar socos e pontapés em quem chegasse perto. Numa ocasião foi parar no chão e não deixava ninguém se aproximar. Um se ajoelhou ao lado do menino e, claro, começou a ser fisicamente agredido por ele. Foi atingido por alguns socos e pontapés, que deixaram marcas em suas canelas. Mas ele não revidou, não gritou com ele, não se afastou. Debruçou-se sobre o menino e o abraçou. Não suspendeu este abraço até que o menino parou de esmurrá-lo e chutá-lo e começou a chorar.

Soube, depois, que o pai do menino tinha morrido de overdose e a mãe cumpria pena por tráfico de drogas. Aquele abraço dever ter sido o primeiro que ele recebeu em muitos anos. A origem da violência naquele menino estava sendo ali, finalmente, atingida.

Uma professora da Ponte trabalha com arte-educacao e fez com um grupo de crianças e adolescentes um trabalho de sensibilização e expressão corporal que, com alguma frequência terminava com algum "marmanjo" em lágrimas, deitado no chão, numa catarse sem fim. Eram crianças e jovens em profundo sofrimento, vindos de lares destruídos e que tinham na violência uma via tortuosa de expressão da dor e da revolta que sentiam.

Depois de anos e anos de vida escolar, era a primeira vez que alguém lhes dava alguma atenção. A Ponte era a primeira escola em que não havia uma sala onde se sentar ao fundo e ser ignorado, como costumava acontecer nas escolas das quais tinham sido expulsos.

A maneira como a escola da Ponte se organiza conspira contra a violência. Um aluno não consegue passar muito tempo sem ser confrontado consigo mesmo e com a fonte de sua violência. Mas isso não significa que seja uma cultura "frouxa": os professores podem ser bem incisivos e enérgicos em algumas ocasiões. Os fundamentos desta cultura, expressos nos diversos dispositivos e práticas da escola diariamente se opõem à violência.

(Visitante da Escola da Ponte)

Sexta lição

A reelaboração da cultura profissional

Como é costume, poderemos dar-lhe um nome e o nome poderá ser Pedro.

Finalista de um curso de formação de professores, personagem de ficção ou actor de um drama real, o Pedro desta história tinha consciência de que, ressalvado o diploma que lhe dava acesso ao exercício de uma profissão, tinha desperdiçado quatro preciosos anos a copiar acetatos e a memorizar inutilidades que, depois de debitadas num exame, rapidamente esquecia: *“Chegou o fim da tormenta de quatro anos, em especial o último. Incompreensível estupidificação! Somos obrigados a saber tudo o que nos querem ensinar sobre o segundo ciclo do Básico num só ano. Como é obvio, o grau de exigência é mediado pela consciência de quem ensina, que tenta, num ano reduzido a apenas alguns meses, dotar os seus alunos de todas as capacidades possíveis para enfrentar... o quê? Serão os professores capazes de abandonar as sebatas e um palavreado com sabor a bolor? Quantas escolas inovadoras, quantos professores inovadores tivemos oportunidade de conhecer? O que mais me perturbou o espírito, nestes quatro anos, foi a repetição levada ao exagero de acetatos de livros. Dei comigo a pensar “porque teremos nós de copiar fotocópias de livros, quando poderíamos simplesmente ler os livros? Certamente, essa leitura nos diria mais da teoria do que as aulas papagueadas.”*

Entre a desilusão da (de)formação e a angústia da proximidade do exercício de uma docência para que não fora minimamente preparado, o Pedro apercebe-se de outra dura realidade: a de que os seus colegas de curso (futuros professores) são considerados pelos seus mestres como potenciais trapaceiros. Vejamos.

“Quem copia nos testes, quem dá graxa aos docentes, ou quem copia os trabalhos de anos anteriores, saca uma média de curso que lhe permitirá um emprego como professor... e perto de casa. Num destes dias, passei por uma sala. Vi alunos serem obrigados a prostrar os seus pertences no chão, debaixo do quadro. Ao que parece, porque “poderiam copiar no teste que se iria realizar”. Serão estes alunos – considerados desonestos pelos seus professores – os professores do amanhã?”

[Digite texto]

Porque (para seu infortúnio) foi capaz de não ceder à tentação de andar de cócoras ou de rastejar para sobreviver, o Pedro lamenta: *“Para meu infortúnio, rendi-me a outras causas que não estas. Concluí o meu curso com uma média baixa e a consciência tranquila, num equilíbrio ténue entre o desconforto da perspectiva de meses de desemprego e a satisfação de ter ido mais além.”*

E admite contenções e fraquezas: *“E a auto-censura que me impus! Por vezes, tive de me baixar ao nível rasteiro adoptado pela maioria dos meus colegas, com o único objectivo de chegar ao fim do curso. Se não fosse assim, não poderia estar a escrever estas linhas. Da nota final dependia a minha sobrevivência. Malditas notas, que nem sequer são musicais!”*

O Pedro elegeu-me como confidente. Não me atreverei a contar-vos tudo o que me disse. Mas, juntando um último alinhavo, não resisto a transcrever um registo de impressões de uma das suas traumáticas experiências de estágio: *“A estória que gostaria de partilhar é, como tantas outras, passada numa caixa de betão conhecida por escola, por sinal, considerada “uma das melhores do país”. Possuidor de um traço que poucos têm a sorte de possuir fazia antever um futuro promissor àquele aluno. Mas, os números, o diabo dos números!... O “Carlos” manifestava indiferença face aos números. Coisa grave!... Remetido à última carteira da sala, continuava a desenhar, recusando tentar, sequer, compreender a importância dos números.*

Com a Páscoa à porta, é chegada a altura das notas quase finais: “as notas que damos no segundo período são praticamente as mesmas do último”, diziam os nossos professores. A angústia do “Carlos” era disfarçada por um sorriso tímido, que fazia dele “um dos alunos com melhor comportamento da turma”. O segundo período até tinha corrido bem. Com os estagiários por perto, vieram as positivas e um maior à-vontade do “Carlos”. Com o segundo período veio também uma matéria diferente, algo de que o “Carlos” gostava e fazia tão bem ou melhor que os restantes elementos da turma: geometria. Os testes foram animadores. Mas o dia de “dar as notas” foi de imensa tristeza para o “Carlos” (que “já estava habituado”) e para nós, estagiários.

A memória de “um 1 bem assente na pauta” povoou-me os sonhos de noites mal passadas. Afinal, eu era só um estagiário. Senão!... Contudo, esta minha opção arrastou consigo um sentimento de impotência que ainda não me abandonou. Quando da última vez que falei com “Carlos”, o fantasma da

[Digite texto]

reprovação levava-o a considerar a hipótese do abandono da escola...”

Este Pedro apercebeu-se da tragédia. Mas quantos milhares de Pedros passam insensíveis ao largo dos pequenos dramas que compõem o imenso drama de uma carreira feita de indiferença? Quantos milhares de Pedros morrem, profissionalmente, aos vinte e cinco e apenas são enterrados quando chegam aos cinquenta e cinco?

E agora, Pedro? Foram muitos os novos professores a quem a vida roubou os sonhos. Foram muitos mais aqueles que, desfeito o idílio e o enamoramento dos inícios, desertaram.

Se alguém crê que eu pretendo afirmar a falência da formação inicial, se houver quem pense que eu insinuo vivermos uma tragédia criminosamente silenciada, engana-se. Eu não insinuo, eu afirmo.

Sou professora de Educação Especial no curso de Pedagogia de uma Universidade Pública no Brasil. Gostaria de saber como pais e alunos vivenciam a inclusão de crianças e adolescentes com necessidades educacionais na Escola da Ponte. Quem são essas crianças e como são feitas as adaptações para elas?

Falo como aluna, melhor dizendo, ex-aluna da Escola da Ponte, que partilhou grande parte dos seus anos de estudante nessa escola com pessoas com necessidades educacionais específicas. Eu trabalhei num grupo com uma menina com trissomia 21, e partilhei a escola com crianças com outro tipo de problemas de aprendizagem. Sinto-me mais à-vontade para falar da menina que incluía o meu grupo de trabalho, uma vez que grande parte do dia era passada com ela.

Antes de mais, não havia qualquer tipo de distinção por parte dos colegas, pois sempre a vimos como um ser humano, tal como todos nós, que tinha nascido um pouco diferente, mas que, em tudo o resto, nos era igual, se não superior, sendo assim merecedora do nosso respeito e apoio. A sua inclusão foi muito fácil, não sei explicar como aconteceu, porque simplesmente aconteceu! É incrível, mas, quando nos deparamos com pessoas com este síndrome, desenvolvemos imediatamente um laço de amizade e afeto difícil de expressar. Penso que talvez se deva ao fato de se abstraírem do superficial, dando apenas importância ao interior. Trabalhar com ela tinha os seus altos e baixos, pois tente convencer alguém que é fanático por revistas cor-de-rosa, que fala dos seus cantores favoritos, a trocar por uma ficha de português... Verá que tem o seu grau de dificuldade!...

(Ex-aluna da Escola da Ponte)

A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais é feita com a maior naturalidade possível. A maioria delas vem parar à Ponte, por verem esta escola como última esperança de integração, recuperação, ou aceitação, para frequência da escola em idade escolar.

Chegam à Ponte crianças institucionalizadas, "órfãos de pais vivos" (famílias desestruturadas), portadores de Síndrome de Down, com paralisia cerebral e outras. A todas elas é dada, individualmente, a melhor resposta possível, mesmo que, às vezes, resulte em algum "prejuízo" para o coletivo.

Os pais lidam com essas crianças com compreensão, com humanismo. Os nossos filhos chamam-nos à atenção, quando nos referimos aos "deficientes", dizendo-nos que não são deficientes, mas... "diferentes".

Afinal, o que todas as crianças precisam é de atenção, carinho, quanto mais aquelas que se vêem privadas destas e de outras coisas mais tangíveis!

(Pai de aluno da Escola da Ponte).

Sétima lição

Recusa da solidão

O Miro (pode ser este o fictício nome do jovem) percorreu a via-sacra de várias escolas, até chegar àquela, por recomendação de uma técnica de serviço social e de uma psicóloga. O seu calvário acadêmico incluía várias passagens pelo *ensino especial* e por outros padecimentos.

Um professor aproximou-se do jovem recém-chegado e propôs-lhe que escrevesse as suas primeiras impressões da nova escola.

- *Não sei, não sou capaz, não faço. E você não me pode obrigar!*

O professor insistiu com jeitinho. Mas...

- *...Mas eu não sou obrigado a fazer. Você num manda em mim. Você não é meu pai!*

O professor era dos teimosos, mas logo ouviu a sugestão:

- *Ponha-me lá fora. Na outra escola, quando me portava mal, os setôres punham-me lá fora. Marque-me uma falta e pronto!*

O Miro não sabia que só estava carente de firmeza e carinho. O pai não poderia dar-lho porque, há muito abandonara a família. A mãe *“já não tinha mão nele e que nem pensasse tocar-lhe”*. Professores, a julgar pelo condicionamento que nele se tinha operado, poucos teria encontrado pelo caminho. O Miro tinha passado sete anos *sozinho em casa* e outros tantos na escola, e deixara de acreditar ser possível aprender:

- *Ó setôr, você num sabe que eu, na outra escola, só tinha aulas de Educação Física, EVT e Moral?*

À quarta tentativa de persuasão, quando lhe pediram que fizesse algo de que ainda se lembrasse, o Miro pediu-lhe que o dispensassem da tortura da escrita e lhe *“ditassem umas contas, mas só de dois números”*, pois apenas se recordava (e mal) das contas de somar e de diminuir.

- *Eu sou assim, setôr. No hospital, a psicóloga até disse à minha mãe que eu sou atrasado da cabeça p´raí uns cinco anos.*

Todas as escolas deveriam ser espaços produtores de culturas singulares, mas também espaços de múltiplas interações, comunicação, cooperação, partilha... Sabemos que não é bem assim. As escolas são, quase sempre, espaços de solidão. O trabalho dos professores é um trabalho feito de solidão e a solidão dos professores é da mesma natureza da solidão dos alunos –

[Digite texto]

professores e alunos estão *sozinhos nas escolas*.

Decorridos dois meses, o Miro já escrevia algumas frases, já fazia as suas preparações no laboratório das Ciências, até já lia palavras em... Inglês! E foi a professora de Inglês que protagonizou um episódio que viria a influenciar o curso da *recuperação* do Miro.

Perante uma atitude menos correcta do Miro, a professora repreendeu-o. Porém, apercebendo-se das nefastas consequências da reprimenda num momento ainda tão frágil da reciclagem dos afectos, *emendou a mão* como pôde, explicou-lhe o essencial da asneira, e pediu desculpa ao Miro pelo exagero posto na repreensão.

- Aqui, os professores pedem desculpa? – inquiriu o Miro, estupefacto.

- Claro – respondeu a professora de Inglês.

O Miro reagiu com um esgar de espanto, deu uma volta e seguiu viagem, para que a professora não visse que pela sua cara de traquina inveterado passeava a manga da camisola com que limpava uma lágrima teimosa.

Em todos os anos lectivos, há alunos que mudam de escola, por qualquer razão. Se aos pais assiste o direito constitucional de escolher a escola que consideram mais adequada aos seus filhos, ainda bem que tal acontece. Mas disse-me uma amiga que alguém lhe disse que outro alguém lhe dissera que alguém terá dito que a escola que acolheu o Miro “*não aceita qualquer aluno, que os selecciona*”.

Este e outros malfazejos disparates visam denegrir a imagem dessa escola, pelo que se justifica divulgar o exemplo do Miro. Por mais inverosímil que possa parecer, é bem real. E não se pense ser um caso isolado. Poderia aqui trazer dezenas de casos semelhantes, que têm por centro os tais “*alunos seleccionados*”. Poderia contar-vos muitas histórias de crianças *recuperadas* nesta escola de última oportunidade. A história da Ana liberta de quatro anos de degredo num fundo de sala, rotulada de burra. A do Francisco, que, chegado à nova escola, desatou aos pontapés nos novos colegas, a cuspir e a insultar, por ser a gramática que secretamente aprendera em três anos de insultos e humilhações. O Eduardo, após meses de privação de recreio, só porque o seu *braço doente o impedia de acompanhar a turma* na escrita de carreirinhas de letras. O Joaquim, que se gabava de, na outra escola, “ter posto um professor no hospital”. O Pedro, o choro em forma de criança nos primeiros dias na nova

[Digite texto]

escola, porque, se já sabia ler quando entrou para a antiga, foi forçado a esquecê-lo e a “acompanhar o resto da classe”, acumulando cansaços e desgostos que, face ao estado em que chegou, quase diríamos ser possível a uma criança odiar. Do órfão ao maltratado, chegam encaminhados por instituições de reinserção social, chegam de lugares distantes, com marcas de violência e experiências de indiferença, que é a pior forma de abandono. Estavam *sozinhos na escola*. Deixaram de estar sozinhos na escola dos alunos “seleccionados”, escolhidos, apartados, rejeitados... noutros lugares. Dentro dos seus humanos limites, a escola de que vos falo a todos acolhe, a todos ajuda na recuperação da auto-estima, do respeito por si próprios. Dirão alguns leitores que todas as escolas têm este tipo de alunos. A diferença está em que a nova escola do Miro tem mais. Tem os que lhe cabe em sorte e os que outras rejeitam.

Os habituais “críticos” da escola que acolheu o Miro terão aqui matéria para reflexão. Já algum desses “críticos” se terá lembrado de denunciar esta “selecção”.

Mas recordei-me de outro textinho. Aqui vai... É um texto que resulta da reunião de notas de campo com algumas entrevistas que (por acaso?) eu e a minha amiga Sofia encontrámos perdidas. Ninguém ainda as reclamou Não sabemos se vieram parar a *boas mãos*, mas depomo-las nas vossas.

Na primeira pessoa: *Não sei se já ouviram falar de mim. Da minha mãe, já nem as feições eu recordo. Cedo lhe perdi o rasto. E, só agora percebi o que todos vinham tentando dizer-me: que eu nem sequer deveria ter nascido. Pensei que, na escola, ainda poderia vir a ser gente, que teria direitos, poderia ser criança. Enganei-me, porque foi como em casa, sem afecto, sem cuidados. Mas a escola também não tem culpa. O que poderia fazer, se eu não tinha cabeça para aquilo?*

Pensando bem, a escola até foi a mãe que eu não tive. Não me acariciava, mas também não me batia. Não me olhava, mas também nada me pedia. Não me negava o tecto, ainda que nem um banco me desse onde pudesse sentar-me, ou poisar as minhas coisas. Mas que coisas? Tinha-me esquecido de que a professora, talvez para me poupar à vergonha de pouco ou nada aprender, nunca me deu um livro ou um caderno.

Deixou-nos à porta de uma escola igual a tantas outras. Contornámos um

[Digite texto]

recreio onde algumas crianças se empurravam e gritavam. Fomos ao encontro de um grupo de professoras, para saber como viram o Paulo os olhos das que o conheceram.

- *Paulo? Paulo quê? Temos muitos...*

Explicado de quem se tratava – um antigo aluno, saído há dois ou três anos – uma a uma, disseram:

- *Não, nunca ouvi falar!... Têm a certeza de que esse Paulo andou aqui?*

Tiveram a amabilidade de chamar a senhora directora:

- *Espere lá! Estou recordada de um Paulo... Só um momento...*

Vimo-la vasculhar os armários e retirar de um deles um “livro de matrículas”.

- *Já não é bem do meu tempo. Só me lembro vagamente de um aluno franzino, calado, sem história. O que tenho aqui no livro é apenas a sua primeira matrícula. Passados seis anos, só cá tem escrita uma passagem da segunda para a primeira classe. Mais nada.*

Pedimos que nos deixasse consultar os livros de registo de frequência, as listas de constituição das turmas. Com alguma relutância, acedeu. Se era para um estudo...

Dos oito anos que o Paulo havia frequentado a escola, o seu nome somente constava de duas turmas, ambas do “primeiro ano” e separadas por um hiato de sete anos. Nunca tivera lugar certo onde se sentar, caderno que não perdesse em poucos dias. O Paulo foi o exemplo típico de “aluno fantasma”. Para todos os efeitos, o Paulo nunca existiu.

- *Não admira que não aprendesse. Era um caso perdido, um cábula que passava o tempo todo a dormir ao fundo da sala. Tal e qual os irmãos dele!*

Decorridos alguns anos, voltámos ao bairro, à mesma escola, em tempo de recreio. A senhora directora era outra. Das professoras que encontrámos na anterior visita, apenas uma restava. Confidenciou-nos que até tinha tentado a dispensa de componente lectiva por desgaste nervoso. E nada...

À saída, chegámos à fala com um moço, de entre os que não tinham voltado para dentro quando o recreio acabara. Perguntámos pelo Paulo.

Os tiras apanharam-no! Apanhou dez anos de prisão. Mas, se você quiser, arranjo-lhe dois ou três “panfletos” de maconha. É só cinco minutos...”

Há algum instrumento específico de avaliação sobre o perfil do aluno portador de necessidades especiais na transição da Iniciação para a Consolidação?

Não cheguei a conhecer nenhum tipo de instrumento específico, mas poderemos investigar melhor. Pelo que acompanhei das atividades da psicóloga, ela ainda investigava melhores formas de realizar uma avaliação psicológica mais precisa, principalmente nos casos de alunos portadores de necessidades especiais. Ela percebia a necessidade da utilização de instrumentos como o WISC e o DFH III, por exemplo, mas ainda se debatia com a falta de um espaço específico voltado para esse tipo de avaliação. Quando saí da escola, a sala da psicóloga já estava delimitada, mas não sei por quanto tempo, pois era estranha, no meio de tantos espaços "abertos", a manutenção de um espaço isolado por quatro paredes. O próprio Pacheco seria o primeiro a querer derrubá-las... Eis o desafio para o psicólogo escolar: Como realizar a avaliação psicológica integrada ao trabalho escolar?

De uma maneira geral, a passagem da iniciação para a consolidação se dava através da conquista da autonomia de planificação, pesquisa e trabalho em grupo.

(Pesquisadora brasileira)

Oitava lição

Made in China

Poderemos chamar-lhe Marta. Era uma jovem candidata a professora como tantas outras e já ia no seu terceiro mês de estágio.

No dia da Festa do Natal, *“as crianças mostravam eufóricas os seus presentes”*. Todas... excepto uma. A jovem estagiária descreve *“a aluna postada no fundo da sala, de rosto sério, sem sorriso, expressão neutra, de olhos aguçados e cabelo negro, calada, a observar. Era uma adolescente (que, soube depois, tinha catorze anos) de origem chinesa”*.

O primeiro contacto é premonitório do que mais adiante viria a acontecer: *“Os nossos olhares cruzaram-se e eu sorri. Hesitei em falar, melhor dizendo, gesticular, hesitei em tornar a olhar. Depois de breves segundos, desisti de comunicar com a nova aluna”*.

Os pais da jovem chinesa tinham encontrado num restaurante da cidade o destino feliz da sua saga migratória. Na cozinha e na sala de jantar, o mandarim era a língua oficial. O patrão recomendava que conservassem, nas falas e nos gestos, o exotismo e a graciosidade, *clichés* ou veros atributos dos orientais que os clientes muito apreciavam. Na rua e no mercado, a conversa era outra e a comunicação mais exigente. Aí, o dedo indicador e alguns esgares compensavam a elementaridade do vocabulário.

Mas a rua havia ensinado às filhas um vasto repertório, onde pontificava o vernáculo. As miúdas, que eram umas ignorantes da língua de Camões mas não eram parvas, adivinhavam nas palavras captadas nas brincadeiras e zaragatas uma carga pejorativa pouco abonatória e de utilização pouco recomendável no meio *académico*. Não é, pois, de espantar que se remetessem para um total mutismo na sala de aula. E *“lá sossegadinhas eram, nada que se comparasse àqueles vândalos do bairro”*...

A estagiária deixou passar as férias de Natal, deixou que decorresse mais de um mês, e, por alturas do Carnaval, reuniu toda a coragem necessária e avançou para o fundo da sala, ao encontro do desafio. Meteu conversa com a chinesa, mas obteve *“uma resposta negativa”*. No dialecto do bairro, como no mais puro mandarim, este eufemismo equivale, no mínimo, à expressão *“vai dar uma volta, a ver se chove”* (e o leitor já percebeu que também o narrador

não escapa ao recurso a figuras de estilo, para não ter que enxamear a escrita com reticências).

A estagiária não se deu por achada com a *“resposta negativa”*, habituada já a outros e bem mais contundentes mimos que os *“vândalos do bairro”* costumavam dispensar às estagiárias. Fazendo-se desentendida, a Marta leu no olhar da aluna qualquer parecida com um pedido de atenção. E passou a entrecortar o seu afã de estagiária com momentos de encontro com a aluna do fundo da sala, o que parecia satisfazer a professora cooperante:

- *“Mas a menina não se iluda! Não sei o que fazer dessa aluna. Está-me desde Janeiro no pa, pe, pi, po, pu e no ta, te, ti, to, tu. E daí não passa...”*

Efectivamente, a Li Yan (assim se chamava a pequena) dali não passava. Mas, *“sentada a seu lado, com montanhas de imagens e objectos”*, a estagiária Marta trabalhava *“arduamente em todos os dias de estágio e sempre que era permitido.”* Tinha prescindido do *“pa”*, do *“pe”* e do *“pu”*. A Li Yan interessou-se pelos jogos de identificação de palavras, construía *“pequenas frases como «A Li tem os olhos pretos»* e a Marta até já tinha conseguido obter da aluna chinesa *“um sorriso e um «Olá»”*.

Um mês mais tarde, a estagiária arriscou fazer um teste. A Marta apontou para a mesa e disse *“mesa”*. A jovem chinesa apontou para a mesa e disse a palavra *“mesa”*. A Marta apontou para o livro e disse *“livro”*. A aluna apontou para o livro e repetiu: *“livro”*. A Marta apontou para o lápis e disse *“lápis”*. Porém, quando a miúda apontou para o lápis, respondeu: *“made in China”*. E, com sotaque muito *british*, acrescentou:

- *“China! That’s my country!”*

A surpresa da Marta seria ainda maior. Aproveitando-se das liberdades conferidas pelos *“tempos mortos dos intervalos”*, descobriu que, para além de bem falar inglês, a Li Yan nunca errava contas de três e mais algarismos no divisor, que possuía um absoluto domínio de conceitos na área das ciências naturais, e que não era despreciada a sua mestria na expressão plástica.

Nenhumas destas competências pareciam relevantes para a professora cooperante. Em abono da verdade, digamos que a professora nem suspeitava da existência destes dons naquela aluna do fundo da sala. O tempo era escasso para *“dar o programa à turma”*, não sobrava tempo para *chinesices*.

[Digite texto]

Nem o facto de a Li Yan ser dotada de um profundo conhecimento do património literário universal impressionou os soberanos avaliadores. Foi *de riquesa* para “a sala da primeira” Onde é que se havia de meter uma juvenzinha de catorze anitos que não percebia uma palavra de português? Na primeira classe, como é bom de ver!

A culpa do inevitável “atraso” era da pequena, por ser *made in China*, como acontece com os lápis e as porcelanas. A culpa era toda da gaiata de olhos rasgados que perturbavam a normal fisionomia. Quem a mandou vir de um lugar que os etnocêntricos europeus designam por Extremo Oriente para o Extremo Ocidente do Extremo Oriente ?

Porém, a jovem estagiária nem sonhava quantos “chineses” a rodeavam, naquela sala de aula. Nem ela, nem a professora cooperante, a qual, só provindos do bairro, contava cinco ou seis “chineses” na turma. Chineses seriam, pois “*não acompanhavam os outros, nem pareciam compreender o que se dizia*”.

A futura professora também não imaginava quantos “chineses” iriam passar ao largo das suas futuras aulas. E as recomendações de uma pragmática supervisora apaziguavam as dúvidas que, por vezes, assomam aos jovens espíritos:

- “*Enquanto for aluna estagiária, a menina terá de fazer planos para alunos diferentes, quando lho for pedido. Depois, quando já for professora e tiver a sua turma, segue os alunos normais e faz como vê agora a sua professora cooperante fazer*”.

Se bem que não captasse toda a lógica da sábia recomendação, a Marta não ousava arriscar uma má nota no estágio a troco do bem-estar de meia dúzia de *chineses*. A argumentação com que pretendia legitimar a cínica atitude era a mesma que se podia ouvir da boca de todos os seus colegas de curso:

- “*Quando tiver uma turma só minha, dou uma ficha à turma e assim já posso dedicar-me a crianças como a Li Yan. Agora, tenho de me sujeitar, não é? Se eu sou obrigada a apresentar planos e a cumpri-los à risca!... Que é que eu posso fazer?*”
- “*Pois é... – sublinhei – os chineses não entram nos teus planos.*”

A Marta não tardou a compreender a ironia (e matreirice) do meu comentário porque, em alguns estágios, incidentes críticos ajudam a reescrever os

[Digite texto]

insondáveis desígnios de uma profissão. Em meados de Abril, chegou a vez de a Marta dar *a sua aula*. “*Contava e muito para a avaliação*”, pelo que cumpriu à risca o plano. Como mandam as regras de bem planificar, os primeiros três minutos e quarenta e cinco segundos foram despendidos na “*motivação*”. Ia já a passar à exposição do tema, quando o seu olhar se cruzou com “*o petrificado olhar da Li Yan*”. Parecia dizer-lhe “*vem sentar-te junto de mim!*” Sentiu que “*aquele olhar implorava, mas nada podia fazer*”. A Li passou aquele manhã a olhar para a sua amiga, “*como a dizer «vem ter comigo»*,”

A Marta confessou-me o desconforto: “*Senti-me tão mal que, sempre que olhava para ela, desviava o olhar, para não me sentir ainda pior. Aquele olhar incomodava-me e eu desisti de olhar para ela. Foi o que me valeu!*” Felizmente, a professora cooperante e a supervisora não se aperceberam das hesitações, e a Marta passou, com êxito, às etapas seguintes do plano de aula para os não-chineses.

Talvez porque a consciência a acusava de algo que ela apenas pressentia, aproveitou uma das nossas conversas de fim de tarde para “*desabafar*”. Na idade da Marta, ainda são comuns estas crises, rapidamente debeladas no *salve-se quem puder* dos dias probatórios.

O episódio da “*aula dada pelo plano*” parece não ter afectado a relação. Se a Marta ganhara consciência de que nada sabia de ensinar, compreendera que o que é melhor para os alunos terá de ser o melhor para os professores. Crescera como pessoa e aprendera que só havendo pessoa nela se pode plantar um professor. Por sua vez, Li Yan ficara algo confusa, mas a sua sensibilidade dizia-lhe que continuariam amigas. Sinal seguro da existência do vínculo afectivo foi o facto de Li Yan ter passado a tratar a estagiária por “*Professora Marta*”, no que diferia dos colegas da turma, que não abdicavam do tradicional tratamento por “*estagiária*” imposto por uma professora cooperante pouco dada a confusões ou a faltas de respeito.

No dia do aniversário da “*professora Marta*”, a Li Yan presenteou-a com “*um estupendo desenho*” (nas palavras de uma Marta visivelmente comovida) acompanhado de quatro pequenas grandes frases:

“A escola é bonita e grande.

O recreio é grande.

A Marta é muito boa e muito bonita.

Eu muito gosto Marta

E à única “professora” que lhe prestava atenção a Li Yan conferiu o privilégio do acesso aos segredos de um “Diário”, se bem que (como me confidenciou a Marta) estivesse *“escrito em chinês e não se percebia nada”*. A jovem chinesa estava tenta às dificuldades de leitura da “professora”. Por isso, os dias que se seguiram foram de docência a meias: se a Marta ajudava a Li Yan a alargar o seu conhecimento do português, a Li Yan ensinava à Marta rudimentos de escrita chinesa.

Numa entrevista concedida a um jornal diário, a presidente de Conselho Directivo de uma instituição de formação inicial dizia que *“os professores não têm formação para dar aulas às crianças que estão fora dos padrões normais”* e que *“será necessário empreender uma profunda alteração na sua preparação científica e pedagógica, já que, muitas vezes, as coisas que se ensinam não são as mais importantes”*. Como não duvido da bondade da afirmação, subsiste o paradoxo.

Mais chineses...

Ainda era um jovem professor e já a dúvida o atormentava...

Talvez por ser o mais jovem – e considerado inexperiente – confiaram-lhe a turma mais pequena da escola. Porém, certo dia, recebeu a visita da senhora diretora. Vinha acompanhada por um moço, que andaria aí pelos treze anos. E logo disse:

O senhor professor é um privilegiado! A sua turma só tem quarenta e oito alunos, mas trago-lhe mais um... e já o aviso: o moço é autista e é perigoso.

Naquele tempo, ninguém usava o termo “inclusão”, nem expressões como “aluno com necessidades especiais”. Muito menos tinha sido inventado o TDA, o DDA, o TDA-H, ou se reconhecia haver o que, hoje, se designa por hiperactivo... Naquele tempo, o moço era deficiente. E pronto!

Naquele tempo, em plena ditadura de Direita, ninguém ouvira falar de um russo chamado Vigotsky, que discordava de um tal de Piaget, porque esse tal de Piaget dizia que o desenvolvimento do pensamento na criança "parte do pensamento autístico não-verbal à fala socializada e ao pensamento lógico, através do pensamento e da fala egocêntricos. Vivíamos na mais escura treva teórica.

[Digite texto]

O jovem professor recorreu ao dicionário: “autismo é uma disfunção global do desenvolvimento”. Ficou a perceber o mesmo... Agarrou-se à tábua salvadora do processo que acompanhava o aluno. Nele dizia que o autista havia arrancado os brincos da professora e que, nesse violento gesto, tinha rasgado as orelhas da mestra, que fora receber tratamento hospitalar. O processo só não dizia por que razão o “autista” arriscara o tresloucado gesto. Somente acrescentava que, consumado o delito, o aluno fora expulso.

Aquele jovem professor não era daqueles que cedo desistem de aprender. Com a informação de que dispunha (nenhuma), meteu mãos à obra. No dia seguinte, dividiu o quadro negro em quatro partes e em cada uma delas escreveu tarefas para cada série. Coisa de demorar uma meia hora a fazer. Posta a classe em ação, dirigiu-se para o fundo da sala, onde o autista se instalara. Quando já estava a menos de alguns passos do novo aluno, prudentemente, deteve-se. O “autista” balançava a cabeça e isso talvez não augurasse algo bom... Recordou o aviso da senhora diretora: “este aluno é autista e é perigoso”. O jovem professor recuou.

A situação repetiu-se, vezes sem conta, ao longo desse dia. A cada aproximação, novo movimento pendular da cabeça do “autista”. A cada arremetida, novo estratégico recuo. E o professor regressou a casa, pensativo, preocupado. Não conseguira chegar sequer à fala com o “autista”. Muito menos conseguiu ensinar-lhe algo, enquanto durou o que restava daquele ano letivo.

Muitos anos decorridos sobre este incidente, o professor, já menos jovem e com algumas noções de prática teorizada, compreendeu que aquele aluno nunca tinha sido autista. Apenas lhe puseram um rótulo. Aliás, compreendeu algo bem mais importante e decisivo para a tomada de decisões que, alguns anos depois, o induziram numa profunda mudança da sua prática. Naquele tempo, na sua sala, não havia um “autista” – havia tido quarenta e nove. Ou melhor: seriam cinquenta os “autistas”. Naquele distante ano letivo, na “sua sala de aula”, todos estavam sozinhos.

Gostaria de saber mais a respeito da Inclusão dos Portadores de Necessidades Educativas Especiais na Escola da Ponte. Eles estão realmente incluídos? Há adaptações no currículo? O espaço arquitetônico é adequado? Como é a interação destes com as outras crianças? Quais os tipos de deficiências mais encontrados? Quais as dificuldades mais encontradas por eles e pelos professores?

Em relação à socialização com as demais crianças, eu diria que estão incluídos. A interação com as outras crianças é muito tranqüila.

Podemos entender que, de certa forma, o currículo é adaptado para cada criança que estuda na Ponte. A gestão do currículo acontece para atender a cada caso. O espaço arquitetônico não é adequado. Há, por exemplo, somente escadas para acesso ao pavimento superior e degraus em algumas portas de acesso. Mas tal limitação não acontece por falta de visão da equipe, mas pelo fato de a luta pelas melhorias nas instalações físicas ser um desafio que a comunidade acredita será concretizado proximamente.

Os tipos de deficiências mais encontrados na Escola da Ponte são: síndrome de Down, deficiência física decorrente de um tipo de paralisia, alguns casos de comprometimento neurológico. Na verdade, há menos casos de "deficiências" e muito mais de problemas psico-sociais.

Por mais que a Ponte entenda que se deve trabalhar com essas crianças como se trabalha com as outras, sabemos que não é tão simples assim. Compreendo que no tocante às aprendizagens seria necessário fazer mais. Quanto à socialização, é perfeito o trabalho que fazem na Ponte.

(Pesquisadora brasileira)

Nona lição

Esperança em tempos sombrios

“Um homem faz o que deve fazer – apesar das consequências pessoais, apesar dos obstáculos, perigos e pressões – e é essa a base de toda a moralidade humana”

(John F. Kennedy)

Conheci o Miguel num congresso de professores tão fraterno e participado como há muito não via. Este exímio contador de histórias falou de um navio à deriva, cuja tripulação adoeceu por falta de água potável. O telegrafista lançava sucessivos apelos: *“S.O.S., precisamos de água! S.O.S., precisamos de água!”* Até que um outro navio lhe respondeu: *“Enchei os tanques com água!”* Sequioso e angustiado, o telegrafista repetiu o lancinante apelo: *“S.O.S., precisamos de água!”* Então, a tripulação do outro navio completou a mensagem: *“Enchei os tanques com água!... Estais a navegar em água doce.”*

Enquanto o Miguel aludia metaforicamente aos que adoptaram o manual da sobrevivência digna – o manual dos que sabem que *navegar é preciso* e dos que não se deixam morrer de sede à beira da água – dei por mim a evocar viajantes solidários que, numa certa escola, navegam o sonho de ajudar as crianças a serem pessoas mais sábias e felizes. Quase a desembarcar num porto de saudade, estou convicto de que a viagem valeu a pena. E de que a nova tripulação há-de manter o rumo, há-de segurar o leme, sempre que os ventos não soprem de feição.

Os novos navegantes protegem as crianças do naufrágio nas marés da ignorância. Ajudam-nas a decifrar o ABC da guerra e da paz. Na Geografia, as crianças aprendem que a palavra *“assassínio”* tanto pode ser escrita com um *A* de Afeganistão como com um *A* de América. Na Língua Inglesa, as crianças aprenderam que o adjectivo *“bad”* pode ser escrito com um *b* de Bin Laden, mas também com um *b* de Bush. E, num *re-ligare* curricular essencial, as crianças aprendem que a palavra *“cultura”* começa com um *c* de Cristo e de Corão. (Subitamente, percebi que tenho no computador um autocorrector fundamentalista. Não reagiu ao termo Cristo. Mas, logo que digitei a palavra Corão, sublinhou-a a vermelho.)

Vivemos tempos sombrios, tempos de intolerância, de “fundamentalismos”. Aproveitando marés de ignorância e despeito, os “fundamentalistas” do dito “ensino tradicional” retomam as tentativas de assassinar o sonho. Atiram-se com inquisitorial fúria contra o que não conseguem entender, mas que os perturba.

Em tempos sombrios, a sanha “fundamentalista” encontra eco numa certa comunicação social sedenta de escândalos e que dá guarida a processos de difamação. Sempre foi assim. Os projectos estão sujeitos à erosão do tempo e das conjunturas. Desde que me lembro de ser professor, assisti a dois ciclos de ignomínia e confusão. E, como não há duas sem três...

Os adeptos do chamado ensino “tradicional” ainda não terão entendido que há mais que um modo de aprender e ensinar? Ainda não perceberam que, se do Médio Oriente à América do Sul, a intolerância, a guerra e a fome assassinam milhões de Einsteins de tenra idade, no mundo dito civilizado, a Escola mata prematuramente outros tantos? Ainda haverá quem insista em estéreis processo de adestramento cognitivo, no acumular de aprendizagens desconexas e abstractas coladas com cuspe e mnemónicas? Ainda haverá quem transforme o acto educativo numa corrida de obstáculos vencida à força de colar nos testes e da parasitagem de “trabalhos de grupo”?

Sabemos ao que nos conduziu um ensino “tradicional” unicamente centrado no ensino da Língua e na Matemática. As escolas “tradicionais” (quase todas?!) já nem os programas de Língua Portuguesa e Matemática ensinam. O modelo moral da escola dita “tradicional” aliena o aluno e produz efeitos negativos na personalidade e no desenvolvimento das crianças. Mas a falência do modelo não significa que seja necessário o seu total abandono. O “tradicional” tem as suas virtudes. Não se poderá descurar, por exemplo, o papel da repetição e da memória. Nem se estabeleça falsas dicotomias entre “tradicional e moderno”, entre “conservador e inovador”, pois o “aprender a ler, escrever e contar” não é incompatível com o aprender a pensar, com o aprender a ser, nem com o aprender a aprender os outros.

Alguém escreveu (não me lembro onde li...) que os engenheiros que conceberam as câmaras de gás e os médicos que coordenavam o genocídio nos campos da morte nazis andaram na escola “tradicional” e foram “bons alunos”. Acrescentaria que Milosevic e Le Pen também por lá andaram e que Hitler aprendeu a ler, escrever e contar. Janusz Korszak, que foi professor e pereceu nas garras da

besta nazi, escreveu: *“a escola é um pobre comércio de medos e ameaças, boutique de bugigangas morais, botequim onde é servida uma ciência desnaturada, que intimida, confunde e entorpece.”* Se não tivesse acabado os seus dias num campo de extermínio, se lhe fosse concedido chegar aos nossos dias, não precisaria de retirar sequer uma vírgula à sua frase, para que ela se mantivesse actual.

Em tempos sombrios, como os de hoje, os “fundamentalistas” da escola “tradicional” (os que não admitem mais do que um modo de fazer escola) suspendem a hibernação de tempos luminosos e revelam o seu ódio à diferença. Aqueles que, no seu tempo, se aperceberam do cheiro nauseabundo da decomposição da escola “tradicional” e ousaram reinventá-la acabaram vítimas da ignorância e da maldade. Pestalozzi foi humilhado. Tolstoi assistiu impotente ao encerramento da sua escola, por ordem do czar. Ferrer, que acreditava ser possível colocar humanidade no acto de aprender e ensinar, foi perseguido e executado no dealbar do século XX. O Estado Novo não partilhava dos ideais da Escola Oficina, e Adolfo Lima conheceu as agruras do Tarrafal. A lista é extensa e o drama continua. Para que conste, neste cantinho da Europa Comunitária do século XXI, a “caça às bruxas” continua.

Aires Gameiro diz-nos que *“só os inconformistas com poder criador ajudam, em cada época, a quebrar algemas da sociedade, injustiças e cegueiras, que não deixam ver os outros como pessoas”*. Mas são raríssimos os que se arriscam no submundo das escolas e salas de aula onde a mudança necessária se processa, porque a mediocridade e a maledicência espreitam em cada esquina e o seguro morreu de velho...

Nos tempos sombrios que atravessamos, deveria ser atribuído um subsídio de risco aos professores que arrisquem defrontar o “fundamentalismo”. Nos tempos sombrios que se adivinham, deveria ser instituído um santinho padroeiro que protegesse as escolas com aspirações de mudança das investidas dos seus detractores.

Aquando da primeira apresentação da Nona Sinfonia de Beethoven, os “tradicionalistas” chamaram “aberração” ao último dos seus andamentos. O “inovador” trecho que hoje é conhecido como “Hino da Alegria” – e que abriria caminho às “inovações” de Mahler – foi repetidamente censurado. Nesses tempos sombrios, os detractores do génio opunham-se a que se cantasse que *“o Homem*

é para todo o Homem um irmão” e que “a alegria é a filha querida dos deuses”. Mas, como diria o Rubem, se o optimismo é da natureza do tempo e a esperança é da natureza da eternidade, sejamos esperançosos, saibamos resistir. Atrás de tempos sombrios tempos claros hão-de vir.

Considero-me uma educadora, que luta por uma educação melhor e transformadora. Há dois anos atrás, quando recebi um aluno com oito anos, que tinha sido expulso de uma Instituição Escolar, levei a letra da música "Sonho impossível" e pedi ao meu Diretor para acreditar que iríamos resgatar esta criança. Conseguimos e hoje ele está cursando a 3ª série do ensino fundamental. Sendo assim, vai o meu pedido para falarem sobre crianças com inclusão de condutas típicas. Como são tratadas na Escola da Ponte?

O seu trabalho parece ser muito bonito! Parabéns! Algumas crianças e adolescentes exigem uma atenção maior, pois apresentam dificuldades relacionadas ao não respeito às regras da escola. Esses estudantes são convidados para constantes conversas com o seu tutor e com a psicóloga, na perspectiva de se construir, com cada um, contratos que permitam a convivência nos grupos. Em alguns momentos, os orientadores educativos são muito firmes, para deixar claro que, se os alunos não cumprem os deveres, não têm argumentos para exigirem direitos.

Acompanhei várias reuniões da Equipe, em que constavam nas pautas os casos de quatro ou cinco adolescentes, que estavam em processo de auto-gestão, exigindo atitude por parte da Equipe. A psicóloga e os tutores buscavam, por exemplo, empresas e lojas que pudessem receber esses jovens numa parte do dia, para que desenvolvessem atividades profissionais. A Equipe acreditava que isso facilitaria o processo de formação dos mesmos, no instante em que tivessem horários para entrar e sair, entre outras regras...

Não é fácil, minha amiga! E na Ponte também não é...

(Pesquisadora brasileira)

Décima lição

(para além daquela que cada qual extrair das anteriores “lições”)

Na Escola da Ponte de há mais de 30 anos, a educação das crianças *ditas com necessidades educativas especiais* constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos *ditos normais* não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por *inclusão*. A inclusão não se processaria em abstracto, mas passaria por uma gestão *diferente* de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas. Frequentemente, sob o rótulo e o estigma da diferença, priva-se a “*criança diferente*” (ainda que inconscientemente) de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como *ser social-com-os-outros*.

Hoje, em cada grupo há sempre um aluno “*especial*”. Se os professores, por qualquer motivo, em determinado momento, não podem acompanhar directamente o trabalho de uma dessas crianças, logo um colega atento se disponibiliza para a ajudar. O Marco era um menino rotulado de filho de pai incógnito. Sofria por não ter um pai como os outros meninos. O André era um menino rotulado de mongolóide. Sofria de “*necessidades educativas especiais*”, que o isolavam dos outros meninos. Até que, um dia, mudou de escola, foi acolhido num grupo e deixou de ter rótulo. O Marco e os seus amigos já tinham descoberto o valor do trabalho cooperativo. Quando a Ana “*foi para outra escola*” deixou a Sandrina entregue aos cuidados da Maria do Céu. E o Marco envolvia o André num novelo de atenção que operava milagres no aprender com os outros.

Epílogo

Boas notícias

A “educação integral” é tema recorrente desde a antiguidade clássica: já Aristóteles dela falava. Na modernidade, Claparède e Freinet preconizaram uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, os “centros integrados de educação pública”, criados na primeira gestão de Brizola, são a concretização (abortada) da idéia de escola pública de tempo integral proposta por Anísio Teixeira. E, há mais de trinta anos, Lauro de Oliveira Lima escrevia: *A expressão “escola de comunidade” procura significar o desenquistamento isolacionista da escola tradicional. Escola, no futuro, será um centro comunitário. Não só a escola utilizará como instrumento “escolar” o equipamento coletivo, como a comunidade utilizará o local da escola como centro de atividade. A escola não se reduzirá a um lugar fixo murado, tornando-se, verdadeiramente, uma atividade pública (...) nos escritórios, fábricas, granjas, agências, repartições...*¹

Se funcionarem em tempo integral, as escolas serão de educação integral, ou não serão escolas, dado que terão de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social, no exercício de uma pedagogia do lugar. Muitas experiências de educação em tempo integral de que tenho conhecimento são tímidas, consistem em meros projetos de "contra-turno". Reconheço mérito nessas experiências. Porém, os seus efeitos são limitados, porque condicionados pela racionalidade e pelo modelo escolar – é fomentada uma ocupação saudável dos tempos extra-escolares, dispendidos avultados recursos, obtendo-se um retorno escasso. Na perspectiva reducionista como vem sendo interpretado em múltiplos lugares, o projeto de “escola de tempo integral” apenas visa “ocupar tempos livres” ou “assegurar atividades em contra-turno” e poderá significar o reforço da desculpabilização curricular, contribuindo para a legitimação de práticas obsoletas.

Em contrapartida, é-me dado o privilégio de acompanhar algumas práticas, que poderei designar de "educação integral, numa escola integrada, em tempo integral". Ainda que embrionárias, visam a sustentabilidade dos seus projetos. Partindo de desejos e necessidades sentidas pelos atores locais, esses

¹ Referência: Mutações em Educação segundo Mc Luhan. Lauro de Oliveira Lima, Rio de Janeiro, Editora Vozes/1979

projetos acontecem a todo o momento e em múltiplos espaços. Requerem descentralização, questionamento do modelo de relação hierárquica, negociação e contrato, iniciativas culturais, disponibilização de equipamentos coletivos, flexibilidade na organização, respeito pela diversidade.

É conhecida a minha relutância relativamente a iniciativas providas dos centros dos sistemas educativos. Mas, quando tive oportunidade de participar num evento organizado pelo MEC, confirmei o velho aforismo que nos diz que só um jegue velho não muda de opinião. Assisti a depoimentos de secretarias de educação e de universidades envolvidas no “Mais Educação”.

Recolhi dados da avaliação, ouvi falar de currículo na educação integral e de estratégias para implantar a educação integral no Brasil. Falou-se de educação integral e não de meras “escolas em tempo integral”. Acredito que a adjetivação não seja ornamento do discurso, porque também por lá se falou de Paulo Freire e de uma educação integral do sujeito, produtora de conhecimento – não apenas “para”, mas “na” cidadania. Nunca fui puxa-saco, mas devo admitir algo, que eu não suspeitava pudesse acontecer: reacendeu-se em mim a esperança, por inimagináveis caminhos, encetados por uma equipe ministerial competente coordenada por uma Jaqueline que sabe onde (e como) quer chegar.

Veremos...

ⁱ Sozinhos na Escola, Porto, Profedições, 2003

Índice

[Digite texto]