

ficha técnica

PROPRIEDADE
 Movimento da Escola Moderna

 REDAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
 Rua do Açúcar, 22-B
 1950-008 Lisboa
 Tel. 218 680 359
 e-mail: mem@mail.telepac.pt

 DIRETOR
 Sérgio Niza

 COORDENAÇÃO
 Francisco Marcelino Pereira
 Filomena Serralha

 REDAÇÃO
 Clara Felgueiras
 Graça Vilhena
 Inácia Santana
 Ivone Niza
 Joaquim Segura
 Júlia Soares
 Júlio Pires
 Manuela Castro Neves
 Pascal Paulus

 DESIGN GRÁFICO
 Fernando Felgueiras

 PAGINAÇÃO
 Jorge Belo

 IMPRESSÃO
 Estúdio Gráfico 21 – Artes Gráficas, Lda.

sumário

	3	
Editorial		<i>Sérgio Niza</i>
	6	
Projetos de arte Fazer para aprender		<i>Manuela Guedes</i>
	12	
Aprender através de projetos		<i>Carmen Correia</i>
	37	
O modelo pedagógico do MEM nas aulas de História – relato de uma experiência		<i>Maria Luísa de Sousa</i>
	50	
Por uma visão estratégica da formação		<i>Sérgio Niza</i>

Tiragem: 1600 Exemplares
 Periodicidade: 3 números por ano
 Depósito Legal 107 975/81

Os artigos assinados são da exclusiva
 responsabilidade dos seus autores.
 Os trabalhos publicados na ESCOLA
 MODERNA podem, em princípio, ser
 transcritos noutras publicações desde
 que se indique a sua origem e autoria.
 No entanto, é preciso um pedido
 de autorização para cada caso.

Editorial

Sérgio Niza

Para quando essa escola de todos?

Começo por duas ideias prévias condicionadoras da evolução do nosso trabalho na pedagogia e que importa ter presentes. Uma, a de que a cultura dos professores parece um processo incestuoso que se oculta por meio da sua naturalização, o que dificulta as ruturas e as mudanças pedagógicas. Outra, a de como a cultura não se desenvolve continuamente, na história, devido ao facto de uma espécie de viscosidade que o impulso de identificação que a cultura gera, gerar também o atrito impeditivo da sua renovação.

Eu, como muitos de nós que nos vimos batendo obstinadamente contra esse ciclo que chamei de incestuoso na construção da profissão docente – ciclo que assenta na passagem de um aluno à condição de professor após o convívio e a repetição exaustiva dos mesmos dispositivos escolares impostos pelos professores desse mesmo aluno – verificamos estupefactos como tão pouco lhes resta para aprender durante a passagem iniciática da formação profissional por força de tê-la já incorporado, ao longo de tantos anos e com tão diversos professores com uma mesma conceção do mundo da escola. Daí conhecermos tão bem o poder determinante dessa herança na resistência às práticas de pensar e de mudar a escola, por parte de muitos professores.

Eu, como poucos de entre vós, por razão do que já vivi nas coisas da educação, aprendi como o tempo, enquanto história das nossas vidas e das sociedades, é um tempo para frágeis conquistas culturais que, em vez de facilmente adquiridas, vergam como bambus ao

vento quando desejávamos que, fruto dos nossos esforços comuns ou dos novos níveis de compreensão por nós alcançados, nos pudessem garantir estadios de acumulação e de progresso cívico disponíveis, continuamente, para uso de todos.

Basta lembrar a curta história do que vamos chamar, para nos entendermos ou interrogarmos, a educação inclusiva.

Trata-se, para situar melhor, da orientação inclusiva das escolas, como política acordada por noventa e dois países convocados pela Unesco a Salamanca, em 1994 e da declaração contratual a fim de conseguirem construir, a partir desse instrumento programático, sociedades mais acolhedoras e com menos exclusão tendo em conta uma escola inclusiva.

Importava, então, produzir-se uma estratégia mundial congregadora de esforços para ultrapassar os dispositivos de organização tradicional das escolas de massas, isto é, da gramática da escola atual para que uma escola acolhedora para todos se tornasse possível. Por isso, na prática, para Gordon Porter (1994) uma escola inclusiva “*é um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiências, são educados na escola da sua comunidade, em ambientes de salas de aula regulares próprias para a sua idade cronológica, com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais*” (p. 24).

No entanto, o compromisso de Salamanca (1994) é mais amplo ainda. No enquadramento

para a ação da referida declaração afirma-se que as escolas “*devem ajustar-se [adaptar-se] a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras*” (p. 6).

É, portanto, uma orientação que se destina a acolher alunos com dificuldades significativamente maiores em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou mesmo com uma incapacidade ou incapacidades que os impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que se oferecem nas escolas, a alunos da mesma idade.

A adaptação das condições em que se processa tradicionalmente o ensino deve ter em conta, do mesmo modo, todas as outras crianças com desvantagens linguísticas, culturais ou sociais.

Uma orientação inclusiva implica, consequentemente, o trânsito de uma escola incapacitante para uma escola que, com todos, promova o desenvolvimento humano de todos.

Essa orientação inclusiva foi gravemente comprometida, em Portugal, pela organização das respostas educativas prevista no decreto 3/2008, para a diversidade dos alunos que deverão integrar uma escola pública e obrigatória para todos os cidadãos. Recorde-se como o conteúdo deste decreto retoma a proposta do ministro David Justino que a Assembleia da República rejeitara.

Tal política educativa, como todos sabemos, em vez de orientar-se para a inclusão, reverte para dispositivos inspirados nas estratégias de integração física, pedagógica ou social concebidas na Europa entre os anos cinquenta e os anos oitenta do século passado, para procederem à desinstitucionalização das crianças segregadas nos asilos, internatos médico-pedagógicos ou escolas especiais.

O processo de dessegregação correspondeu ao ciclo das políticas de normalização da vida das pessoas com deficiências e convergiu com os primeiros passos duma rutura fundamental com o modelo médico de assistência educativa.

É justamente entre os anos setenta e oitenta que se opera a viragem das ações de educação dessas crianças para o uso dos modelos educa-

tivos centrados nos currículos escolares das escolas regulares.

A luta pela clarificação de poderes dos interesses corporativos dominantes sobre o cuidado e a educação das crianças em desvantagem (física, cognitiva ou mental) continua, ainda hoje, a pressionar as políticas e a enredar os valores cívicos que nos impõem encarar com mais justiça e equidade, as crianças que têm direito pleno à escolaridade, numa escola regular. Tudo parece fazer-se, entretanto, para as reconduzirem às formas mais ostensivas ou mais subtis de discriminação, nas nossas escolas.

Veja-se a resistência constante de muitos professores ou a tentativa atual de deslocar cada vez mais alunos para turmas especiais de percursos curriculares alternativos, para os fazer desaparecer da prestação de contas, em moda. Fogem com eles das provas de avaliação externa reforçando, assim, o número dos que ingressam nas fileiras alternativas para nelas se perderem pelo abandono.

Vejam-se ainda, as pressões manifestadas nas exposições feitas à Assembleia da República por médicos, organizações de ensino especial, clínicas até, que defendem a recuperação, *para já*, das suas potenciais clientelas. Constam dos documentos disponíveis no portal da Assembleia, a propósito da conferência parlamentar sobre educação especial de 21 de Março de 2012.

Como se aquilo que as políticas fizeram, desde 2008, não fosse aumentar o equívoco, racionalizando os recursos educativos através do uso de uma taxonomia médica para selecionar as crianças com alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, a fim de poderem beneficiar de apoios especializados na educação.

Mais equívoca e desconcertante é a ideia contida no diploma de que será a educação especial a realizar, “*a ter como objetivo*”, a inclusão educativa e social dessas crianças.

O legislador parecia desconhecer que a própria existência de um grupo de recrutamento (910) recentemente instituído, o dos professores de educação especial, só por si dificultará,

inevitavelmente, o direito à plena inclusão de crianças que, sob a sua responsabilidade, se distribuem por territórios vários de estigmatização e dispersão como as unidades especiais, as escolas de referência, os centros de recursos, por exemplo, ou outros instrumentos de discriminação como a CIE, os PEI, os PIT.

Não será demais voltar, hoje, a lembrar o que constava de um relatório célebre de 1981 produzido pela OCDE (CERI/OCDE, *Intégration à l'école*) no ano dedicado às pessoas com deficiência e quando nos debatíamos por sensibilizar os políticos, os professores e os pais para as vantagens educativas e sociais para a integração, isto é, a saída das instituições segregadoras para os espaços comuns de vida dos cidadãos.

Aqui está a advertência:

“O modo como trabalham diversos corpos especializados corre o risco de ser um obstáculo à adoção das formas de prestação de serviços julgados indispensáveis ao sucesso da integração” (p. 14).

E referindo-se especialmente a serviços externos à escola *“os especialistas podem tornar-se num obstáculo às iniciativas de dessegregação de várias maneiras: alguns quererão exercer um controlo total sobre o tratamento, os cuidados e o programa de educação destinado a grupos específicos de crianças que serão acolhidos em locais dependentes do seu domínio de trabalho, por exemplo hospitais, instituições especializadas, escolas especiais. Outros consideram indispensável reagrupar as crianças que apresentem uma desvantagem (handicap) em escolas e classes especiais porque isso permite economizar o tempo dos especialistas, que é raro. Para outros, ainda, parece difícil ensaiarem fórmulas de trabalho em equipa no seio de instituições dependentes de serviços diferentes do seu, como por exemplo, as escolas regulares”* (p. 14).

Tal advertência poderia repetir-se hoje, três décadas volvidas. E, no entanto, pensarão alguns, que ultrapassámos já o ciclo histórico da dessegregação, tempo em que usávamos estratégias de integração para impor às sociedades a presença dos seus concidadãos até aí escondidos das suas vidas.

Aspirávamos já a um tempo outro que rompesse com a indiferença à diferença, no dizer de Bourdieu.

Pensávamos que para corrigir os erros e os gestos incumpridos de então e merecermos uma vida mais digna de ser partilhada, o reconhecimento do direito a todas as diferenças estava já a chegar.

Com ele se imporia a vantagem formativa de trabalharmos nas escolas com grupos heterogêneos, em estruturas cooperativas de trabalho e processos participativos de aprendizagem-ensino mais diferenciados, pelo respeito que devemos à diversidade dos que, na escola, se desenvolvem em comunidades construtoras de saberes socializados: uma vitória, em suma, contra a mitificação dos grupos homogêneos (ao gosto hitleriano).

Pensávamos tudo isso. Trabalhámos por isso, sem folga, para o que se chamou inclusão. Mas, uma vez mais, a depradação das ideias avançou, banalizando as palavras.

Provavelmente, não chegará chamar àquilo por que lutamos, equidade, em vez de inclusão, ou mesmo a redundância inclusão com equidade como sugere Mel Ainscow (2012). Agora que a equidade anda já, imerecidamente, na boca de tanta gente, em nova pulverização acelerada.

Vamos, então, fazendo o que, por ser justo, por se tratar do “nosso maior bem” (a educação, para Sócrates) mereça ser feito, até que um dia o nome daquilo que fazemos em comum, em comum seja acordado para que nos una e nos reforce.

É bom, porém, reconhecer, que uma vez mais fomos traídos pela injustiça e pela ignorância. Por isso, havemos de retomar, de novo, e em cada dia, o caminho que conduza, na partilha, a mais humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ainscow, M. (2012) *Educação Inclusiva*, vol. 2 (2-14)
- Porter, G. (1994). *Organization of schooling*. Salamanca: Congresso Mundial sobre necessidades educativas especiais.