

2.º CICLO - MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Repensar a normalidade e a ‘mesmice’ escolar

*A sala de aula como um espaço de escuta,
conversação, alteridade e ‘experiência’*

BEATRIZ ALVES BRAGA

M

2023



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação | Faculdade de Belas Artes

2.º CICLO - MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Repensar a normalidade e a ‘mesmice’ escolar

A sala de aula como um espaço de escuta, conversação, alteridade e ‘experiência’

Beatriz Alves Braga

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Orientadora: Manuela Ferreira

Professor Cooperante: José Alberto Matos

Local do Estágio: Escola Básica e Secundária de Águas Santas

2023

AVISOS LEGAIS

O conteúdo deste relatório reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações da autora no momento da sua entrega. Este relatório pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar este relatório a autora declara que o mesmo é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na seção de referências bibliográficas. A autora declara, ainda, que não divulga no presente relatório quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

AGRADECIMENTOS

A todos os alunos e professores com quem tanto aprendi e que tão feliz me fizeram sentir na escola.

À Professora Manuela Ferreira, pela colaboração, disponibilidade e todo o saber que me transmitiu.

E, por tudo, à Cristina, ao David, ao João e ao Judá.

RESUMO

O presente relatório, decorrente das experiências vividas durante o estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, foca-se na problematização da produção e reprodução da *normalidade* - assumida como regulador inquestionável da cultura escolar – na escola e na sala de aula. Para tal, toma como porta de entrada os processos socioeducativos que constroem um tipo de sujeito específico, categorizado e posicionado como um ‘outro’ da educação que, começando por se tornar visível a partir do diagnóstico de uma deficiência e afastamento dos outros, se vem a revelar extensível a outros ‘outros’, cujas características e condições pessoais, familiares e sociais ameaçam, igualmente, essa normalidade.

Propõe-se, assim, uma reflexão crítica acerca de como o imperativo da *normalidade* transforma o lugar da sala de aula ‘regular’ num espaço-tempo uniformizador e corporizador da *mesmice* escolar - reduzida a um ritmo padrão, a práticas de ensino-aprendizagem uniformizadas e deslocadas das singularidades dos alunos e à falta de momentos de conversação, encontro e partilha de experiências e histórias de vida. Esta reflexão instigou ainda a repensar possibilidades da sua desconstrução, mediante a conceção de uma unidade didática assente em processos de personalização das práticas de ensino-aprendizagem e de encontros que assumissem a urgência da escuta e da conversação como dimensões determinantes de uma outra convivência escolar em que todos pudessem expressar as suas vozes, ser reconhecidos e escutados, e serem/sentirem-se incluídos.

A análise reflexiva das relações e processos vividos aquando da concretização da unidade didática levada a cabo com alunos de uma turma do 10º ano na disciplina de Desenho A, bem como da participação nas aulas de Promoção de Capacitação e na Oficinas de Artes das Salas de Intervenção Especializada, implicaram questionar as minhas próprias conceções e práticas pedagógicas acerca da forma como são reconhecidas, posicionadas e relacionadas as singularidades dos alunos naquilo que foram as suas limitações e naquilo que foram as aprendizagens significativas para a profissão docente no campo da educação artística.

Palavras-chave:

Normalidade, Mesmice, Diferenças, Alteridade, Escuta.

SUMMARY

This study, resulting from the experience during the internship carried out within the scope of the Master's Degree in Visual Arts Teaching in Secondary School (students aged 11 to 18), focuses on questioning the production and reproduction of normality - assumed as an unquestionable regulator of school culture – at school and within the classroom. Bearing this purpose in mind, this study takes the socio-educational processes as a gateway. They build a specific type of subject, categorized and positioned as one “other” of education who, by becoming visible through the diagnosis of a disability or the detachment from others, appears to reveal himself extendable to other 'others', whose personal, family and social characteristics and conditions equally threaten this normality.

Therefore, we intend to promote a critical reflection on how the imperative of *normality* transforms the 'regular' classroom into a space-time that standardizes and embodies the school sameness - reduced to a standard rhythm, to standardized teaching-learning practices that do not meet the students' singularities and to the lack of moments of dialogue, meeting and sharing experiences and life stories. This reflection also enabled to rethink the possibilities of its deconstruction, through the conception of a didactic unit based on processes of personalizing teaching-learning practices and on meetings that recognize the urgency of listening and conversation as determining dimensions of another school coexistence, where everyone could express their voices, be recognized and heard, and be/feel included.

The analysis of the relationship and processes experienced during the implementation of the didactic unit with students from a 10th grade class in the subject of Drawing A, as well as the participation in Training Promotion classes and in Arts Workshops in Specialized Intervention Rooms, led me to question my own pedagogical practices and individual conceptions about the way students' uniqueness is recognized, positioned and related to what their limitations were and to what was provided as significant learning to teachers working in artistic education.

Keywords:

Normality, Sameness, Differences, Otherness, Listening.

RÉSUMÉ

Ce rapport, issu des expériences vécues lors du stage effectué dans le cadre du Master en Enseignement des Arts Visuels au 3^{ème} Cycle de l'Enseignement Fondamental et dans l'Enseignement Secondaire, a l'objectif de problématiser la production et la reproduction de la normalité - assumée comme un régulateur incontestable de la culture scolaire – à l'école et en classe. De cette façon, il prend comme porte d'entrée les processus socio-éducatifs qui construisent un type de sujet spécifique, catégorisé et positionné comme un «autre» de l'éducation qui, commençant par devenir visible dès le diagnostic d'un handicap et s'éloignant des autres, devient extensible à d'autres «autres», dont les caractéristiques et les conditions personnelles, familiales et sociales menacent également cette normalité.

Dès lors, une réflexion critique est proposée sur la façon dont l'impératif de *normalité* transforme la place de la classe « normale » en un espace-temps qui normalise et incarne la mêmeté scolaire - réduite à un rythme standard, à des pratiques d'enseignement-apprentissage standardisées et déplacées de la singularités des étudiants et le manque de moments de conversation, de rencontre et de partage d'expériences et d'histoires de vie. Cette réflexion a également incité à repenser ses possibilités de déconstruction, à travers la conception d'une unité didactique basée sur des processus de personnalisation des pratiques d'enseignement-apprentissage et de rencontres qui assument l'urgence de l'écoute et de la conversation comme dimensions déterminantes d'une autre coexistence scolaire dans laquelle chaque élève pourrait exprimer son opinion, être reconnu et entendu, être/se sentir inclu.

L'analyse réflexive des relations et des processus vécus lors de la mise en œuvre de l'unité didactique réalisée avec des élèves d'une classe de 10^{ème} année dans la matière Dessin A, ainsi que de la participation aux classes de Promotion de la Capacitation et aux Ateliers d'Arts dans les salles d'intervention spécialisées, ont impliqué le questionnement de mes propres conceptions et pratiques pédagogiques au niveau de la reconnaissance, positionnement et relation des singularités et limites de la capacité de chaque élève avec les apprentissages significatifs pour le métier d'enseignant dans le domaine de l'éducation artistique.

Mots clés:

Normalité, Similitude, Différences, Altérité, Écoute.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE - Agrupamento de Escolas

AO - Assistente Operacional

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

DC - Diário de Campo

DL - Decreto-Lei

DP - Diferenciação Pedagógica

EE - Educação Especial

EI - Educação Inclusiva

ENA - Escola Não Agrupada

MA - Medidas Adicionais

MSAI - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão

MU - Medidas Universais

NEE - Necessidades Educativas Especiais

Pt. - Ponto

UD – Unidade Didática

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1. — A (re)produção da normalidade no espaço escolar	5
1. Atropelos à normalidade	5
1.1. O corpo como lugar de exclusão	9
2. O ‘outro’ da normalidade, o ‘outro’ da educação	12
2.1. Nomear o ‘outro’	12
2.1.1. Nomear o ‘outro’ na ‘diversidade’ e na ‘diferença’	15
3. Receber o ‘outro’ como ‘hóspede da nossa hospitalidade’	17
3.1. Tolerar o ‘outro’, completar o ‘outro’	19
3.2. A convivência dos ‘outros’ com os ‘outros’ da maioria	20
Capítulo 2. — Aplicar a legislação para todos ou apenas para o ‘outro’?	24
1. Inclusão – um conceito complexo	24
2. Legislar e implementar a Inclusão – um gesto complexo	25
2.1. Incluir como? Clarificar equívocos que dificultam a implementação escolar da Educação Inclusiva	28
2.2. Implementar a inclusão escolar: diferenciar para incluir	30
3. Construir lugares para os alunos pela/na escola - Espaços para a normalidade, espaços para a anormalidade	32
3.1. As Salas de Intervenção Especializada, um recurso do Centro de Apoio à Aprendizagem	32
3.2. As salas de aula ‘regulares’ - um espaço para a normalidade	35
Capítulo 3. — O lugar da sala de aula: tempo e espaço da ‘mesmice’ escolar	38
1. Estar em sala de aula é estar incluído?	38
2. “É hora de ir à turma!”: o lugar da sala de aula para o ‘outro’	39
3. O lugar da sala de aula para ‘qualquer outro’, para todos.....	42
3.1. Todos no mesmo tempo, todos ao mesmo ritmo	43
3.2. Todos para o mesmo: gestos de diferenciação pedagógica	46
3.3. Todos em silêncio, todos sossegados	49
4. Escutar para conversar, conversar para escutar e conversar e escutar para incluir... 52	
Capítulo 4. — ‘Desarrumar’ a sala de aula: A Unidade Didática ‘Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos’	56
1. A Unidade Didática ‘Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos’	56
2. As implicações do tempo escolar na Unidade Didática.....	57
3. As implicações da diferenciação e personalização pedagógica na Unidade Didática	65
3.1 Sentirmo-nos na aula	72

3.2 Convivermos, conversarmos, contarmos as nossas histórias, ‘experienciarmos’...	76
4. O <i>fazer</i> e o <i>pensar</i> artístico para a escuta, a conversação e a ‘experiência’.....	78

Capítulo 5. — Rumo a novos olhares... 84

1. Salas de aula de convivência, de escuta, de experiência: um novo olhar sobre as artes visuais nas Salas de Intervenção Especializada	84
2. Um novo olhar... para se repensar a normalidade	88
2.1. Um novo olhar... para estarmos e ‘experienciarmos’ juntos	91

BIBLIOGRAFIA95

APÊNDICES

Apêndice I - ‘Ilustrar(-me), Ilustrarmo-nos’ - Unidade didática · Desenho A

1. Pensar a Unidade Didática
 - 1.1. Motivação/idealização
 - 1.2. Diretrizes/pretextos
2. Concepção da Unidade Didática
 - 2.1. Os Suportes e a organização do trabalho colaborativo

Apêndice II – Ilustrar(-me) - Momento 1 (individual)

Apêndice III – ‘Ilustrarmo-nos’ - Momento 2 (em par) + Momento 3 (em grupo)

Apêndice IV – Enquadramento da Unidade Didática na disciplina

1. Aprendizagens Essenciais
2. Porquê trabalhar a Ilustração?
 - 2.1. Justificação da pertinência da Ilustração na disciplina de Desenho A

Apêndice V – Avaliação

1. Auto-avaliação
2. Critérios de Avaliação
 - 2.1. Critérios de Avaliação - Alunos com adaptações curriculares significativas
3. Construir a Avaliação

Apêndice VI – ‘Ilustrar(-me), Ilustrarmo-nos’ em imagens

1. Trabalho a várias mãos
2. Resultados

Apêndice VII – A Oficina de Artes da Sala de intervenção especializada em imagens: Páginas ilustradas - ‘Carnaval dos Animais’

INTRODUÇÃO

Sonhava em ser professora, mesmo quando ainda era aluna, muito porque experienciei esta condição em dois contextos muito diferentes. No primeiro não tinha de estar sentada em fila e em silêncio sem conversar com os meus colegas; não tinha que aprender a mesma coisa, da mesma forma e ao mesmo tempo que todos os outros; não via os meus interesses e expectativas a ser descartados do meu percurso escolar; e ao meu lado, sempre em mesas com mais de dois elementos, sentaram-se colegas muito diferentes entre si, com quem tanto aprendi. Mais tarde, quando me vi como aluna naquela que, corriqueiramente, chamamos de ‘escola tradicional’, o cenário que encontrei foi o oposto, ficando até revoltada com as oportunidades de socialização e aprendizagem que sentia e sabia que este contexto me estava a privar.

Uma das situações mais contrastantes desta minha ‘dupla’ experiência - e que tanto tem vindo a influenciar o meu caminho, incluindo esta experiência de estágio e esta reflexão - foi o facto de na primeira escola, os alunos com deficiência estarem incluídos no espaço e nos grupos de trabalho que formávamos. Este era um cenário completamente naturalizado na escola, o foco das relações nunca estava no diagnóstico e tão pouco este era um sinal de estranheza para nós. Na segunda escola, o cenário foi o oposto: nunca mais tive um aluno com deficiência na sala de aula nem tão pouco os via nos corredores.

A partir daí comecei a viver e pensar a escola de uma forma muito particular, questionando permanentemente as suas dinâmicas, e percebi que, por mais desiludida que estivesse, a certeza de que este lugar poderia tomar outros modos de organização e de funcionamento, outros processos de ensino-aprendizagem e outras relações pedagógicas, que já conhecia, e que sabia possíveis, me fazia querer estar ligada a ele para sempre.

Nessa época da infância, e durante muito tempo, achava, inocentemente, que estas inquietações eram só minhas porque não conhecia mais ninguém que tivesse tido esta dupla experiência ou porque mais ninguém se preocuparia em refletir sobre este contexto e as suas dinâmicas, que pareciam estar tão naturalizadas.

Quando cheguei ao MEAV e me propus a regressar a estas reflexões, em muitos momentos de leitura e escrita, de aulas e de conversas - e, posteriormente, no estágio curricular - encontrei as mesmas inquietações da Beatriz criança. E percebi que aquela menina que fui não estava sozinha - existiam outras pessoas apaixonadas pelo lugar que a escola promete ser e revoltadas com o lugar que ainda é.

Em todo este percurso, sempre acompanhada de toda esta experiência passada,

renovei perspectivas, angariei novos questionamentos e inseguranças e destruí certezas, construindo um posicionamento que percebi que nunca estará fechado, mas sempre inquieto e sempre em mudança, e que agora procuro devolver a este relatório: um trabalho de reflexão que surge do estágio curricular realizado na Escola Básica e Secundária de Águas Santas, no ano letivo 2022/2023, acompanhando as aulas da disciplina de Desenho A, da turma do 10.º ano do curso de Artes Visuais, e as aulas de Promoção de Capacitação e de Oficina de Artes em duas das Salas de Intervenção Especializada da escola.

Estar na escola, vagarear pelos corredores nos intervalos, aproveitar o silêncio da biblioteca e pertencer ao quotidiano destas aulas e turmas – aprendendo a conhecer e a lidar com uma diversidade de sujeitos, alunos e professores, e tantas e diferentes formas de *ser* e *estar* -, foi uma experiência transformadora. Transformadora porque essa diversidade me despertou para visões e reflexões sobre o exercício da docência e do papel do aluno que nunca tinha sonhado construir; e para vivências cujo grau de imprevisibilidade também nunca tinha sonhado experienciar e que me transportaram para um lugar de amorosidade e envolvimento tal, que me ajudou a melhor enfrentar e consciencializar a complexa tarefa de ser-se crítico e apaixonado ao mesmo tempo - aquela que, enquanto aluna, tanto me baralhava e inquietava.

Na minha experiência de estágio, o lugar sobre o qual mais criticamente refleti e pelo qual mais me apaixonei, foi o que a escola atribui aos alunos ‘outros’, aqueles que visivelmente exibem uma deficiência, mas também aqueles outros ‘outros’ cujas diferenças não percebidas a olho nu exigem o deslocamento do olhar para o da sua escuta. Nela descobri então um lugar *outro* que comporta muitos e diferentes espaços, temporalidades e discursos que em muito representam a escola que, enquanto aluna, tanto odiava: uma escola monótona, homogeneizadora e excludente de inúmeras outras alternativas possíveis e realizáveis de *se ser* aluno e cidadão, pondo, assim, em causa o seu papel essencial numa sociedade que se pretende democrática e mais justa.

Foi, por isso, com o pensamento (e o coração) neste lugar afastado que a escola constrói para os alunos que se afastam do “aluno-padrão”, com deficiência(s) ou com outras diferenças, que aqui se propõe uma reflexão crítica e questionadora do imperativo da *normalidade*, naquilo que são os processos que (re)produzem categorizações acerca do “nós” e dos “outros” no seio da cultura escolar, bem como dos processos pedagógicos ensaiados na UD que, numa perspectiva anti naturalista e etnocêntrica, buscaram promover a expressão e o reconhecimento das vozes dos alunos

mediante a criação de momentos de conversação, de encontro e de partilha de experiências e histórias de vida.

Neste sentido, o presente Relatório socorre-se de uma intertextualidade em que notas de campo oriundas da observação participante na sala de aula e na escola e contributos teóricos oriundos do campo da Educação, da Filosofia e das Artes se entrelaçam para construir um texto com sentido, cuja descrição fundamentada, reflexiva e crítica se apresenta organizada nos seguintes capítulos:

Capítulo 1 – *A (re)produção da normalidade no espaço escolar* - reflete-se, a partir de contributos dos campos da Educação, Filosofia e Artes, sobre como se dá a produção e reprodução da *normalidade* no espaço escolar, assumindo-a como uma construção social e histórica implacável, proveniente dos posicionamentos, discursos e redes de poder que determinam a norma, a partir da qual se categorizarão e colocarão uns alunos ‘dentro’, no lugar dos ‘normais’, e outros ‘fora’, no lugar dos ‘anormais’, aqueles cujas características e condições biossociais são vistas como ameaçadoras da norma. Admite-se, portanto, uma crise de convivência escolar, que não atenta às relações que coexistem entre a pluralidade de diferenças que habitam este lugar e às suas potencialidades socioeducativas.

Capítulo 2 – *Aplicar a legislação para todos ou apenas para o ‘outro’?* –, procura discutir os equívocos e as dificuldades da apropriação do conceito de Educação Inclusiva e da implementação da sua legislação (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), bem como as dificuldades que acrescem ao percurso dos alunos. Para isso, aborda os lugares escolares construídos pela escola para gerir a diversidade de sujeitos que quotidianamente acolhe, questionando-se a produção de movimentos excludentes que enfatizam a anormalidade que a escola instaura nos alunos.

Capítulo 3 – *O lugar da sala de aula: tempo e espaço da ‘mesmice’ escolar* – explicita e problematiza o que foi sendo observado durante a experiência particular de estágio, reconhecendo a sala de aula como o espaço escolar que mais defende a normalidade, evidenciando quer a anormalidade de alguns e a sua incompatibilidade com a ‘mesmice’ que a constitui, quer todos os outros da ‘maioria’ que, não deixando de comportar características distintas, também são sujeitos a constante uniformização. A análise dos mecanismos que (re)produzem a ‘mesmice’ em sala de aula enfatiza as dimensões da gestão do tempo escolar, a ritualidade das práticas de ensino-aprendizagem e a ausência de momentos de convivência, conversação e alteridade. Reconhece-se, assim, a indispensabilidade da expressão e reconhecimento das vozes dos alunos, da conversação, da escuta e do ‘contar histórias’, como gestos que desafiam a ‘mesmice’

porque se constroem no encontro imprevisível das singularidades do ‘outro’ que nos chega e no ‘outro’ que também somos, aproximando o que sem estes gestos nos afastaria.

Capítulo 4 – *Desarrumar a sala de aula: A Unidade Didática ‘Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos’* – justifica os pressupostos que estão na base da sua idealização e os processos inerentes à sua concretização, elegendo a reflexão crítica em torno das tensões que derivaram das implicações do tempo escolar na gestão de um trabalho colaborativo, que implica o inevitável encontro entre as diferentes temporalidades dos sujeitos; da procura de estratégias que possibilitassem que cada aluno, individualmente e em conjunto, pudesse gerir a sua participação nas atividades desta UD, mobilizando as suas experiências, expectativas e interesses; da necessidade de uma sala de aula menos *silenciosa*, que se afirma como um lugar para expressão das vozes dos alunos, de escuta, de conversação e de ‘experiência’ (Larrosa, 2022). No final deste capítulo reflete-se como as possibilidades do ‘fazer’ e do ‘pensar’ artístico, esclarecidas por Eisner (2008), contribuem para construir essa sala de aula; e como, por isso, auxiliaram o processo de estruturação, concretização e reflexão desta UD

Capítulo 5 – *Rumo a novos olhares...* – a encerrar este Relatório, apresenta um conjunto de reflexões que incidem sobre um novo olhar para encarar a relação das Artes Visuais e as implicações das SIE, justificando-se como o ‘fazer’ e o ‘pensar’ artístico podem contribuir para construir estes lugares escolares de modos mais heterogêneos e inclusivos, expondo, assim, o carácter observador e intelectual, reflexivo, crítico e subversivo, pedagógico, social, cultural e político desta área de estudo e as potencialidades intelectuais, criativas, expressivas dos alunos com deficiência, contrariando os insistentes preconceitos que lhes são associados. Seguidamente, reflete-se sobre a hipótese de construir um *novo olhar* preocupado em desconstruir a *normalidade*, assumindo que aquilo que também gere a presença e o envolvimento dos alunos na escola - e a forma como se sentem, tantas vezes, estranhos a esta cultura - habita na sensibilidade e na racionalidade dos gestos que ativamos quando com eles interagimos e que, por isso, devem sempre ser questionados. Assume-se, assim, a possibilidade de, com base nas aprendizagens significativas da experiência vivida, pessoais e profissionais, aguçar e reforçar esse ‘novo olhar’ que abraça a imprevisibilidade da convivência entre todas as diferenças, a irrepetibilidade da ‘experiência’ e a necessidade de um tempo escolar para a conversação e para a escuta, rumo à construção de um ‘nós’ em que todos estão juntos e em que todos podem ser qualquer ‘outro’ repleto de singularidades, sempre celebradas e nunca condenadas.

CAPÍTULO 1. A (RE)PRODUÇÃO DA NORMALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

1. Atropelos à normalidade

Mas a normalidade não é ninguém e, ao mesmo tempo, pertence a um grupo que se atribui uma medida comum de acordo com a sua própria mesmidade, com o rigor e a exatidão do que se sabe e se crê normal; a normalidade é a exacerbação da autorreferência, sem permitir que nada nem ninguém se relacione com alguma exterioridade. E o grupo em questão erige e institucionaliza uma linguagem que produz um discurso que só pode ser compreendido por si mesmo; uma linguagem comum que é, na verdadeiramente, monolíngue (Skliar, 2015: 139)¹.

“Chegou um aluno novo à Sala de Intervenção especializada² – o João³. Por vezes chega atrasado porque fica até mais tarde nos intervalos com ‘a sua namorada e os amigos mais velhos’. O João ‘abanou’ bastante a dinâmica da aula, muitas vezes centrada nele e no rebuliço que provoca, sendo comum dizer muitas piadas para “desafiar” os colegas (...). Parece querer mostrar que “é forte”, que tem o controlo naquela aula, ao mesmo tempo que também é bastante carinhoso. (...) Numa das aulas, a sua diretora de turma veio à sala dizer que precisava de reunir com ele, com a professora de Educação Especial e com a sua mãe, porque o aluno chega sempre atrasado, nunca almoça na escola e tem imensas queixas de outros professores porque é “muito malcriado”. Foram os três para a reunião e quando voltaram, o João estava muito revoltado porque tinha de almoçar na cantina. Achei que o porquê de tanta revolta fosse por não gostar da comida ou por querer sair da escola no intervalo, mas percebi que não quando ele diz à assistente operacional, enquanto chorava: “Posso ter qualquer castigo, mas não quero ir comer à cantina com esta turma. E já disse à professora que não quero que ela me vá buscar ao intervalo, porque depois os meus amigos descobrem que ela é minha professora e dizem que eu ando na sala dos deficientes”. Alguns colegas dizem-lhe: “Oh, deixa-os falar... isso é mentira!” (...) “Mas quem é que disse que esta é a sala dos deficientes? Aqui, ninguém é deficiente! Somos todos diferentes e especiais”. O João responde: “Quem disse foram os meus amigos, que depois também me chamam deficiente...” (DC, jan. 2023).

O João não quer ser visto no espaço que lhe dizem ser destinado aos ‘deficientes’, aos ‘anormais’. Assim, antes de tudo, estes sujeitos parecem ser aqueles que, mais rapidamente, são indicados como uns “outros” da escola - os ‘anormais’ -, ao mesmo tempo que lembram quem somos “nós” - os ‘normais’, os ‘capazes’ - uma categorização só possível porque o “padrão e molde a ser seguido é a normalidade, é o que está do lado de dentro da fronteira que guia a construção, não apenas discursiva, mas material do mundo” (Clímaco, 2010: 19). Ora, é a partir da consideração da escola sobre o que é ‘normal’ - sobre o o que está do lado de dentro da fronteira da normalidade - que se determina a norma que posicionará o aluno entre os ‘normais’ ou ‘anormais’:

¹ Todas as traduções do inglês e do espanhol são da responsabilidade da autora.

² Este tipo de espaço é descrito e refletido no ponto 3.1., do Capítulo 2.

³ Todos os nomes utilizados neste relatório são fictícios.

Temos, portanto, aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis, em todo o caso, que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha o seu papel operatório (Foucault, 2008: 83).

Assim, a norma não existe só para legitimar o que se considera ‘normal’ - os gestos e formas de funcionalidade válidas e desejáveis - mas, também, o que se diz ser ‘anormal’, a partir do que existe em falta ou em excesso na sua extensa totalidade normativa.

Se esta é uma lógica da escola, é de todos os que a habitam: de quem a legisla, dos professores, dos técnicos, dos pais e dos próprios alunos. É um olhar emitido pelos colegas sobre o João, e um olhar do próprio João, construído a partir da norma, i.e., critérios de normatividade e normalidade que regem a cultura escolar. Um olhar que parece não deixar alternativa ao João e aos seus amigos: os dois determinarão a norma e os respetivos lugares que ocupam na escola - uns pelo que têm de ‘normal’, outros pelo que têm de ‘anormal’; aqueles ficarão dentro, no lugar dos ‘normais’, e estes ficarão fora, no lugar dos ‘anormais’, sendo a fronteira entre si quase inacessível:

A normalidade, para se afirmar e se manter como tal, precisa constantemente de criar uma fronteira entre um nós e outros; mais ainda, precisa criar essas próprias concepções. Assim, define o que é aceite e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é silenciado pelo nosso olhar soberano: o olhar da norma (Clímaco, 2010: 34).

Vejo que todos os dias o João tenta destruir essa fronteira ou, pelo menos, contaminá-la, e desviar-se desse olhar sentencioso da norma: persiste em aumentar o tempo no recreio com os amigos que a escola diz serem ‘normais’ e em evitar que estes o vejam na sala que dizem ser dos ‘anormais’. Um espaço onde mostra sentir-se muito feliz, mas que a naturalização da normalidade impede que esta, para os seus amigos, deixe de ser senão um espaço para os ‘deficientes’ - classificação em que este não se revê nem quer ser visto. Por isto

É interessante desestabilizar o conceito de normalidade, de funcionamento normal, de racionalidade normal e, em tudo isso, a afirmação da existência de um corpo normal e controlável. É preciso também questionar a norma, com suas curvas e médias, na medida em que essa sub-teorização nos leva na direção de apagar a historicidade do próprio termo normalidade. Em suma: deve-se desnaturalizar o natural (idem: 20)

Nesta urgência para repensar a normalidade enquanto expressão de dados e critérios tidos como verdades e certezas absolutas para posicionar os sujeitos dentro e fora da escola, o ‘normal’ aparecendo como algo inato, inerente à natureza humana, oculta que é um conceito historicamente construído, “intimamente relacionado ao avanço da industrialização e da necessidade de um homem adaptado – normal – em que todos deveriam se adequar a um padrão, a uma média pautada pela regularidade” (idem: 22). No entanto, se a norma e a normalidade são hoje conhecidas como certas e inquestionáveis é porque nessa construção implacável – proveniente da congregação dos posicionamentos, discursos e redes de poder que demarcaram o surgimento da modernidade e do capitalismo, uma espécie de utopia baseada na relação entre as ideias de norma, poder e o progresso –, a necessidade de se diferenciarem ‘normais’ e ‘anormais’, exploradores e explorados, disciplinadores e disciplinados foi operada pela constante vigilância do sujeito através do poder disciplinar (Foucault, 2008). Este poder disciplinar é, por isso, a força e o garante da normalidade, ao mesmo tempo que vai fazer uso dela – do que esta diz ser ‘normal’ ou ‘anormal’ – para se afirmar; i.e., para determinar a norma que permitirá avaliar, julgar, diferenciar, classificar e controlar, ativando uma operação de normalização que consistirá “em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (idem: 83).

Agregada a esta operação estão conceitos como progresso, seriação e totalização que não são, pois, estranhos à emergência da escola e da educação escolar, sendo instituídos a partir do séc. XVII quando

a pedagogia coletiva começa a se institucionalizar com a adoção dos métodos mútuo e simultâneo, que passam a configurar novas formas de organização escolar (...) tendo por princípio a homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação) (Pinho & Souza, 2015: 668).

Todas estas fixações da escola de massas se instituíram a partir noção do ‘aluno médio’, o ex-libris do corpo socializado: “representado pela escola como subordinado, disciplinado, atento, obediente, rápido, sempre ocupado, com resposta imediata e ajustado ao meio escolar, tendo uma relação produtiva e rigorosa com o tempo” (idem, ibidem). Esta insistência da disciplina da modernidade em normalizar e padronizar para progredir, tentando trazer os ‘desfavoráveis’ para a favorável zona de normalidade -

dizendo quem é ‘aluno médio’, o ‘normal’ -, assenta numa fabricação abstrata e genérica que, anulando toda a diversidade inerente aos sujeitos, se fundamenta em dois tipos de regularidade: “a norma que se opõe à irregularidade e à desordem, e a norma que se opõe ao patológico e ao mórbido” (Foucault 2002 cit. in Clímaco, 2010: 22). É nesta relação que a escola se apoia quando tem de receber o sujeito ‘anormal’, ou que considera que nunca poderá ser ‘normal’, ou que se conseguir ultrapassar um processo de normalização talvez possa vir a aproximar-se desse ‘aluno médio’ e pertencer ao “nós”. Um “nós” dependente dos ‘anormais’ para demarcar com clareza a fronteira entre quem está dentro ou fora dela, tendo-os perto para que, por comparação, sendo eles a ‘falha’, o “nós” possa ser o ‘certo’; e/ou para que os possa possuir e corrigir, provando a sua superioridade moral e intelectual. É aqui que a força da norma acentua a sua constante vigília e que o poder disciplinar mostra que não atua apenas para reprimir e apagar, mas também para fabricar e domesticar os sujeitos, incluindo-os para os controlar e normalizar, numa tentativa “de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas” (Clímaco, 2010: 23).

Um lugar onde é definida e controlada a presença dos alunos pela força deste poder, que se encarregará de envidar todos os meios de que dispõe para o tornar um corpo dócil (Foucault, 1999: 163) “que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam”. É sobre ele que, refém dos processos de normalização da modernidade, “junto com o conceito de norma (...) sobrevive a vaga noção de desvio, de patologia” (Skliar, 2015: 135). Ora,

A consciência moderna tende a conferir à distinção entre o normal e o patológico o poder de delimitar o irregular, o desviante, o irracional, o ilícito e também o criminoso. Tudo o que é considerado estranho recebe, em virtude dessa consciência, o estatuto de exclusão quando se trata de julgar e de inclusão quando se trata de explicar. O conjunto de dicotomias fundamentais que, na nossa cultura, se distribuem em ambos os lados do limite do conformismo e do desvio, encontra assim uma justificação e o aparecimento do seu fundamento” (Foucault, 2002 cit. in Skliar, 2015: 138).

Esta herança da sociedade disciplinar serve e serve-se de uma espécie de medicalização coletiva, de correcção e domesticação, onde a própria patologia “foi alterizada sem remorsos e a sua alteridade foi colocada sob o microscópio violento de um processo estatístico e eugênico, matemático e moral, físico e social” (Skliar, 2015: 139). Daí que o binómio norma/patologia coloque os sujeitos dentro da sua própria dualidade – ou se é normal ou se é desviante, mas só se é normal porque há quem seja desviante e vice-versa.

É este olhar obcecado na distinção entre o patológico/anormal e normal, encarando a deficiência e a diferença que ela própria produz com um sentido assistencialista e reabilitativo⁴, que orienta a entrada dos alunos na escola e o apontar das marcas identificadoras do que ele tem em falta e/ou em excesso face à normalidade escolar, bem como o que esperar dele, “como se o olhar [da escola] não resistisse ao fragmentário, ao incompleto e fosse obrigado a regular e ordenar tudo em busca de sua completude. E como se o completo fosse, assim, o normal, e o incompleto, então, o anormal, a patologia” (idem: 133).

1.1. O corpo como lugar de exclusão

“O João olha para a Luísa – uma aluna cuja deficiência não é visível na sua expressão corporal – e para o Gonçalo –, que utiliza cadeira de rodas – e diz: “Ela não é deficiente, mas ele sim”. O Gonçalo ignorou-o. (...) Minutos a seguir, a situação repete-se e o João volta a apontar para o Gonçalo: “Então ele não anda numa cadeira de rodas!? Então, é porque é deficiente... Nem pensar que vou comer à cantina ao lado dele”. O Gonçalo responde-lhe: “Eu ando numa cadeira porque tenho uma doença, não é porque sou deficiente”⁵. (DC, jan. 2023).

A perpetuação e concordância com um imperativo da normalidade, enquanto legitimação da construção da identidade do aluno *anormal* transforma as suas diferenças - associadas à assimetria, desequilíbrio, disfunções -, em constructos opressores, estigmatizantes, desqualificadores e excludentes. Este movimento tem no lugar do corpo a sua porta de entrada principal (Magalhães & Stoer, 2005: 69): “Pelo corpo passaram, e passam, as marcas que determinaram a categorização e a valorização desigual das pessoas. No corpo não só seguiram e se reproduziram os caminhos da exclusão, mas também foram criadas formas particulares, por vezes discretas e capciosas, de exclusão”.

É na imagem corporal que radica o desconforto do João – naquela que os outros constroem sobre ele e na que constrói sobre si mesmo. É ela que parece estar permanentemente a fazê-lo transitar entre o ‘normal’ e o ‘anormal’, entre o recreio e a

⁴ Este modelo surge em detrimento de uma abordagem social e histórico-cultural, que “reconhece que a deficiência é causada pelas barreiras sociais e estruturais criadas pela sociedade” (Magalhães & Stoer, 2005: 78), apontando, assim, que é o meio escolar que produz a incapacidade que se atribui ao aluno. Contudo, tal não significa que a intervenção pedagógica deva ignorar a realidade da deficiência, nas mais diversas características e intensidades fisiológicas e/ou psicológicas que assume, mas que deva centrar-se no encontro entre todos os fatores biopsicossociais internos e externos influenciadores dos seus modos de ser/estar, para encontrar as barreiras e multiplicar possibilidades de estes construírem um caminho de autorealização e reconhecimento, dentro e fora da escola.

⁵ Vale ressaltar que estas atitudes do aluno, que parecia ativar para se defender da ‘revolta’ face à discriminação que sentia por parte dos seus amigos, foram desaparecendo ao longo do ano letivo, muito devido à intervenção da professora de EE e ao funcionamento das próprias aulas que fizeram com que o aluno cultivasse um forte sentido de pertença àquele espaço e um sentimento de amizade e companheirismo para com todos os seus colegas.

SIE, já que “a noção e o sentimento que temos sobre a aparência e a competência do nosso corpo pode ser completamente distinta em contextos diferentes” (Clash & Puzinsky, cit. in Magalhães & Stoer, 2005: 73). Assim, por um lado, quando dentro da SIE, o João pode olhar-se como um corpo ‘deficiente’ por estar e saber estar, exatamente, no lugar que dizem receber este tipo de corpo. Já quando está no recreio pode olhar-se um corpo ‘normal’, por saber que está no lugar de ‘todos’ e que, por isso, parece ser o da ‘normalidade’. Daí que “as imagens corporais que as pessoas fazem de si próprias têm, enfim, uma forte determinação social” (idem: 74). Ora, o João não consegue prever nem controlar o olhar que os amigos formulam sobre o seu corpo: ora caminham com ele pelo recreio como um ‘corpo normal’, ora o veem na ‘sala dos deficientes’ como um ‘corpo deficiente’ e gozam-no. “As imagens corporais são, [portanto], experiências subjectivas, não havendo coincidência entre a opinião que a pessoa faz de si e a que é veiculada por outras pessoas” (idem, ibidem). São, por isso, simultaneamente, construtoras de um discurso tão sedimentado quanto imprevisível que torna compreensível que o João não queira ser visto naquela sala, confuso com a atribuição que faz e que fazem do seu corpo.

O corpo constitui-se, assim, para a pessoa com deficiência, como o mais decisivo dos cinco lugares do impacto da exclusão social (Magalhães & Stoer, 2005: 78):

“O corpo é (...) um lugar primordial da deficiência, e é nele que se alicerça a avaliação que conduz à exclusão (...) a sua imobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, descontrolo, integridade, amputação, forma, expressão não-verbal, etc.”.

Desta forma “essa visibilidade da deficiência proporciona um imediatismo de identificação” (idem: 78) no qual se agregam as imagens corporais que se vão construindo na escola e que vão afastando os sujeitos da corporeidade ideal da normalidade escolar - tal como acontece na distinção do João entre a Luísa e o Gonçalo (cuja imobilidade e assimetria corporal do aluno são imediatamente perceptíveis). Consequentemente, estas imagens corporais vão aproximá-los de um maior grau de invisibilidade social, assente numa lógica patologista e, no final de contas, paternalista, que é profundamente demarcada por “uma ingenuidade de análise que leva as pessoas a crer que, pelo facto da deficiência não se poder *curar* ela resulta numa condição inalterável e solicitando uma intervenção de tipo assistencial, caritativo ou ocupacional” (idem, ibidem).

A condescendência desta postura leva a que, não só o exterior, mas também no interior da própria escola, não se reconheça os alunos com deficiência como futuros

cidadãos autônomos, donos de uma identidade a ser reivindicada e que transponha o seu diagnóstico, subjugando-os a um estado de infância permanente. Esta infantilização transforma o aluno com deficiência como aquele a ser permanentemente corrigido, de modo que, como explica Clímaco (2010: 32):

Há uma falsa invisibilidade, construída para abrigar toda diferença que a normalidade não tolera olhar. Entretanto, em alguns momentos, em alguns relances, sob alguns olhares esse outro-diferente deve estar visível. Nosso olhar normalizador deve recair sobre os corpos desviados, para que os fixemos em seu lugar e, além disso, para que nos lembremos da nossa normalidade. Para que possamos, mais uma vez, reforçar a fronteira que nos separa, reforçar a norma que fixa a normalidade.

Ora, fazer aparecer o corpo do aluno para que possa ser corrigido não significa a sua retirada, por completo, da invisibilidade, que “sabe da necessidade de participação das pessoas com deficiência na tomada de decisões sobre si própria” (Magalhães & Stoer, 2005: 78). Pelo contrário, este movimento onde o corpo é recebido para ser reabilitado e minimizada a imprevisibilidade da sua anormalidade, pode tomar os alunos com deficiência como sujeitos que “não falam por si, [que] são objetos de fala, sujeitos de um discurso que não lhes pertence” (Clímaco, 2010: 32) e que os descaracteriza enquanto sujeitos com algo a dizer sobre si e sobre o mundo. Talvez seja, por isto mesmo, que o João não permanecia calado, que gritasse e reivindicasse a todo o custo a sua normalidade. Talvez seja, por isto mesmo, que o João não queria que o vissem como o *aluno deficiente*... pois sabia que a partir daí, para além de se confrontar, imediatamente, com um lugar de exclusão e estigma, se confrontaria com uma posição em que a sua voz pouco conta(va).

Todas estas narrativas e jogos de poder onde se inclui o corpo invadem os olhares que recebem estes alunos nos corredores da escola, invadem o olhar que os amigos do João lhe dirigem, invadem o olhar que o João constrói sobre si e, por consequência, invadem o olhar que o João constrói sobre o Gonçalo, diferente do que constrói sobre a Luísa; olhares estes, que se vão formando porque não só o João e os amigos do João, mas todos nós temos medo do ‘diferente’, do que não se conhece, do que não se domestica, do que reanima as nossas dúvidas e inseguranças, e fragiliza o nosso sentimento de pertença a um espaço que é ‘nosso’ e é cómodo. Ora,

o medo e o fascínio da alteridade dizem mais a respeito de nós do que do outro, dizem respeito à nossa obsessão com a normalidade. É a partir dessa obsessão pela normalidade, pelas regularidades funcionais, pelas certezas, que um olhar sobre os deficientes é construído (Clímaco, 2010: 8).

Assim, será a construção sociohistórica da normalidade, fundadora de um ideal de funcionalidade social e de corporeidade que perspectiva a deficiência como uma condição biológica fatalista, que identificará os sujeitos como uns ‘outros’ da educação, legitimadores da existência de um indivíduo abstrato, o normal.

2. O ‘outro’ da normalidade, o ‘outro’ da educação

2.1. Nomear o ‘outro’

A normalidade insiste em atrair para si todas as identidades e todos aqueles que considera diferentes de si. A normalidade quer ser (...) o eixo divino a partir do qual tudo se ordena e organiza, tudo se cataloga e classifica, tudo se nomeia e se define (...) A normalidade é, afinal, um olhar tão insistente quanto impiedoso (Skliar, 2015: 139).

Para que a hegemonia da normalidade sobreviva, a imprevisibilidade da sua irrupção – a *anormalidade* de alguns – deve ser controlada pela escola, através:

da delimitação e limitação de suas perturbações; (...) sua permanente e perversa localização do lado de fora e do lado de dentro dos discursos e práticas institucionais estabelecidas, vigiando permanentemente as fronteiras; sua oposição a totalidades de normalidade através da lógica binária; sua imersão no estereótipo; sua fabricação e sua utilização, para assegurar e garantir as identidades fixas, centradas, homogêneas (Duschatzky e Skliar, 2000: 165).

Estes mecanismos de regulação da alteridade que mascaram o conflito e constroem espaços aparentemente pacíficos (onde a autoridade da normalidade não possa ser posta em causa) têm, na prática discursiva escolar (nas suas leis e intervenientes), uma dos seus principais armas. Pela multiplicidade de regras e regimes que a determinam, nela vão surgindo inconstantes palavras e expressões para nomear, identificar e classificar os alunos.

“Há uns anos, ouvíamos ‘os meninos deficientes ou deficientezinhos’... Agora, normalmente, ouvimos ‘os meninos de educação especial’, ‘os meninos da Unidade’ ou, simplesmente, os ‘outros meninos’ (sendo sempre ‘meninos’, mesmo que já sejam jovens)” (DC, abril, 2023).

Estas são, por isso, expressões com significados muitas vezes genéricos, repletos de eufemismos, nunca neutros e que impactam significativamente a vida escolar dos alunos e a perceptibilidade da sua presença neste espaço - “visibilidade e invisibilidade constituem mecanismos de produção da alteridade e atuam simultaneamente com o nomear e/ou deixar de nomear” (Duschatzky e Skliar, 2000: 165).

Desta forma, a normalidade serve-se de um discurso que tem como uma das suas principais estratégias o *estereótipo*: que permite controlar a imprevisibilidade da anormalidade dos sujeitos, já que se constitui como “uma modalidade de conhecimento e identificação que vacila entre aquilo que está sempre num lugar já conhecido (esperado) e algo que deve ser ansiosamente repetido” (idem: 166). Exemplo de um estereótipo bem presente na cultura escolar é o de que a deficiência é uma condição com traços específicos e semelhantes, inerentes a todos a quem foi aplicado este diagnóstico e que juntos, partilham uma identidade imóvel, que fixa a fronteira normativa que os separa dos demais. São “os meninos de educação especial”, “os das outras salas”, cuja *diferença* deve ser apaziguada através desta homogeneização do grupo onde se dissipam as singularidades de cada um.

Para garantir a eficácia desta estratégia o discurso escolar serve-se do *eufemismo*, também ele, muitas vezes, estereotipado, que inunda as conversas de corredor e de sala de aula, como forma de policiamento do discurso que deve construir um olhar redobrado sobre as nomenclaturas usadas para referir os alunos com deficiência, de forma a abafar possíveis conflitos entre aquilo que os separa dos restantes.

Por conseguinte, a linguagem da designação dos discursos da normalidade, construídos em torno da alteridade ‘deficiente’ (Skliar, 1999) e repletos de eufemismos estereotipados, parecem fabricar matrizes cruéis que invisibilizam as características de alguns alunos que não servem os seus padrões e consolidar modos de representação que fazem repetir constantes movimentos de distanciamento na comunidade escolar, identificando estes alunos como “*os outros*” – a expressão de eleição para demarcar o território escolar da anormalidade e regular um olhar e um discurso, sorrateiros mas poderosos, de quem o pisa. Um olhar e um discurso que fixam estes alunos na improbabilidade de virem a ser algo mais ou diferente dentro da sua diferença, ao mesmo tempo que anunciam o perigo de receber e traçar o seu percurso escolar partindo de pressupostos generalistas e preconceituosos sobre o seu grau de funcionalidade, a sua origem social, a sua raça ou etnia, etc. – como entidades imóveis na sua capacidade de adaptação à cultura escolar. Da mesma forma, sabemos não ser mais aceite, pela legislação e pelo discurso inclusivo, identificar sujeitos tendo em conta especificidades que anunciem, logo à partida, diferenças evidentes que possam constituir motivos de exclusão usando termos como “o aluno com necessidades educativas especiais” – expressão que surge, tantas vezes, em vozes tremulas, como eufemismo daquilo a que a

realidade escolar atribui aos alunos⁶ –, e pode ser uma forma confortável de os manter e legitimar dentro da escola apenas porque ajuda a esquecer as marcas identitárias que incomodam a normalidade, descaracterizando-o, deixando que se apague no coletivo de quem com ele partilha a condição de ser diagnosticado com alguma deficiência. Ora,

A questão da denominação - sujeitos deficientes, com deficiência, portadores de necessidades educativas especiais, alunos especiais, etc. - constitui (...) um debate sobre melhores e piores eufemismos para denominar a alteridade e que não caracteriza, por si mesma, nenhuma mudança política, epistemológica e/ou pedagógica. Porém isso não implica minimizar o risco de sua utilização para a vida cotidiana dos outros: trata-se de novas e velhas acepções que sirvam para traçar novas e velhas fronteiras referidas ao estar fora, ao estar do outro lado, ao definirmos em oposição (Skliar, 1999: 21).

É certo que estas expressões, ou o que elas identificam, podem levar a rótulos bastante estigmatizantes. Contudo, não quer dizer que se elas não forem usadas, que o estigma não persista... Isto porque, muitas vezes, a diferença visível do próprio corpo já anuncia esta possibilidade. Daqui que, se a escola se quer livrar destas expressões, se descurar o que elas identificam, corre o risco de, ao mesmo tempo, impossibilitar que sejam ativados mecanismos que atendam ao conjunto das necessidades dos alunos, incluindo aquelas que provêm da *alteridade 'deficiente'*. É por isso que, neste paralelismo – de uma identificação que anuncia ou ignora o sujeito –, “a preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, numa obsessão pelos diferentes” (Skliar, 2006: 24). Nomeá-los, chamá-los, tratá-los como?

2.1.1. Nomear o ‘outro’ na ‘diversidade’ e na ‘diferença’

A diferença não é um sujeito, mas uma relação. Quando a diferença se torna assunto, há uma falsa acusação sem testemunhas, repleta de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos, que acusam o outro de ser o que não deveria ser (Skliar, 2014: 155).

Na atualidade, o policiamento da linguagem escolar recai, imensamente, no imperativo da retórica *diferença* como um conceito agregador. Curiosamente, esta é uma palavra cuja o origem latina “*differentia,ae, dissimilit, distinctus* sugere, ao mesmo tempo: separação, dessemelhança, distância, distinção, distinto, discrepância” (idem: 151). Está por todo o lado e, todos os dias, constroem-se novos discursos para a situar.

⁶ Também de forma a não eufemizar a experiência dos alunos com deficiência na escola, tantas vezes atravessada por movimentos discriminatórios, decidi, neste Relatório, assumir este mesmo termo (deficiência), já que é este diagnóstico que motiva esses mesmos movimentos. Um termo que, assim, “forma parte do problema e da luta em torno dos [seus] significados políticos” (Skliar, 1999: 28).

Contudo, vale questionar até que ponto é que a intencionalidade desta construção não passa de uma atitude condescendente e eufemista, que mais não servem para aliviar a nossa consciência ou construir uma falsa sensação de mudança? Urge, por isso, refletir “sobre nossas representações acerca da alteridade, dos estereótipos que nos convertem em aliados de certos discursos e práticas culturais tanto politicamente corretas quanto sensivelmente confusas” (Duschatzky & Skliar, 2000: 164).

Quando refêm de inúmeras localizações binárias (feminino/masculino, normal/anormal, inteligente/ignorante, etc.), podemos agregar o discurso escolar da *diferença* a a vários discursos abstratos e movimentos equivocados, muitos deles violentos, que produzem este tipo de sujeito que aqui se discute – o que foge à norma, ‘o *outro*’, aquele que não é como ‘*nós*’, o ‘*diferente*’ – e cuja descrição “nunca coincide com ninguém, não há transparência, mas preconceito: o diferente seria o incapaz de formar, o incompleto para completar, o carente para dotar, o selvagem para civilizar, o excluído para incluir, etc.” (Skliar, 2014: 152).

Ao refletir sobre o que significa ‘ser diferente’ e ‘diferente de quê?’, Rodrigues (2006) explica que dado não existirem fundamentos concretos para classificar um sujeito como diferente, a diferença é situada como um constructo social e culturalmente estabelecido, mediante a norma de determinado contexto histórico. Daí que:

as capacidades humanas (sejam cognitivas, afectivas, motoras ou outras) distribuem-se num continuum no qual são apostas fronteiras e critérios que são socialmente determinados (...) Ser diferente é assim, na acepção comum, viver numa sociedade cujos valores consideraram determinadas características da pessoa como merecedoras de serem classificadas como deficiência ou dificuldade (idem: 5).

Por conseguinte, não é de estranhar que a palavra ‘diferente’/‘diferença’ apareça, tantas vezes, como eufemismo de deficiente/deficiência, contrapondo-o ao normal. Ora, este movimento mostra-se imensamente redutor do espectro que são as diferenças entre tantas formas de viver com uma deficiência bem como do espectro que são as diferenças entre tantas formas humanas de ser e estar no mundo, com ou sem deficiência - afinal, “sabemos que não são só diferentes os alunos com uma condição de deficiência: muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem” (idem, *ibidem*). Desta forma, a nomeação e identificação deste ‘*outro*’ da educação que a escola parece não quer admitir quando prega o atendimento de todos e de cada um, acaba por construir um discurso obsessivo sobre a ‘diferença’ traduzido, tantas vezes, em *diferencialismo que*

“nada mais é do que um dedo que aponta diretamente para o que acredita faltar, para o que entende como ausência, para o que supõe como desvio, para o que se configura como anormal” (Skliar, 2014: 152). É aqui que recai, também, o discurso da diversidade como “uma espécie de recitação que aponta insistentemente para ‘outros estranhos’, como mero exercício descritivo de uma certa exterioridade compulsiva” (idem, ibidem). Uma descrição exaustiva que “não vai além da verificação. Não capta a passagem da originalidade que se pretende substancial e que se acredita essencial à diferença” (Lefebvre, 1972 cit. in Skliar, 2014: 152) e que ameaça esquecer-se do carácter relacional da *diferença*, ou melhor, das *diferenças*, já que as particularidades concretas e originais de cada um só existem no encontro entre uns e outros e têm, afetando-os de diferentes formas. Contudo, o valor deste discurso da ‘diversidade’ pode estar neste mesmo esgotamento da sua incessante insuficiência descritiva: “Talvez o *etcétera* seja o limite último da diversidade e daí comece a alteridade incognoscível, a alteridade per se” (idem: 153), a possibilidade do encontro, da relação concreta entre diferenças que nos fazem todos diferentes. Esgotar-se-iam, aqui, as generalizações e a falsa convivência, o falso consenso e a falsa harmonia acionadas pela retórica da diversidade, quando “utilizada como um bálsamo tranquilizante” (Duschatzky & Skliar, 2000: 205) para anular os possíveis conflitos que as diferenças trazem. Celebrar-se-iam aqui, não a diferença ou a diversidade, mas a alteridade – a riqueza dos inúmeros e diversificados encontros entre tantas diferençaS.

3. Receber o ‘outro’ como ‘hóspede da nossa hospitalidade’⁷

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Cibernetizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. (...) Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. (Skliar, 2003b: 29).

Esta porta giratória educativa, de tão energética, parece sempre aberta ao *outro*. Contudo, se a escola tanto a faz girar, pode acabar por baralhar o posicionamento do aluno na sua cultura, oferecendo, ao mesmo tempo que desvia, promessas de inclusão, de agregação, de mistura. Esta porta, já por muito tempo, faz girar os discursos eufemistas repletos de descrições estereotipadas que “nomeiam os outros, mas não os chamam (...) não os convocam para vir, mas para permanecerem quietos. (...) nomes

⁷ (Skliar, 2003a)

para usar entre pares e para voltar a separar, uma e outra vez, os pressupostos ímpares” (Skliar, 2014: 159). Esta porta, há já muito tempo, faz girar os posicionamentos desse *outro* - uma presença visível, mas invisibilizada, nunca diferente da sua diferença.

E parece que esta porta – que recebe, mas expulsa, que agrega, mas acaba por separar – é a que serve de entrada aos alunos com deficiência às suas turmas. Agora aberta, já não anuncia, por completo, uma “pedagogia do ‘outro’ que deve ser anulado [que diz ao outro] está mal ser o que és (...) está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” (Skliar, 2003a: 46). Se assim fosse, não os lançaria para as turmas e mantinha-os escondidos em espaços reservados só para eles. Contudo, não podemos deixar de admitir que essa “alguma coisa que o outro nunca poderá ser” possa ser o que as turmas representem.

A dupla direção em que gira esta porta – atestando a sua generosidade, ao mesmo tempo que oculta a sua hostilidade – parece dizer que a postura pedagógica que recebe este *outro* é a que o define “como hóspede da nossa hospitalidade” (idem: 46); um hóspede que a escola recebe na esperança de lhe tentar imprimir as características da sua mesmice, permitindo que lhe reconheçam a generosidade (aparente) desse seu ato:

A pedagogia do outro como hóspede de nosso presente é a pedagogia cujo corpo se ‘reforma’ e/ou se ‘auto-reforma’; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão (...), dar-lhe um currículo "colorido", oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. É uma pedagogia que (...) afirma o ‘nós’, mas nega o tempo (provavelmente) comum (idem: 46).

Desta forma, podemos usar a inquietação de Skliar (2003a), e questionar se este movimento de trazer alguns alunos a apenas algumas aulas não corresponde a uma captura “de um ‘eu escolar’ que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem” (idem 37). O ‘*outro*’ é, aqui, um corpo que está presente, mas cuja presença não deixa de estar (e ser) ausente; e o ‘*nós*’ – como antítese desse ‘*outro*’ – a falsa promessa de um sentido de pertença coletivo, como alguma coisa que este nunca poderá ser.

Este conflito entre a presença e a ausência dos alunos com deficiência nas salas de aula regular, - nomeadamente, o facto de só a frequentarem em pouquíssimas disciplinas - comandou o meu olhar, invadido por um descrédito na promessa de uma escola inclusiva, cuja sala de aula fosse um lugar aberto a práticas que fizessem sentido para

qualquer e para cada um. Todavia, não podemos dizer que seria mais justo que estes alunos ficassem confinados a um espaço que só a eles se destinaria, como a SIE. Ora, se a escola se dispõe a este desconfinamento, deveria estar disposta a repensar como disponibilizar-se para o fazer – repensando as salas de aulas e os tempos e as hierarquias de conhecimento que as geram.

3.1. Tolerar o ‘outro’, completar o ‘outro’

Perante esta estranha hospitalidade em que “a questão do *outro*, dos *outros*, parece ocupar tanto um lugar de privilégio quanto de uma renovada banalização” (Skliar, 2003a: 37), a disponibilidade da educação escolar para repensar a sala de aula como um espaço que possa encarar esse *outro* como um simples *hóspede* parece permanecer ausente mesmo com as atuais políticas de inclusão.

Vale então questionar: estes alunos estão nas salas, de facto, mas será que são nas/ das suas turmas? Afinal, se este espaço não se mostra plural o suficiente para garantir a participação significativa de qualquer um, incluindo os alunos com deficiência, corremos o risco de, facilmente, na/pela sua receção - em lugares como este, que outrora lhes eram interditos e que agora a escola têm de os colocar acessíveis - possam ser encarados como alguém a ser simplesmente tolerado (Duschatzky & Skilar, 2000), não sendo reconhecidos na/pela sua singularidade, mas seleccionados sob as possibilidades que os seus diagnósticos oferecem para estes se enquadrarem na dinâmica inquestionável desses espaços.⁸ Daí que, grande parte dos alunos com deficiência com que contactei se desloquem à sala de aula regular e à turma muito poucas vezes, para terem aulas de apenas uma ou duas disciplinas.

Por conseguinte, não se pode ignorar que a insistência da escola em nomear e hospedar o ‘outro’ se revela, também, na sua necessidade em trabalhar a ‘incompletude’ que lhe atribui, de forma que este (agora ‘complementado’ e integrado) possa encaixar nos seus discursos vazios de tolerância e harmonia, que não questionam a norma. Desta forma, a completude surge como promessa basilar da educação escolar e a incompletude

⁸ Importa ressaltar que tão pouco podemos afirmar que a banalização que pode evocar o discurso da tolerância - não se mostrando suficiente para assegurar aos alunos uma participação ativa e significativa na escola - seja tão óbvia assim, já que existe, muitas vezes, grande preocupação e amorosidade na receção destes alunos, que nos relembra que “a polémica com o discurso da tolerância não supõe reivindicar seu oposto (...) a intolerância. A tolerância é uma necessidade, um ponto de partida inevitável para a vida social” (idem: 174).

como uma das suas maiores ameaças, assentes:

em dois tipos diferentes, ainda que intimamente solidários, de pensamento pedagógico: a) que a incompletude do outro (seja este outro a infância, a juventude, a incapacidade, raça, geração, gênero, classe social, etnia, corpo, sexualidade, etc.) se configura como um dado inicial, habitual, naturalizado e que, por sua vez, se reveste de um caráter eminentemente negativo (...); b) que é função da educação vedar essa negatividade e promover uma imagem sem fissuras para o outro” (Skliar, 2017: 26).

Talvez esteja nesta incompletude – que também “nos serve para sabermos, sentirmos e percebermos a nós mesmos como donos de uma identidade completa” (idem: 29) – o descrédito de acreditar de que se pode falar à frente desses *outros*, sobre a sua incompletude, como se eles não estivessem lá para ouvi-lo. (cf. Cap. 3., pt. 1.). Daí que a condescendência deste movimento de completar o *outro*, se esqueça de perguntar pela relação que este desenvolve com todos os outros, como sujeitos, no pleno da sua humanidade, simultaneamente incompletos. Pelo contrário, combater a violência de certos movimentos escolares para com o *outro* pode passar por pensar na incompletude “como potencialidade enão como defeito ou equívoco [porque é esta que] faz humano o humano e não como algo, alguém objeto de correção e/ou normalização” (idem: 25).

O reconhecimento (e celebração) da incompletude de todos - e não apenas de alguns - é o que admite que todos podemos ser ‘qualquer outro’⁹, destruindo a rígida fronteira que a cultura escolar cria entre ‘normais’ e ‘anormais’ e levando-nos a sonhar com a possibilidade educativa de ninguém se ter de desmarcar da sua própria alteridade.

3.2. A convivência dos ‘outros’ com os ‘outros’ da maioria

Os outros deficientes constituem um grupo particular de excluídos, porém isso não deve significar que essa exclusão seja subordinada e/ou inferiorizada e/ou desatendida em relação a outras exclusões, como de fato acontece com frequência. Negar uma abordagem social, política, histórica e cultural neste território constitui o primeiro nível de discriminação, o mais subtil, sobre o qual depois se tramam todas as demais exclusões de cidadania, linguística, comunitária, etc. (Skliar, 1999: 18).

“A deficiência e o facto dos alunos com este diagnóstico usufruírem de um apoio especializado (MA) continua a ser a charneira principal para dividir as turmas. Contudo, existem imensos obstáculos que afetam o percurso escolar dos alunos, e que não se limitam àqueles que têm uma deficiência... O que me desperta para, mais uma vez, rever a força com que me inquieto sobre a

⁹ A expressão ‘qualquer outro’ (Skliar, 2009) refere-se a qualquer aluno, impondo-se contra a violência da construção de um *outro da educação*, excluído.

exclusão dos alunos com deficiência, que me pode cegar face a outras formas de exclusão. (...) Mas continuo a sentir alguma violência nesta divisão entre “a maioria” e “os outros” (‘da educação especial’). Da mesma forma que, sem querer fazer deste um exercício meramente comparativo, sinto que esta divisão ainda se acentua pela possibilidade dessas outras formas de exclusão também afetarem aqueles que têm um diagnóstico de deficiência” (DC, outubro 2022).

Nomear ou receber o ‘outro’ “como hóspede da nossa hospitalidade” (Skliar, 2003a) ou como “alguém a ser tolerado” (Duschatzky & Skilar, 2000) procura uma convivência não conflitiva, pacífica, segura e asseguradora que abafe a alteridade - tão perturbadora da norma - e a perpetue a homogeneidade - tão concordante com a normalidade. Neste movimento, “boa parte dos discursos sobre diversidade e inclusão - especialmente aqueles que tentam captar todas as configurações possíveis da relação entre nós e eles, (...) entre os mesmos e os diferentes, o fazem com a condição de (...) que o contato seja mantido a uma distância prudente, muitas vezes matizada por palavras de ordem, como tolerância ou aceitação (Skliar, 2009: 5). Mas se a escola quiser apagar a distância que inventou entre o ‘nós’ e o ‘outro’ - aquilo que Skliar (2009) lhe atribui como uma “crise de convivência” -, tem de considerar que esta aproximação nunca será totalmente harmoniosa porque vive sempre do encontro de diferentes formas de ser. Daí que, “a convivência é ‘convivência’ porque há - inicial e definitivamente - perturbação, inquietação, conflito, turbulência, diferença e alteridade dos afetos” (idem: 4).

No entanto, a complexidade da crise da convivência escolar radica, igualmente, no facto de nem sempre ser totalmente perceptível quem é esse ‘outro’ (e esse ‘nós’), já que o “outro não é nem uma pura identidade nem uma mera diferença; não é um outro redutível que o faz transformar-se do indefinível em algo definível e do inominável em algo nominável” (Skliar, 2003a: 44).

Até agora, a imagem do ‘outro’ que aqui se tem discutido, instala-se na perceptibilidade da deficiência. Contudo, esse diagnóstico não é o único motivo que a escola emprega para considerar determinados sujeitos como um ‘outro’ e, rapidamente se reconheceu o quão redutora é esta perspetiva. Afinal, “o outro já não está aí, mas aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver” (Skliar, 2003b: 29).

Mesmo que a deficiência apareça, no discurso e no cotidiano escolar, como determinante da oposição ‘outros’/‘nós’, existem subdivisões dentro dos grupos maiores dos alunos sem deficiência, o ‘nós’, que têm em conta características e condições vistas como ameaçadoras da normalidade e da tão desejada harmonia escolar. Características e

condições estigmatizantes, que igualmente presas a eufemismos e estereótipos, dificultam o percurso dos alunos dentro da escola e fora dela, colocando-os em situação de exclusão social¹⁰, i.e., como sendo também um ‘outro’, estigmatizado e desclassificado, mesmo que incluídos na “maioria”: alunos institucionalizados, alunos com doenças crônicas graves, alunos com dificuldades económicas, alunos sem apoio familiar, alunos que se debatem em relação à sua identidade de género, etc.

Podemos ser um ‘*outro*’ porque temos uma deficiência - sendo que, segundo o que a experiência de estágio demonstrou, pela forma como é institucionalizado pela escola, este é, aqui, um ‘outro’ específico, visivelmente mais afastado das suas dinâmicas normativas. Mas também podemos ser um ‘*outro*’ - e não nos identificarmos com a normatividade da cultura escolar, nem ela conosco - porque não pertencemos a uma família tradicional, porque não sabemos com que género nos identificamos, porque temos poucos recursos económicos, etc..

Para além desta variedade de formas de ser, que ameaçam a normalidade, dificultarem a convivência escolar, também é dentro dela que podemos justificar a determinação dessas identidades - individuais e coletivas -, que constituem uns ‘outros’ da ‘alteridade deficiente’ (Skliar, 1999) e os ‘outros’ da ‘maioria’ (aparentemente homogénea). Isto porque, a convivência ganha, obviamente, significado através da determinação de experiências comuns, que regidas mediante estruturas particulares de diferencialismo (conduzidas sempre por relações de poder), vão criando discursos e posicionamentos específicos que nos dizem quem das turmas não pertence a essa ‘maioria normal’, quem pertence e quem dentro dela também é reconhecido como um ‘outro’, não tão normal assim. É esta mistura de identidades pessoais tão diferentes, que atrapalham a definição de uma identidade coletiva normalizada, que nos diz que a complexidade da convivência escolar:

não se trata apenas (...) de excluídos e incluídos, de normais e anormais e das suas possíveis relações que muitas vezes se assumem necessariamente convergentes, mas também de uma tensão que se estende ao infinito: é, portanto, como pensar sobre as tradições envolvidas em ser hóspedes uns dos outros, ou ser hóspedes mais do que outros, ou ser hospitaleiros uns com os outros, ou ser mais hospitaleiros do que outros (Skliar, 2009: 6).

¹⁰ Estas condições representam, segundo Popkewitz e Lindblad (2000), citados por Magalhães & Stoer (2005: 66), “as distinções, diferenciações e divisões que disciplinam e produzem os princípios que qualificam e desqualificam indivíduos (e grupos) para a acção e participação”, cujas causas e consequências se produzem e reproduzem em lugares específicos, que não se ficam apenas pelo Corpo, mas também atuam ao nível do Trabalho, a Cidadania, a Identidade e o Território “que, por sua vez, são atravessados por variáveis sociológicas tais como classe social, género, etnicidade e idade” (idem, ibidem).

A convivência escolar é, assim, invadida pela ilusão tranquilizadora da hospitalidade de alguns discursos (mais integradores do que inclusivos) que não atentam às relações concretas que daí surgem, sem questionar que ainda tenhamos de nos dividir entre hóspedes e anfitriões. Desta forma, a escola continua a percorrer um caminho de categorização dos mais diferentes, tomando-os como objeto da afirmação da sua hospitalidade. Esta é, por isso, a consequência de uma atitude obcecada de imposição de presenças literais, mas não de existências, em que “os outros (ou seja, qualquer outro) se tornam motivo de interpelação ou convivência programada ou conceituação vazia (...) mencionados e reformados com o propósito de uma mudança, tão evanescente quanto fosforescente” (idem: 7).

Afinal, onde está a mudança que a EI convoca na convivência escolar se existem alunos que parecem desconectados das suas próprias turmas, partilhando com ela a sala de aula muito poucas horas por semana? Onde está a mudança se parecem não existir estratégias que permitam que esses e os colegas se conheçam? Onde está a mudança nesta convivência programada (Skliar, 2009), pré-determinada e provisória? Não se trata aqui de recusar as tentativas escolares de gerar mais possibilidades de convivência e estreitar a fronteira que ela própria construiu entre o ‘nós’ e o ‘outro’. Trata-se, pelo contrário, de analisar como se pensa e é gerada essa convivência, incluindo o perigo de também ela produzir movimentos excludentes que enfatizam a anormalidade que a escola instaura nos alunos.

Se o movimento de receber o ‘outro’ é uma imposição, torna-se difícil transformá-la num desejo de convivência (Skliar, 2009) que questiona

que convivência é possível para além (...) dos reconhecimentos ocasionais, dos eufemismos sempre toscos e provisórios, (...) dos gestos supérfluos de encontro e despedida (...)? E o que se revela ao pensar o destino educativo da convivência, se quase tudo o que se faz é vagar pelas margens de uma certa aceitação relutante do outro? (idem: 7).

CAPÍTULO 2. APLICAR A LEGISLAÇÃO PARA TODOS OU APENAS PARA O ‘OUTRO’?

1. Inclusão – um conceito complexo

A identificação e a nomeação de um ‘outro’ da educação e a forma como a escola se move para recebê-lo e posicioná-lo dentro da sua cultura, mesmo num tempo em que as políticas educativas parecem estar a evocar um movimento contrário, em prol da inclusão, requerem atentar a esta palavra que de tão ouvida e de tão falada “se tornou aparentemente tão óbvia que parece não admitir qualquer polissemia” (Rodrigues, 2006: 300). Esta parece ser bastante apetecível, já que permite capturar facilmente quem recebe o discurso, ao evocar, imediatamente, ideias de otimismo, equidade e justiça como sendo irremediavelmente inquestionáveis. Tais interpretações e associações devem-se ao próprio uso histórico do termo como “um sentimento natural, e certamente apropriado, que indivíduos ou grupos de indivíduos não devam ser descartados, marginalizados (...) constituído por um senso de justiça e um senso de compaixão” (Wilson, 2000: 297). Contudo, mesmo tendo em conta a humanidade da motivação do seu uso, importa não esquecer que:

Se a inclusão for baseada principalmente no sentimento ideológico, ela pode sofrer o destino da maioria das ideologias ao perder força quando as condições sociais ou políticas e as modas mudam. Podemos querer continuar a promovê-la, podemos até – tal é o poder da moda - ficar presos a ela e sermos obrigados a fazê-la funcionar o melhor que pudermos; mas se quisermos fazer-lhe justiça, devemos também clarificá-lo (idem: 304).

É, portanto, na clarificação dos seus sentidos que se vê a possibilidade de serem reveladas as intenções que o mesmo encobre, para se encontrarem respostas a perguntas que impactam, na prática, o processo de inclusão escolar dos alunos. Trata-se de precaver que a utilização do termo e a sua instrumentalização como bandeira ideológica, ao tornar-se tão banal e pouco esclarecida, fique longe da sua aplicabilidade concreta na vida dos sujeitos. Ora, nem sempre evocar a inclusão é sinónimo de conhecer os passos a dar para que esta se concretize. Afinal, este processo de efetivação de processos que incluam e que não segreguem é tão complexo quanto as interações da rede de setores sociais que a proclama, na qual se inclui a educação.

Por conseguinte, apoiado na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2005), Rodrigues (2020) evoca a pertinência de tal perspetiva para pensar uma atualidade tão imprevisível, na medida em que

por um lado, vivemos em sistemas sociais com um enorme grau de incerteza, e esta incerteza é a principal fonte de complexidade; por outro lado, o número de interações que se geram em situações sociais é enorme, e são estas interações – e não o número de elementos presentes – que determinam o grau de complexidade (idem: 220).

Assim, os motivos para a exclusão de alguns e a inclusão de outros, interligam-se numa teia difícil de desemaranhar – de encontros sempre incertos que não se ficam pelo portão da escola, mas que a invadem, esperando encontrar na EI – cujo foco está na atenção a todos os alunos (um gesto escolar bastante complexo) – a solução para o seu desembaraço.

2. Legislar e implementar a Inclusão – um gesto complexo

A educação inclusiva em Portugal é fixada através do discurso jurídico e político do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (art.º 1.º), reconhecendo a inclusão como “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (art.º 3.º, alínea c).

A conceção de EI é explícita nos seus princípios orientadores (art.º 3.º)¹¹ e pelo que propõe para a sua aplicabilidade no percurso escolar dos alunos - através das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (art.º 6.º)¹², organizadas numa abordagem multinível no acesso ao currículo, em três níveis de intervenção: universais, seletivas¹³ e adicionais (art.º 7.º). Reconhece-se, por isso, este DL como uma proposta

¹¹ São princípios orientadores da educação inclusiva: a) Educabilidade universal; b) Equidade; c) Inclusão; d) Personalização; e) Flexibilidade; f) Autodeterminação; g) Envolvimento parental; h) Interferência mínima.

¹² As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória (n.º 1).

¹³ As medidas seletivas visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas pela aplicação de medidas universais (art.º 9.º, n.º 1).

revolucionária da vida das escolas portuguesas e dos próprios alunos: aproximando-os de condições de maior justiça e equidade, independentemente dos equívocos que possa acionar e do difícil caminho até à sua clarificação (cf. pt. 2.1). Com ele, não só as nomenclaturas, mas a própria intencionalidade das medidas de gestão e de organização escolar mudaram substancialmente face ao anterior DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que visava “a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida” (art.º 1.º).

Contudo, é comum a assunção de que o DL n.º 54/2018 se destina, principalmente, aos alunos que usufruem de Medidas Adicionais¹⁴ (art.º 10.º), que “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (n.º 2). Isto é, aos alunos ‘com limitações significativas ao nível da actividade e da participação’ que estavam abrangidos pelo DL n.º 3/2008, documento que tinha a EE como um dos seus princípios orientadores, fazendo uma categorização imediata dos alunos que deveriam usufruir dela. No entanto, o DL n.º 54/2018: i) abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; ii) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; e iii) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos (DGE, 2018).

Para isso, além das MSAI, esta legislação também identifica “as áreas curriculares e específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar” (art.º 1.º, n.º 2). Entre os “recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão” (art.º 11.º, n.º 2), destaca-se, nesta reflexão, o CAA, que

deve ser entendido como uma estrutura de apoio agregadora dos recursos materiais e humanos, saberes e competências da escola e a sua ação educativa deve ser subsidiária da desenvolvida no contexto/turma, convocando a intervenção de todos os atores educativos. Trata-se de procurar criar espaços dinâmicos e plurais que vão de encontro às necessidades dos alunos e possibilitem a adoção de metodologias interdisciplinares que facilitem os processos da aprendizagem, da autonomia e da adaptação ao ambiente escolar” (Projeto Educativo 2019-2023 AE de Águas Santas).

¹⁴ Consideram-se medidas adicionais: a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; e e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (n.º 4).

No mesmo sentido, este movimento de resposta ‘a todos e cada um’, a que se associa este recurso específico, é também claro com o primeiro nível das MSAI - as Medidas Universais, “respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens” (art.º 8, alínea 1). Como indica a Pró-Inclusão¹⁵ (2009: 13):

Nestas medidas [universais] repousa em grande parte o sucesso da inclusão porque elas são aplicadas por todos os professores e aquilatam o grau em que a escola se consegue mobilizar para responder às necessidades educativas de todos os seus alunos.

Ora, a possibilidade que todos usufruam de MSAI previne que a escola inclusiva se aproxime da integrativa, preconizada no DL n.º 3/2008: “em que os alunos com deficiência (e os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial” (Rodrigues, 2006: 4). “Especial” que parece, agora, traduzir-se numa desvalorização das MU em detrimento da concentração de esforços na implementação das MA, uma vez que é comum a consideração que aqueles que dela usufruem - os alunos com “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados¹⁶ de apoio à aprendizagem e à inclusão” (art.º 10.º, n.º1) - são os únicos que têm direito a um percurso diferenciado. Isto, por si só, categoriza estes alunos como esses ‘*outros*’ da educação, associando o seu percurso a uma certa imposição da eficácia da aplicação deste decreto.

A complexidade dos modos como são geridos estes recursos especializados em relação à permanência dos alunos que usufruem deles em sala de aula regular, constitui um dos maiores impulsionadores da reflexão sobre a minha experiência particular de estágio. A partir dela originaram-se todas as reflexões em torno da normalidade penetrante da forma escolar, do que significa ser um aluno ‘normal’ ou ser aquele ‘outro’ da educação, do que define uma sala de aula regular e uma sala de aula atípica. É, por isso, na procura de clarificação da apropriação do próprio conceito de inclusão escolar como prática, que encontro o que permite que melhor possamos analisar outros impedimentos e equívocos agregados ao processo de implementação do DL n.º 54/2018.

Para isso, urge reconhecer que apesar da pertinência deste DL, a atenção à inclusão educativa nas escolas não pode permanecer exclusivamente agregada a uma

¹⁵ Associação de Professores de Educação Especial e que publica uma revista.

forte “tendência gestonária” (Voltolini, 2019), em que “suprimindo-se o sujeito - mesmo que ele não se deixe suprimir - do interesse prático viabiliza-se uma política enquanto gestão” (idem: 11). Nesta tendência, a EI é acionada pela criação de leis e gestão de recursos para a sua implementação que, ditadas por duas crenças básicas - a capacidade do direito de promover a justiça social e da gestão de conduzir o social -, demonstram a própria insuficiência deste processo, quando desligado da realidade concreta das escolas:

O que essas duas crenças esquecem, ou suprimem simplesmente, é a questão da dinâmica do sujeito, que se caracteriza sempre por dar uma resposta particular à lei e por exceder qualquer tentativa de ser governado. Com efeito, não precisamos ir longe para perceber que a instauração de uma lei não é suficiente para que se funde a realidade que ela pretende fundar (idem: 12).

Importa, para pensar como podem começar a aparecer cada vez mais gestos que promovam a inclusão escolar dos alunos, como propõe Voltolini (2019), considerar esta insuficiência do confinamento da EI “como um dispositivo institucional, construído na intersecção dos discursos jurídico e administrativo” (idem: 2), que ameaça, num movimento reparatório, reduzi-la “a uma rotina institucional, composta de procedimentos mais ou menos estandardizados, cuja única finalidade é a de servir à gestão e a de dar uma resposta cínica às demandas sociais inclusivas, sem levar, verdadeiramente a construção de uma cultura inclusiva” (idem, ibidem).

2.1. Incluir como? Clarificar equívocos que dificultam a implementação escolar da Educação Inclusiva

Boa parte das dificuldades em implementar o DL n.º 54/2018 - ou até a ameaça de se reduzir a EI aos seus discursos jurídicos e administrativo (Voltolini, 2019), ignorando a complexidade do dia-a-dia escolar (Rodrigues, 2020) - provêm da interpretação e apropriação do conceito de inclusão que é efetuada pelas escolas, e que importa ser analisado, principalmente quando está em causa a adoção de uma posição e de um ideário fundamentalista, um pensamento único sobre o mesmo (Rodrigues, 2020). De acordo com o autor, essa apropriação é construída sobre os seguintes pressupostos: i) “a desvalorização do contexto em que os fenómenos sociais ocorrem” (idem: 218); ii) a recusa da diversidade e do multilateralismo, ou seja, “a confluência de múltiplos entendimentos, múltiplas contribuições e perspectivas para entender um fenómeno

forçosamente complexo” (idem, ibidem) que é a educação escolar; iii) a procura da homogeneidade pela imposição de “um código de ideias, de espaço, de tempo, de hábitos, etc., que sejam iguais para todos” (idem: 219); iv) a recusa da complexidade inerente ao sistema educativo, que procura “a perfeição pela ausência de diversidade, a perfeição pelo isolamento, a perfeição pela abolição da polémica” (idem: 223). Este posicionamento fundamentalista associa-se às palavras de Skliar (2009) sobre a convivência escolar, quando refere que esta não pode ser pensada por “indicações que apontam necessariamente para a harmonia, para o não conflito, instante concordância, empatia imediata, satisfação educacional plena” (idem: 2). A recusa de uma conceção fundamentalista da EI pressupõe admitir que a convivência entre formas de ser e estar tão diferentes constituem uma “pura ambiguidade, afeto, contradição, fricção” (idem, ibidem) e, simultaneamente, a complexidade dos atuais sistemas sociais e educativos apontados por Rodrigues (2020).

Desconsiderar estes pressupostos levanta questões que “se não forem diretamente respondidas, porão em causa o conceito de inclusão” (Rodrigues 2020: 221), reduzindo-lhe o sentido. Neste sentido, destacam-se duas questões cujas possíveis respostas muito auxiliam na prevenção desta interpretação fundamentalista da EI, que recusa a complexidade inerente ao ambiente socioeducativo da escola. Em primeiro lugar, “Inclusão para quê?” (idem: 222) quando pode ser interpretada como um movimento totalitário, em que todos devem estar no mesmo lugar e nas mesmas condições, descartando as expectativas e as necessidades de cada um, obrigando-os, até, a suprimi-las. Pelo contrário, “se não forem respeitados percursos diferentes, se não for assegurado o direito a ser diferente, estar incluído pode ser uma forma de acabar com a diversidade” (idem: ibidem). Em segundo lugar, “O que é preciso para que algo seja qualificado como suscetível de ser incluído?” (idem: 221) quando “a inclusão é frequentemente encarada como uma prerrogativa de quem se qualifica para poder ser incluído” (idem: ibidem). I.e., aquele que, por norma e pela norma, é suscetível de ser incluído é quem detém determinadas características e vive sob determinadas condições; características e condições partilhadas por aqueles que são qualificados para definir quem é suscetível de ser incluído. É neste sentido que é possível reconhecer que aqueles que, por norma e pela norma, melhor se enquadram nas dinâmicas escolares e reconhecem a cultura escolar como familiar, partilham posições sociais, comportamentais e culturais muito próximas, quer entre si quer com quem tem o poder de os posicionar na escola. Acresce a esta segunda questão o predomínio de uma ‘ética

da convicção’ sobre uma ‘ética da responsabilidade’ (Voltolini, 2019). Nesse caso, práticas inclusivas – que possam retirar sujeitos de situações de mera integração – são subjugadas às diretrizes morais e ideológicas de quem as pode acionar:

A ética da convicção é privada e apoia-se nos valores morais individuais e na (boa) intenção, independentemente dos resultados. Já a da responsabilidade é grupal e pública, tendo sua medida validada pelos resultados. Somos muitos os que na esfera íntima estão prontos a defender os princípios da educação inclusiva, menor o número daqueles aptos a bancar as ações que promovam seus resultados (idem: 2).

Sendo a ética da responsabilidade uma variável primordial para a implementação da legislação da EI, reconhece-se que esta exige, da parte de cada um, um envolvimento e um comprometimento responsáveis que não pode ser apenas moral, de declaração de apoio à causa, mas ético - baseado num exame das nossas próprias implicações no processo de segregação onde

Assumir que vivemos numa sociedade complexa e que se afasta da uniformidade do fundamentalismo não nos deve – pelo contrário – alijar da responsabilidade de reivindicar, de lutar por mais e melhores meios para a inclusão. (...) Para diversificar valores e práticas de uma forma consistente e permanente é essencial assegurar um conjunto de modificações que constituam mudanças radicais na forma como as escolas ensinam e educam (Rodrigues 2020: 225).

2.2. Implementar a inclusão escolar: diferenciar para incluir

A diferenciação pedagógica é a primeira das MU (art.º 8º., n.º 2) apresentadas no DL n.º 54/2018; e sendo uma MU todos os alunos devem usufruir dela, devendo estar presente em todas as salas de aula no combate à sua ‘mesmice’ (cf. Cap. 3). Falar de diferenciação pedagógica, tendo em conta princípios orientadores da EI (art.º 3.º) como a Personalização¹⁷ e a Flexibilidade¹⁸, é, então, falar da gestão que a escola faz do vastíssimo leque de diferenças dos seus alunos (comportamentais, individuais, culturais, etc.), que requer assumir uma postura justa, fundamentada e ética, trabalhando em prol do sucesso de cada aluno por meio daquilo que o torna diferente e, por isso, único, pensando-o como coautor do seu processo de aprendizagem. Trata-se de uma inversão

¹⁷ “o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (art.º 3.º, alínea d).

¹⁸ “a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um (art.º 3.º, alínea e)

da intencionalidade e da função do ato pedagógico e da gestão curricular rejeitando a uniformização da gestão das práticas de ensino-aprendizagem que integram a vida escolar. Neste sentido,

o trânsito de uma concepção de ensino uniforme e massificado, usando sistematicamente o modo simultâneo de instrução (o famoso método expositivo) e de aplicação das aprendizagens ouvidas, para uma concepção da gestão da heterogeneidade, afigura-se, e com razão, como o «ponto de ruptura» da profissão e da escola (Niza, 2000: 43).

Reconhecer e valorizar esta heterogeneidade permite que arranques, percursos e metas distintas promovam competências e recursos comuns, proporcionando condições de aprendizagem adequadas às singularidades de cada um. Possibilita, portanto,

a descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem, como no ensino, dando à turma a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se autorregula com a mais-valia de um adulto: o docente, agora um profissional da aprendizagem e do estudo (idem, 43).

Por conseguinte, diferenciar não é individualizar o ensino, mas antes uma regulação individualizada dos percursos do aluno num contexto cooperativo, em que a aprendizagem nunca pode ser considerada somente um projeto pessoal, já que se aprende sempre com e a partir do outro. É esta possibilidade que permite que a escola não encare a diferenciação pedagógica como uma oportunidade exclusiva de quem usufrui de MA, mas de todos. Diferenciar percursos, diversificando e democratizando os modelos curriculares e estratégias e instrumentos de ensino, aprendizagem e avaliação é garantir o direito de todos a procurarem atingir objetivos de sucesso e aprendizagem num ambiente tão inclusivo quanto equitativo. Desta forma, a Escola estaria a propor-se a combater a inflexibilidade e monótona ritualidade e homogeneidade das dinâmicas de sala de aula, i.e. das relações que se estabelecem entre o tempo, espaço e atividades (cf. Cap. 3) e a inexistência de propostas que tenham em conta os conhecimentos, interesses e experiências prévios dos alunos, incentivando-os a explorarem as suas singularidades e a procura da sua autodeterminação, autonomia e auto-expressão cívica e artística (cf. Cap. 4). Tais possibilidades são indissociáveis do compromisso de cada professor em diferenciar os percursos dos seus alunos para que sejam respondidas as suas necessidades e interesses e garantidos os seus direitos, abraçando uma ética da responsabilidade acima de uma ética da convicção (Voltolini, 2019) - um contributo basilar para a escola cumprir o combate contra os movimentos segregadores que ela própria criou e que tardam em fixar a EI.

3. Construir lugares para os alunos pela/na escola - Espaços para a normalidade, espaços para a anormalidade

Refletir sobre as estratégias que aproximam os alunos de um ambiente escolar mais inclusivo, incluindo as que se encontram no DL n.º 54/2018, passa por perceber, em primeiro, que espaços a escola constrói para os posicionar diariamente, sobretudo, por ainda existirem alguns que são exclusivos àqueles que têm diagnóstico de deficiência e que usufruem de MA - os alunos com NEE, uma categorização que não cabe na EI; e, em segundo, por refletir sobre o facto desses espaços aparecerem para compensar a incapacidade das sala de aulas regulares em receber todos os alunos.

3.1. As Salas de Intervenção Especializada, um recurso do Centro de Apoio à Aprendizagem

Para criar as normas que, depois, também a determinam, a normalidade precisa de demarcar um discurso que reforce a anormalidade, a patologia e o desvio (cf. Cap. 1), estabelecendo o padrão do que é aceitável e que dita a construção dos lugares escolares para os alunos. Esses lugares albergam uma grande diversidade de vozes, das nomenclaturas às leis, aos professores e aos alunos, sempre determinadas e acompanhadas pelo discurso da normalidade, que assim constroem não apenas os modos como se pensa a deficiência e a ‘diferença’ na escola, como também os espaços para recebê-la (Clímaco, 2010).

Em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, criam-se as “Unidades de ensino estruturado e as Unidades de apoio especializado” (art.º 4.º, n.º 2), para garantir “as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, de carácter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens” (idem, n.º 1).

Dez anos depois, com Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho

reconfigura-se o modelo de Unidade Especializada num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem, que aglutina o primeiro, transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos (ME, 2018).

O CAA preconiza ainda assegurar “uma resposta que complemente o trabalho desenvolvido em sala de aula ou noutros contextos educativos, com vista à sua inclusão” (art.º 13.º, n.º 5) para aqueles que usufruam das MA (art.º 10.º) relativas a “adaptações curriculares significativas (alínea b), ao “desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado (alínea d) e ao “desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (alínea e).

Na escola em que se realizou o estágio, o cumprimento do apoio adicional e especializado aos alunos que usufruem daquelas medidas - “requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal” (art.º 2.º, alínea c) -, insere-se na organização no funcionamento do CAA que apresenta várias estruturas de apoio onde se incluem as Salas de Intervenção Especializada (SIE).

À partida, estes espaços-tempo são perspectivados segundo uma lógica mais inclusiva da educação escolar (diferente da apresentada no DL n.º 3/2008), exatamente por se inserirem num recurso como o CAA que pressupõe responder às necessidades educativas de todas e de cada um dos alunos. Contudo, a observação e participação no dia-a-dia escolar mostraram que aqueles que não frequentam estas SIE, ainda parecem associar o seu propósito às anteriores ‘Unidades Especializadas’¹⁹, continuando a ser vulgarmente conhecidas e denominadas de “salas de educação especial”.

Neste sentido, sob o modelo da EI, nas respostas educativas acionadas pelas MA parecem permanecer e continuar as marcas da EE, nomeadamente “a noção de especial [que] serve para marcar tanto o indivíduo que dela faz parte e que é a razão da criação do modelo – o indivíduo especial – como para marcar a natureza especial do atendimento que deve ser dado a ele – o atendimento especializado (Voltolini, 2019: 9). No entanto, uma tal constatação, não impede que retire da experiência de estágio que tão pouco se deva tomar uma posição fundamentalista que olha para a EE apenas como uma estrutura categorizadora dos alunos. Ao invés, de mão dada com a EI, esta pode também ser entendida uma solução conciliatória, onde “a ideia de especial é combatida,

¹⁹ “Num sistema educativo efetivamente inclusivo os alunos não devem necessitar de mudar de AE/ENA para obter respostas adequadas às suas características e necessidades, numa perspetiva de Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), em que toda a escola e recursos se incluem neste conceito, sem que haja necessidade de se manterem as unidades especializadas. Contudo, (...) os AE/ENA consideram que o CAA se destina a dar resposta aos alunos com medidas seletivas e/ou adicionais (40,5%) e com problemáticas mais complexas, ou seja, medidas adicionais (20%). Ou seja, consideram que o CAA continua a ser uma unidade especializada, embora com outro nome” (Fenprof, 2022).

mesmo dentro de um reconhecimento da existência de particularidades dos indivíduos a serem incluídos e que deverão encontrar algum lugar no atendimento desses indivíduos” (idem, *ibidem*). Daí que, a EE continue como uma das Estruturas de Apoio do Projeto Educativo deste agrupamento de escolas e a intervenção destes docentes se revele, como um dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão²⁰, essencial no cotidiano de tantos alunos.

Ora, as SIE continuam a ser necessárias, bem como as aprendizagens substitutivas proporcionadas às crianças neste espaço, como é o caso das aulas de Promoção da Capacitação e da Oficina de Artes, frequentadas neste estágio. Assim, estes espaços funcionam como um grande aliado da implementação dos recursos especializados das MA, a fim de facilitar o desenvolvimento de “metodologias de intervenção interdisciplinares que facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar” (DL n.º 54/2018a, art.º 13.º, alínea d), principalmente aos alunos com dificuldades acentuadas e persistentes que, à partida, teriam menores oportunidades de inclusão escolar. Esse é o caso da Luísa, do João e de muitos outros colegas que passam menos tempo com a turma, na sala de aula regular, cuja organização homogénea está longe de conseguir operacionalizar os recursos que estes precisam (cf. Cap. 3, pt. 3.2.). Portanto, se não tivessem oportunidade de frequentar a SIE estariam privados, no seu percurso escolar, da aprendizagem de imensas competências de autonomia pessoal e social, fundamental para o seu desenvolvimento, realização pessoal e inclusão social, bem como de um apoio adicional e especializado da aprendizagem de conteúdos específicos das várias disciplinas. Afinal, se a norma escolar insiste em delimitar uma fronteira entre alunos ‘normais’ e ‘anormais’, não seria mais cruel ainda retirar-lhes o lugar que - apesar de também intensificar essa anormalidade - lhes oferece aquilo que a regularidade da sala de aula, tão típica da cultura escolar, não é capaz?

Assim, antes da hipótese destes espaços desaparecerem da escola, no sentido de deixarem de contribuir para a intensificação de um olhar estigmatizante dirigido aos alunos que, finalmente, acabam por as frequentar, urge questionar esse mesmo olhar da normalidade para perguntar ‘*o que significa ser e anormal na escola?*’ (cf. Cap. 1).

²⁰ Respeitando esta forma de atuação, o docente de EE, no âmbito da sua especialidade, apoia os docentes na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão. Enquanto parte ativa da equipa multidisciplinar (CAA), assume um papel essencial no processo de flexibilidade curricular, contribuindo para a promoção de competências sociais e emocionais, envolvendo os alunos ativamente na construção da sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO, nomeadamente, a capacidade de resolução de problemas, o relacionamento interpessoal, os pensamentos crítico e criativo, a cidadania (Projeto Educativo 2019-2023 - Agrupamento de Escolas de Águas Santas).

Nas respostas possíveis a estas questões talvez se possa propor que o espaço da escola, na sua totalidade - e principalmente, o espaço da sala de aula - seja inclusivo, o suficiente, ao ponto de não necessitar de criar espaços complementares.

3.2. As salas de aula ‘regulares’ - um espaço para a normalidade

Uma das propostas do DL n.º 54/2018 com mais impacto no dia-a-dia das escolas é que os alunos que eram vistos (ou melhor, sabidos) como “um problema” circunscrito à EE e outrora limitados a um espaço exclusivo na escola - as anteriores Unidades de ensino estruturado e de apoio especializado (DL n.º 3/2008, art.º 4.º, n.º 2) - são agora chamados à turma, à sala de aula *regular*. Ou seja, “as medidas adicionais são operacionalizadas com os recursos materiais e humanos disponíveis na escola, privilegiando-se o contexto de sala de aula” (DL n.º 54/2018, art.º 10, n.º 5 e 7).

Nesta experiência de estágio, os alunos que usufruíam de MA ocupavam claramente uma posição diferenciada em relação aos restantes colegas face às possibilidades em aceder a este contexto, ao ponto de não frequentarem muitas das aulas realizadas nestes espaços.

Isso não significa que o diagnóstico de deficiência - como condição ameaçadora da norma escolar - seja o único motivo que enuncia a regularidade excludente deste tipo de espaços, desvalorizador de tantas outras identidades e diferenças - de género, sexualidade, etnia, religião e origem social -, na forma homogénea como são organizados espaço-temporalmente - secretárias alinhadas em filas, viradas para o quadro, tempos letivos ritmados pelo programa e avaliações -, e nos modos como se desenvolvem as práticas de ensino-aprendizagem. Mais problemático se torna então que o foco da intervenção pedagógica esteja nas MA e que se torne comum que as MU não sejam, logo no início do ano letivo, implementadas no percurso de todos os alunos. Isto significa que se as MU - como a diferenciação pedagógica (art.º 8, nº2, alínea a) e a intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos (alínea e) - fossem incluídas nas dinâmicas das salas de aulas regulares, a sua organização homogénea teria de ser repensada.

Neste movimento, um dos principais medidores da eficácia da implementação do DL n.º 54/2018 prende-se à forma como as escolas escolhem lidar com os alunos com deficiência, deixando escapar outros fatores que tomam a inclusão como um valor

transversal, e não exclusivo dos alunos que usufruam de recursos especializados de apoio. Até porque, como afirma Rodrigues, em entrevista a Angelucci & Sofiato (2017) há alunos com outras condições individuais e sociais “que desafiam mais radicalmente os valores mais tradicionais da escola” (idem: 292) e que necessitam de usufruir de MA. Afinal,

A condição de deficiência tem uma função, digamos que “profética”, em relação à inclusão. Profética, porque anuncia a diversidade visível da nossa escola e que, por ser visível, torna-se impossível de ser ignorada. (...) Por vezes, ouvimos dizer que “esta escola não trabalha a inclusão porque não tem alunos com deficiência”. Nada mais errado: a inclusão é um valor transversal da escola e deve ser promovida para todos os alunos, tenham eles condições de deficiência ou não (idem, ibidem).

Tendo em conta estes dois equívocos da implementação da legislação inclusiva, a gestão da presença dos alunos com MA na sala de aula regular torna-se uma das variáveis mais “populares” para indicar a capacidade de uma escola em implementar este decreto, onde:

discursos dominantes sobre a intenção de reduzir esse complexo e multifacético processo [de inclusão, reduzem-se a] uma experiência escolar de contiguidade física das diferenças com os chamados normais, no contexto de sala de aula. A inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional (Skliar, 1999: 26).

De novo, apesar deste foco de atenção, convém não tomar a inclusão como um processo inflexível, totalitário e fundamentalista, não respeitando percursos diferentes que tenham em conta as características e necessidades dos alunos com mais dificuldades no seu processo de aprendizagem e inclusão escolar, não refletindo sobre a possibilidade de estes, muitas vezes, poderem não conseguir enquadrar-se na sala de aula regular. Trata-se de refletir sobre o que define e cabe no regular deste espaço, que parece ser tão irregular para estes alunos e extremamente limitado, também, para os demais.

Finalizando, vale sublinhar que refletir sobre a relação entre como é concetualizada e legislada a EI e o dia-a-dia nas escolas é um exercício complexo, pois vários são os obstáculos a enfrentar na implementação de um DL lançado há apenas 5 anos, desde a falta de recursos humanos e materiais, ao número de alunos por turma, aos conflitos nas políticas educacionais entre o discurso da EI e o discurso do (in)sucesso, dos *rankings* e da eficácia das classificações. Como refere Rodrigues (2018), tornar o dia-a-dia das escolas “inclusivo pressupõe um conjunto sensível de modificações em múltiplos aspetos da forma como a aprendizagem, o ensino, a organização e os

objetivos da educação estão concebidos”, e este é um caminho indubitavelmente difícil, que deve ser encarado de forma progressiva. Por isso, importa dizer que, apesar destas dificuldades, é perceptível que na escola onde se realizou este estágio se formou, muito através da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva²¹ (DL n.º 54/2018, art.º 12.º), “uma larga plataforma de ‘desejo’ que a educação seja inclusiva” (Rodrigues, 2018) e na qual me insiro, e que assenta numa enorme e genuína preocupação com a vida e com o percurso de cada aluno - quer na SIE, quer na sala de aula regular.

Abraçando uma ética da responsabilidade acima de uma ética da convicção, esta análise assume, com Rodrigues (2018) que “a pergunta pertinente não deverá ser ‘Desejamos a inclusão?’” mas sim “O que nos falta para prosseguir o caminho de progresso para uma educação inclusiva?”. Daí que procure não ser passiva e presunçosa ao apontar o dedo ao que se considera estar mal, mas antes refletir sobre obstáculos ao *fazer diferente*, de forma que, juntos, se busque fazer melhor.

²¹ Esta Equipa é um dos recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão.

CAPÍTULO 3. O LUGAR DA SALA DE AULA: TEMPO E ESPAÇO DA ‘MESMICE’ ESCOLAR

1. Estar na sala de aula é estar incluído?

Pensar e legislar uma escola inclusiva é um processo complexo, que levanta muitos equívocos, e que, mesmo recheado de boas intenções, pode acabar por erguer dinâmicas categorizadoras e trazer à superfície

alguns relatos de cunho inclusivista – que parecem obcecadas, apenas, pela presença literal de alguns outros concretos que, pouco ou muito antes, não estavam nos sistemas institucionais [e que, quando situadas] entre o excesso de razão jurídica e a mera suposição de uma promessa inclusiva (...) ressurge a invenção de um realismo pedagógico que exige a presença de todos, a presença universal, mas que muitas vezes sufoca qualquer pretensão de existência do outro, de qualquer outro (Skliar, 2009: 9).

Além de reforçar a estigmatização de um ‘outro’ da educação e a crise de convivência que se faz sentir entre este e ‘qualquer outro’, este processo remete, simultaneamente, para a concepção fundamentalista de se colocar todos no mesmo lugar como sinónimo de incluir. Não sendo esse o espírito da proposta de EI que tem como princípios orientadores, entre outros, a Personalização, a Flexibilidade e Auto-determinação (cf. DL n.º 54/2018), e em que o ponto de partida da inclusão do aluno são as suas singularidades, das quais dependerão os seus locais de escolarização - as aulas e disciplinas que melhor servirão as suas necessidades e interesses -, é suposto que alguns serão indicados a frequentar mais disciplinas, passando mais tempo em sala de aula regular, enquanto outros, por via das características que, segundo a escola, não lhes permitem tirar proveito deste contexto, permanecerão mais tempo, se não a maioria do tempo, nas SIE. Esta lógica, nas tensões e ambiguidades que gera, levanta questões sobre: i) a dificuldade da determinação e da gestão dos critérios que indicam que os alunos devem frequentar determinadas aulas e não outras; ii) se estes alunos sentem que pertencem à sua turma e às salas de aula que frequentam quando não estão nas SIE; iii) e, talvez, a mais importante, porque é que as salas de aulas regulares permanecem como espaços inacessíveis a tantas formas de *ser*, *estar* e aprender.

Refletir tais questões implica, segundo Rodrigues (2022), que:

Quando pensamos em alunos com dificuldades de aceder ao currículo por dificuldades provenientes de uma condição de deficiência, não podemos deixar de considerar que o seu contato com ambientes diversos origina grandes ganhos

na aprendizagem e na socialização. Ganhos que não são automáticos (...) mas sim fruto da cuidadosa preparação e gestão de ambientes inclusivos que possam ser propícios para a sua participação, progresso e aprendizagem. A inclusão é, pois, benéfica para todos e em particular para alunos cujas condições particulares de desenvolvimento tornariam mais difícil o seu contato com outros jovens.

Todavia, esta cuidadosa preparação e gestão de ambientes inclusivos nem sempre é notória já que é, muitas vezes, descartada pela convicção de que para que um ambiente seja considerado inclusivo basta que seja frequentado por alunos que outrora não lhes tinham acesso. Assim, antes de pensar em como ativar esta gestão, importa pensar numa questão que o mesmo autor coloca num outro artigo, “*O que é estar incluído?*” (Rodrigues, 2020), onde, frequentemente, “se confunde ‘estar incluído’ com ter acesso a ‘estar lá’” (idem: 222).

Este equívoco sobre o que significa ‘estar incluído’, diferente da afirmação da simples presença dos alunos com deficiência na sala de aula regular, foi marcante na experiência de estágio: os alunos que usufruem de MA têm direito a um atendimento personalizado e individualizado através dos recursos especializados apontados na legislação (cf. Cap. 2), e não deixavam de se enquadrar numa turma específica. Contudo, muitas vezes se questionou se a regularidade homogeneizadora da organização e do funcionamento das salas de aulas regulares imposta pela própria natureza da norma escolar - e admitida nas escassas oportunidades que oferece a estes alunos de as frequentarem -, permitia que estes estivessem realmente incluídos nas suas turmas, na certeza que a sua educação e inclusão, e de qualquer outro, deve passar muito mais pela questão do “como” do que propriamente do “onde”.

2. “É hora de ir à turma!”: o lugar da sala de aula para o ‘outro’

No início do ano letivo, na aula de Desenho A, notaram-se pequenas dinâmicas que mostravam um certo afastamento dos alunos com deficiência da turma. Mesmo sendo notório um esforço da professora para diminuir esta separação, esta está tão demarcada na cultura escolar, que até nestas tentativas de aproximação ela acabava por se ‘entranhar’:

“Vão todos fazer um retrato!” Logo a seguir, olha para a Matilde e para o António e diz: ‘Os meninos, hoje, vão desenhar como os vossos colegas!’” (DC, fevereiro 2023).

Ora, a exceção da atividade a realizar naquele dia ser a mesma da restante turma, transforma-se num eufemismo que sublinha o seu deslocamento na turma, mesmo não sendo intencional e até pretendendo aproximá-los da dinâmica da maioria. O que também revela como a força da normalidade se perpetua no olhar e nos gestos de todos os que, diariamente, procuram implementar dinâmicas mais inclusivas nas escolas.

Este afastamento não se ficava pelo facto de puderem usufruir de exercícios diferenciados que respondiam às adaptações curriculares significativas de que usufruíam - e aos seus interesses e necessidades -, mas nas pequenas sinuosidades que caracterizam a sua convivência, ou falta dela, com os pares. Esta expressa-se na ausência de momentos de interação entre uns e outros; em alguma incerteza sobre os seus nomes; nas palavras demasiadamente infantilizadas, mesmo que carinhosas, com que os adultos (dentro e fora da escola) os abordam, e que sublinham a típica associação de que um diagnóstico de deficiência é sinónimo de um eterno estado de infantilização; ou, mesmo, no facto de ser tão comum falar destes alunos como se eles lá não estivessem:

“Os professores que me receberam sabiam desta minha particular inquietação: sabiam que eu tinha interesse em conhecer melhor os emaranhados deste universo da deficiência dentro da escola. Ao saberem-no, quando chegámos à sala, olharam para os alunos e disseram: “Vês, aqueles é que são os outros meninos, os da EE, são fantásticos”, falando como se eles não estivessem ali. Apesar de perceber a amabilidade da sua intenção em dar-me a conhecer o contexto da turma, fiquei muito envergonhada, com a situação e comigo mesma” (DC, set. 2022).

“A professora mostra o desenho do Gonçalo a toda a turma, dizendo “não está lindo?”. Os poucos comentários que ouvimos foram coisas como “hum, hum”, sendo que muitos pareciam não saber quem era o Gonçalo” (DC, nov. 2022).

Ora, mesmo que estas dinâmicas pareçam afetar o sentido de pertença destes alunos à turma, este problema atravessa as paredes e as dinâmicas particulares da sala de aula; já que radica, significativamente, no facto de que o tempo que estes podem usufruir neste espaço e com a turma se reduz a poucas horas semanais, o que, naturalmente, estreita as possibilidades de convivência que possam estabelecer com os restantes colegas. Neste sentido, grande parte do seu horário escolar é preenchido pelas aprendizagens substitutivas, muitas delas implementadas nas SIE, sendo que, também por isso, neste espaço mostraram estar muito confortáveis, conversavam imenso com os colegas e participavam sempre, com entusiasmo e desinibição, nos diálogos e nas atividades da aula.

Apesar destas situações, vale ressaltar que se constatou que estes alunos gostavam de ir à aula de Desenho e se sentiam valorizados pelos professores face à sua

participação. Mas será que eles, e os seus colegas que também frequentavam as SIE, se reconheciam e eram reconhecidos pelos pares como membros das suas turmas? Ou será que se reconheciam e eram reconhecidos como os alunos da SIE? Afinal, estar num lugar é bem diferente de sentir que ali se pertence (Cap. 2, pt.3.). Daí que “este ‘sentido de pertença’ seja um dos desafios mais exigentes da inclusão pois que só se consegue com medidas continuadas, propositivas e pedagógicas” (Rodrigues, 2020: 222) e que vi serem ativadas em diversas aulas, no combate ao distanciamento entre estes ‘outros’ e a maioria. Todavia, existem cenários mais preocupantes, onde estas medidas nem chegam a ser equacionadas porque os alunos com MA não têm acesso às salas de aula regulares dado que a sua organização não se revela capaz de responder às suas necessidades.

Pelo exposto, talvez se possa dizer que um dos aspetos relativos à inclusão escolar mais sonante nesta experiência, passe pela tendência da Escola em partir sempre do princípio de que algumas características dos alunos não são adequadas às salas de aula *regulares*, excluindo-os, por isso, de as frequentarem, mostrando-se incapaz de lhe inverter o sentido e questionar porque é que as características das salas de aula *regulares* não se adequam **a todos** os alunos... ao invés de forçarem alguns, por meio da homogeneidade e da mesmice dos seus ritmos e práticas, a adequar-se a ela; ou de afirmar quem são os incapazes - e os excluídos - desta adequação.

“As salas de aula - as ‘regulares’ - há muito que se mantêm com a mesma configuração: todos estão posicionados de forma alinhada, a aprender a mesma parcela do currículo, ao mesmo tempo e através das mesmas práticas e metodologias. Mas, afinal, o que significa este ‘regular’ e o que diz ele os alunos que a frequentam (obrigados a encaixar-se na sua dinâmica uniforme) e os que não a podem frequentar (desacreditados deste encaixe)? Não será ele que produz esse ‘outro’ da educação, ao dizer-nos que este não lhe pertence? É justo que tenham de ser os alunos (os ‘irregulares’) a adequar-se à sala de aula (a ‘regular’) ou invés de ser a ela a adequar-se aos alunos? Afinal, se é necessário sublinhar na legislação que este deve ser o espaço privilegiado na inclusão dos alunos é porque ainda se reconhece que esta é incapaz de albergar toda a diversidade escolar - sendo um privilégio só de alguns - que, mesmo assim, parece permanecer inquestionável” (DC, fev. 2023).

3. O lugar da sala de aula para ‘qualquer outro’, para todos

“Quando, numa conversa foi perguntado a alguns alunos o que menos gostavam da escola, e alguém respondeu “não estar no intervalo”, todos concordaram. Para eles, o intervalo aparece como oposto à sala de aula - espaço de aborrecimento, de obrigação... Quem nunca pensou assim? Eu mesma, que fui aluna há mais de 10 anos, daria a mesma resposta” (DC, jan. 2023).

“Por vezes, as aulas fazem-me recuar ao aborrecimento que sentia enquanto aluna, à impaciência de estar em sala de aula, aos pés que saltitavam no chão ansiosos pelo intervalo. O foco da

cultura escolar nas entregas, no cumprimento de tarefas, na classificação dos alunos nos exames nacionais, impera; e parece que leva a que a muitas das aulas tenham de tornar-se muito silenciosas, a que os alunos sejam, tantas vezes, solicitados a “virarem-se para a frente”, a “trabalhar”, a que se fixem dinâmicas muito rotinizadas e ritualizadas, a que não se vejam praticas que levem todos a trabalhar em conjunto para o mesmo fim, e não apenas individualmente” (DC, nov. 2022).

Na diferença e perturbação face aos ‘outros’, a sala de aula regular expõe a sua monotonia, recusa de mudança, a sua mesmice, i.e., a sua inalterabilidade (Skliar, 2003b). No entanto, esta conservação e conservadorismo, na relação entre modernidade, educação e escola, já são remotos: “modernidade e escolarização insistem em ser, como decalques, temporalidades que, no seu desejo de ordem, teimam em classificar, em produzir mesmices homogêneas, íntegras, sem fissuras, a salvo de toda contaminação do outro” (idem: 45). Neste sentido, falar em sala de aula *regular* é referir o lugar cujas temporalidades, espacialidades e rotinas particulares se organizam de acordo com uma lógica da simultaneidade, homogeneização e da fabricação de um sentimento de normalidade e harmonia - todos sentados em filas de secretárias alinhadas em direção ao quadro, com os mesmos manuais e objetos, a aprender os mesmos saberes e fazeres, a mesma parcela do currículo, ao mesmo tempo, em silêncio, no mesmo ritmo e através das mesmas metodologias. Uma lógica da mesmice que, praticamente, todos experimentámos e que reconhecemos imediatamente quando regressamos, ainda hoje, à maioria das escolas.

3.1. Todos no mesmo tempo, todos ao mesmo ritmo

Apesar da forma como se apresenta o tempo escolar parecer “uma evidência, um dado natural a ser aproveitado criteriosamente na organização das actividades que fazem parte do quotidiano” (Correia & Gallego, 2004: 12) não passa de

um sistema social de referências temporais a partir do qual se define, organiza e regula o funcionamento, os ritmos, a coordenação, a sincronização das interações no interior da escola (...) Tendo em vista que a realidade escolar é concretizada em diferentes escalas e contextos (...) devemos considerar a existência de um tempo escolar global composto por múltiplas temporalidades, correspondentes a outros tantos sistemas de referência temporal, que se sobrepõem, complementam ou conflituam entre si (idem, ibidem).

Por conseguinte, este vem contribuindo para a forma como a escola, enquanto instituição, foi idealizada e tem sido construída, instituindo-o como um mecanismo

disciplinar, de correção e controlo, através de

“esquemas de limitação aplicados e repetidos. Exercícios, e não sinais: horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos” (Foucault, 1999: 148).

Espaço, tempo e atividades transformam-se, assim, em ferramentas poderosíssimas de produção de condutas fixas adequadas à norma e que, submetidas a práticas concretas, organizadas temporalmente, buscam gestos e pensamentos que se articulem homogênea e harmoniosamente. Estes procedimentos de seriação e totalização²² são os responsáveis pela fabricação do ‘aluno médio’ (cf. Cap. 1) que, por sua vez, ditará a constituição de um ritmo médio que garantirá um método simultâneo de ensino que, por sua vez, determinará o caráter normativo e impessoal deste novo tempo para se ser e estar como aluno:

a própria ideia de simultaneidade remete à concepção de tempo em que atividades iguais são desenvolvidas por um coletivo, que, ao ser constituído, apaga os sujeitos concretos que o compõem, a partir da idealização de um aluno médio, como se todos estabelecessem uma mesma relação com o tempo escolar (Pinho & Souza, 2015: 668).

Por conseguinte, esta constituição de um tempo que deve ser padronizado aparece como um dos grandes alicerces da mesmice escolar e da identificação de um ‘outro’ da educação - longe de se identificar com esse aluno médio -, cujas temporalidades jamais se enquadrarão no ritmo impositivo da escola que

parece estar ligado ao tempo próprio de um indivíduo e exprime um desenvolvimento biológico específico. O ritmo, enquanto tempo de aprendizagem, geralmente aparece associado à velocidade, que pode ser mais ou menos lenta ou rápida. Ele pode ser quantificado, é mensurável” (idem: 672).

Esta redução do tempo escolar a um ritmo padrão (idem: 669), associado à organização das rotinas e práticas coletivas, mas, principalmente, e em simultâneo, à cronometragem da aprendizagem dos alunos, transforma-se num dos maiores indicadores do funcionamento fluído e eficaz da disciplina da sala

²² No final do século XIX, a formalização do tempo escolar é demarcada com: 1) a institucionalização da graduação e sequencialização do percurso escolar em cada nível de escolaridade e no seu conjunto; 2) a estruturação e diferenciação interna minuciosa das atividades e das interações na escola e na sala de aula; 3) a distinção crescente e cada vez demarcada com maior nitidez do tempo da escolaridade em face de outros tempos sociais, nomeadamente, do trabalho e da família” (Correia & Gallego, 2004: 18).

“Que limitador é que a educação escolar insista que todos tenham de terminar os trabalhos na mesma data, mesmo tendo ritmos de trabalho tão diferentes que variam, até mesmo, de proposta para proposta... Lembro-me, quando transitei para a dita ‘escola tradicional’, que aquilo que mais tinha saudades era o facto de poder levar ‘o meu tempo’ e de o estender nas atividades e nas aprendizagens que mais gostava; ou de também não ter de me apressar naquilo que sentia mais dificuldades, de forma a melhor as conseguir ultrapassar” (DC, jan 2023)

Sendo quase impossível que todos consigam realizar uma mesma atividade num mesmo tempo externamente definido e limitado, e num mesmo ritmo, esta é uma das maiores dificuldades para a gestão da mesmice escolar:

Se o tempo escolar encontra dificuldades para lidar com outros tempos sociais, também é possível observar a sua dificuldade em lidar com as temporalidades dos sujeitos. Essa relação parece ser guiada por uma obsessão homogeneizadora, que é imanente às formas de organização temporal da escola, sejam elas a seriação, a multisseriação ou os ciclos de aprendizagem. Uma lógica temporal orientada por relógios e calendários, que ora separa para homogeneizar, ora homogeneiza sem separar, e ora se depara com uma homogeneidade heterogénea (idem: 670).

Falar da dificuldade do tempo escolar em lidar com as temporalidades dos alunos é também falar da dificuldade destes em conjugarem as suas subjetividades - i.e, o seu tempo como jovens e todos os interesses que o constituem e que vão muito para além da escola - com a disciplina deste mesmo tempo escolar. Assim, o impacto dos ritmos, durações e intensidades (Correia & Gallego, 2004) que o constituem são constantemente reconhecidos por estes sujeitos: quando, em pequenos gestos, como estar constantemente a olhar para o telemóvel ou para a janela e aproveitaram todas as oportunidades para conversar com os colegas, buscam de um tempo para si; ou quando nos dizem:

“Não temos tempo para nada. São tantos trabalhos, tantas disciplinas, não dá para respirar” (DC, março 2023)

Ora esta ânsia não se reduz às imposições do tempo escolar mas também às várias temporalidades, sociais e pessoais, de um presente onde não parece existir tempo *para outras coisas*, tempo para a ‘experiência’ (Larrosa, 2002)²³: onde tudo é rápido e instantâneo, transformando-nos num “consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito” (idem: 20); onde qualquer

²³ “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002: 21).

acontecimento é imediatamente substituível “por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio” (idem: 23), sendo tão pouco capazes de se conectar uns com os outros ou de permitir que possamos construir uma conexão significativa e reflexiva com cada um deles.

Ora, esta dinâmica veloz e avassaladora é determinante para a forma como os alunos conjugam as suas temporalidades com o tempo escolar, dificultada pelo facto de também ele, pela forma como é organizado, não se prestar como uma alternativa ao exterior, a ser usado como um tempo que é autograticante e prazeroso:

Cada vez estamos mais tempo na escola (...) mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa (...) por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. (...) Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece (idem: 23).

Mas a gestão do tempo da/na sala de aula não é o único motivo que contribui para que esta permaneça, continuamente, como espaço de mesmice, sem permitir-se à mudança, a outra organização que não convoque a sensaboria, a uniformização de práticas e a homogeneização dos seus atores. Assim, da mesma forma que as temporalidades de cada um são submetidas a um ritmo padrão, também as práticas pedagógicas e curriculares, os métodos e estratégias de ensino e de avaliação parecem manter-se uniformes e uniformizadoras.

3.2. Todos para o mesmo: gestos de diferenciação pedagógica

As demandas da cultura escolar que empregam na sala de aula a sua mesmice e a sua monótona ritualidade, parece instalar a maioria dos alunos numa lógica normativa e normalizadora, determinada por este mesmo espaço e que os determina como turma. Desconectados desta e das suas dinâmicas principais estão, muitas vezes, os alunos que usufruem de MA. Estes alunos requerem a personalização e adaptação de práticas pedagógicas e curriculares que na sua radical diferença asseguram aos restantes alunos da turma a previsibilidade da aula. Ora, foi notório, nas aulas observadas, que os moldes como são aplicadas estas práticas de DP podem produzir, por vezes, movimentos mais integrativos que inclusivos, mesmo que os

professores permaneçam comprometidos e investidos em proporcionar as melhores condições de aprendizagem para os alunos; sendo a gestão da heterogeneidade da turma uma tarefa imensamente complexa, sempre refém das demandas jurídicas e administrativas da cultura escolar.

Os alunos que usufruíam de MA faziam exercícios distintos entre si que contemplavam os seus interesses e singularidades - o que se revela, por isso, como uma prática de diferenciação inclusiva:

“A professora propõe que o António desenhe elementos e cenários do mundo do futebol, que ele adora (...) o Gonçalo e o José, que frequentam os mesmos tempos de aula, trabalham muitas vezes materiais e técnicas diferentes entre si - por exemplo, o José que tem a motricidade fina mais desenvolvida está a trabalhar a colagem (técnica que adora) e o Gonçalo, que adora pintar, a usar o guache” (DC, nov 2022)

Contudo, o facto de, no início do ano, estes exercícios serem totalmente diferentes do resto da turma causava, em alguns deles, visível desconforto.

“Toda a turma está a trabalhar o modo de registo mancha e a técnica de grafite, mas a Matilde, o António, o Gonçalo e o José estão a fazer exercícios completamente diferentes, que contemplam os seus interesses e necessidades, mas nota-se algum incomodado em alguns deles. Faça a esta reacção, questionei-me se não poderiam fazer exercícios que contemplassem as adaptações curriculares significativas de que usufruem mas que também explorassem a aprendizagem (comum à turma) da mancha e do uso do graphite” (DC, out. 2022).

Esta possibilidade que coloquei no início do ano, começou-se a revelar: os quatro alunos que usufruem de MA começaram a fazer exercícios mais aproximados da ‘maioria’ da turma. Em alguns casos, o enunciado era igual para eles e para toda a turma, outros contemplavam os mesmos conteúdos curriculares mas existiam algumas diferenças na forma como iriam ser trabalhados pelos quatro, contemplando adaptações que vão de acordo às suas necessidades e expectativas:

“O enunciado do exercício que trabalhava o auto-retrato e o retrato e a técnica de pastel de óleo, apresentado à turma, foi igual para o António e a Matilde. Já o Gonçalo e o José trabalharam o pastel de óleo a partir de outros exercícios, onde poderiam incluir o desenho da sua cara e corpo e outros elementos que lhes fizessem sentido na composição. No exercício onde se trabalhava o carvão e o desenho da mão, o enunciado foi o mesmo para todos, incluindo os quatro alunos que usufruem de MA, sendo que alguns não teriam de esquematizar a divisão do campo visual. Com a aprendizagem da técnica do graphite, também existem aproximações entre a turma e estes quatro alunos mas com adaptações para os segundos: toda a turma está a desenhar uma sapatilha e estes alunos também, mas com outros materiais. Já o enunciado do exercício que trabalhava a aguarela foi o mesmo para todos os alunos” (DC, maio. 2023).

O maior contributo destes movimentos para evidenciar, na dinâmica sala de aula, o risco de accionarmos gestos de diferenciação e personalização pedagógica mais integrativos do que inclusivos é o facto de este tipo de práticas de diferenciação, ao serem apenas direccionadas aos alunos com deficiência, não só evidenciem o seu afastamento face ao resto da turma, como demonstram a homogeneização a que todos os outros estão sujeitos quanto às práticas de ensino-aprendizagem de que usufruem; uma dinâmica que se revela comum a imensos espaços e disciplinas pois parece também ser representativa da forma generalizada como são desvalorizadas as MU na implementação do DL 54/2018 pelas escolas (cf. Cap. 2, pt. 2).

Ora, esta homogeneização das turmas, tão típica da educação escolar, não se limita ao facto de terem de aprender, ao mesmo tempo e através dos mesmos exercícios os mesmos conteúdos curriculares, mas ignora a possibilidade de se trabalhar a partir das suas experiências, interesses, expectativas e histórias de vida de cada um. Ao mesmo tempo, abraçar esta possibilidade é admitir que o próprio aluno, possa personalizar e diferenciar o seu próprio percurso, sendo implicado no planeamento e decisão da vivência do seu quotidiano escolar - uma possibilidade ainda mais distante do que aquela aqui discutida, onde são os professores a propor essa mesma diferenciação.

Todos estas particularidades - interesses, expectativas, formas de ser, aprender e experienciar distintas - devem ser mobilizadas através das MU, que podem não requerer a introdução de aprendizagens substitutivas (como as MA) mas que prevêm acomodações curriculares e práticas de diferenciação pedagógica para todos os alunos (cf. Cap. 2). Contudo, “o facto dos alunos serem todos diferentes não implica que cada um tenha que aprender segundo uma metodologia diferente; (...) Significa, no entanto, que se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos” (Rodrigues, 2006: 6). E a urgência e a pertinência destas abordagens diferenciadas revelou-se pelo facto da sua implementação aumentar ao longo do ano letivo nesta disciplina, demonstrando ser bastante benéficas, tanto para o processo de aprendizagem de cada um dos alunos como para a dinâmica da própria sala de aula:

“Quando no início do ano, via o José, o Gonçalo, a Matilde e o António a fazerem exercícios completamente diferentes dos colegas, perguntava-me se não seria possível que a turma, por inteiro e como coletivo, estivesse à procura do mesmo objetivo, contemplando o direito de cada um – e qualquer um – em fazer caminhos diferentes para lá chegar. Caminhos diferentes que lhes

permitissem incluir os seus interesses: por exemplo, aprender a mesma técnica, mas sem que lhes fosse imposto o mesmo exercício para todos ou podendo escolher o objeto que gostariam de desenhar. (...) Agora, para a aprendizagem da aquarela, foi proposto um exercício onde cada um - incluindo aqueles quatro alunos - teria de ilustrar um dos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Durante a concretização do mesmo, a professora sublinhou que cada um podia transportar para o desenho a sua própria interpretação do direito que lhe fora atribuído, fazendo com que os alunos relacionassem as suas experiências pessoais e os seus interesses com a mensagem desse mesmo direito. Notou-se um outro envolvimento com a aprendizagem e maiores oportunidades de partilha e encontro entre todos” (DC, maio 2023).

3.3. Todos em silêncio, todos sossegados

A ausência e inflexibilidade quanto à inclusão dos interesses e das histórias dos alunos nas atividades de sala de aula, bem como a carência de oportunidades para explorarem a sua construção e afirmação identitária, parece ser um pressuposto de muitas das formas de gestão pedagógica e curricular, nomeadamente, as que se operacionalizam em aulas frequentadas por jovens. Ora

a escola conta com mecanismos de silenciamento que promovem a invisibilidade das práticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades das culturas juvenis. Nesse contexto, o jovem é homogeneizado na condição de aluno que necessita responder positivamente aos padrões do “ser estudante” que a instituição almeja. (Martins & Carrano, 2011: 45)

Este é, portanto, um grupo social cuja expressão é, tantas vezes, desvalorizada e diminuída, porque não é reconhecida com seriedade e legitimidade, associando as suas opiniões e convicções a uma certa emocionalidade em detrimento da racionalidade adulta e a um posicionamento encarado “como uma forma de assumir alguma postura diante da cultura dominante, no caso, a dos adultos e, porque não dizer, a escolar” (idem: 53).

“Comentei com a professora o interesse dos alunos por Manga (banda desenhada japonesa). Esta disse-me que há muitos que utilizam essa técnica nos seus trabalhos e que, por vezes, tenta afastá-los disso. Esta resposta marcou-me imenso: por um lado, revela a importância de mostrarmos-lhes outras formas de desenhar – abrindo-os a outras possibilidades e aprendizagens – mas, por outro, revela o risco de ignorarmos as formas de representação escolhidas por eles e os seus interesses...” (DC, dez. 2022).

Esta desvalorização das posições e marcas identitárias da juventude na manutenção da normalidade escolar, torna-se um impeditivo às possibilidades de convivência e do estar-junto em sala de aula e na escola, podendo-se situar algumas desavenças que premeiam as instituições de ensino (Skliar, 2010: 104):

i) O desacordo em relação à experiência da temporalidade. Para Fernando Bárcena: Esse encontro entre gerações — onde se dá o jogo das transmissões, desencontros, assimetrias, descontinuidades e alteridades — é um encontro entre duas modalidades de experiência do tempo: um tempo adulto e um tempo jovem ou tempo-criança (2009)” (...); ii) A discordância sobre o tom da conversa e não tanto sobre o seu conteúdo, pois parece que a ênfase moral do adulto (alguma insistência no que é certo ou errado, no que é certo ou errado, no que deveria ou deveria não deve ser feito, pensado, experimentado, etc.) é contrastado com uma espécie de ênfase estética dos jovens (existência por apreciação, gosto, prazer, desejo, etc.).

Ora, esta descontinuidade entre um tempo-adulto e um tempo-jovem – cujo primeiro parece sempre significar um lugar de superioridade intelectual e moral – instala, nas práticas de ensino-aprendizagem das salas de aula, uma voz que, mesmo quando amigável e protetora, parece constranger as vozes dos alunos:

i) quanto à oportunidade para participarem na idealização/construção das propostas dos trabalhos a realizar em sala de aula, colocando-os apenas como destinatários e executantes dos conteúdos curriculares, poucas vezes chamados a decidir num espaço e em momentos que são deles e que deles dependem

ii) e quanto aos momentos de diálogo em que são solicitados a responder a questões sobre as atividades das disciplinas ou até sobre o seu dia-a-dia - momentos que, muitas vezes, se transformam em monólogos do professor, que mesmo incentivando-os a responder e participar, estes oferecem, muitas vezes, respostas desinteressadas e vagas.

“Depois de apresentar a proposta de atividade, a professora pede comentários ao que diz, pergunta se têm dúvidas e poucos alunos respondem. Os momentos de partilha e conversação, em que demonstra interesse, por exemplo, pelo fim-de-semana dos alunos ou pelo seu estado de espírito, servem muitas vezes de introdução à aula, são curtos e sucede-lhes, por vezes, a frase: ‘Agora vamos trabalhar!’ (...) Também existem outros momentos em que tenta conversar com eles (o que deve ser valorizado, dado as imensas obrigações que a cultura escolar impõe aos professores quanto aos prazos a cumprir, etc.) e lança-lhes algumas perguntas sobre assuntos aleatórios: ‘Já viram este filme?’; mas mesmo assim, só um ou dois respondem. Vejo que há interesse por parte da professora em relação aos alunos, mas a regularidade da sala de aula, e o imperativo do ‘cumprimento de tarefas’, em que são solicitados a permanecer em silêncio, dificulta a desenvoltura desta interação” (DC, nov. 2022).

“A professora diz ‘deixem-me pôr música para dar ambiente e animação a esta sala. Que música querem - medieval, música de época?’ Depois destas sugestões, ninguém sugeriu nada. A professora colocou música clássica e os alunos fizeram expressões de desagrado. Pergunto: o que será que os alunos sentem perante estas sugestões? Será que se sentem confortáveis para sugerir algo do seu interesse?” (DC, nov. 2022).

Observa-se, por isso, que a força das convencionalidades da sala de aula, banhada por uma autoridade adulta tida, pela cultura escolar, como mais sábia e experiente se

sobrepõe aos próprios incentivos de diálogo que enquanto tal possa convocar, mesmo que repletos de “boas-intenções” e genuína preocupação e curiosidade em relação aos alunos. Ao longo do ano, a professora começou a introduzir, com maior desenvoltura, mais momentos de conversação com os alunos estendo-os ao longo da aula - enquanto os mesmos trabalhavam - e não apenas ao seu início, como uma espécie de interação programada para se introduzir o trabalho a desenvolver.

“Que bom que é quando a sala não está silenciosa. Que bom que é ver a desenvoltura dos momentos de conversação que vão surgindo entre os alunos e entre os alunos e a professora. Que bom que é ver a professora a mostrar-lhes coisas novas (vídeos, músicas e outras histórias), algumas sobre os assuntos da disciplina, outras sobre outros interesses e as conversas que daí surgem” (DC, abril, 2023)

Aqui revelou-se a imprescindibilidade da conversação - da partilha e da escuta das vozes singulares de cada um - para se construir salas de aula menos silenciosas onde a aprendizagem dos alunos não implique que estes tenham que permanecer em silêncio.

4. Escutar para conversar, conversar para escutar e conversar e escutar para incluir

“A partir da história da morte do gato de uma das alunas na máquina de secar, os alunos começam uma conversa sobre o planeta terra, que depois acabou na revolução francesa. Todos estavam envolvidos naquele divertido momento: sorriam, conheciam-se, desafiavam-se. Notou-se o entusiasmo ao levantarem a cabeça da folha, mergulhando em outras dinâmicas que não as programadas. Isto não significou que não estivessem a desenhar... Pelo contrário, acho que só potenciou o seu envolvimento na aula, com os colegas e com o trabalho que estavam a desenvolver” (DC, abril 2023).

À crise de convivência educativa (Skliar, 2009) junta-se uma *crise da conversação*, em que “quase ninguém reconhece vozes cuja origem não é a sua, quase ninguém ouve senão o eco das suas próprias palavras, quase ninguém encarna a marca deixada por outras palavras, outros sons, outros gestos, outros rostos” (idem: 4). Urge, por isso:

pensar as tradições envolvidas em ser hóspedes uns dos outros, ou em ser hóspedes mais que outros, ou em ser hospitaleiros uns com os outros, ou em ser mais hospitaleiros que outros, ou em ser quase sempre hostis para com os outros, ou em ser sempre hostil para com os mesmos outros, ou em poder ser ele próprio e o outro ao mesmo tempo hóspedes e anfitriões. E fazê-lo, aliás, pensando a educação não tanto como uma acomodação institucional para uma alteridade desvalorizada, mas como um espaço e um tempo particular de conversa (idem: 6).

Assim, nesta reflexão sobre as dinâmicas relacionais que reconhecem a escola

como espaço de constante e inevitável alteridade – e sobre o lugar que se ocupa e que se deixa os outros ocupar – a necessidade da conversação e a indispensabilidade do escutar

significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação (Freire, 1996: 61).

Este gesto constrói-se em sala de aula no encontro da imprevisibilidade das singularidades presentes no *outro* que nos chega e no *outro* que também se é, aproximando o que, sem ele, nos afastaria. Afinal, “se toda relação é uma relação entre diferenças e se não existe outra coisa que diferenças entre diferenças, o que vale a pena pensar agora é como se constrói e se constitui a possibilidade de uma conversação entre as diferenças” (Skliar, 2017: 33). Desta forma, talvez esteja neste mesmo encontro entre sujeitos singulares, inevitavelmente diferentes, mas dispostos a escutar(em-se), a possibilidade de pensar uma outra forma de convivência escolar, em que:

Pensamos na ideia de conversação não como diálogo equilibrado ou estável, nem muito menos como um rápido e hipócrita consenso, senão como aquele intercâmbio que é tensão e que mantém os conflitos, as assimetrias, as impossibilidades. Pensamos assim, sobretudo quando o que nos parece que ocorre nas instituições educativas é o excesso de explicações, o excesso de argumentação e a falta, justamente, de uma língua comum, de uma língua para a conversação, de uma língua para a conversação com os alunos e, ademais entre os alunos (idem, ibidem).

Assim, se a convivência escolar, nomeadamente em sala de aula, não se abre à conversação é porque, talvez pela convencionalidade do seu próprio diálogo, quase sempre imposto ou pré-determinado pela autoridade das vozes que o dominam, haja medo de sermos escutados ou do incômodo e do conflito que pode advir ao escutar o outro. Pelo contrário, uma *língua comum* surgida na/para conversação partiria de um movimento bem distante desta institucionalização do diálogo. Um movimento que não posiciona e move os sujeitos mediante estereótipos pré-determinados acerca das suas diferenças, mas que deixa que estas se relacionem e comecem a ser descobertas a partir daquilo que representam para os próprios e sem temer aquilo que possa representar para os outros. Desta forma:

A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Como sujeito que se dá ao discurso do outro, sem preconceitos,

o bom escutador fala e diz de sua posição com desenvoltura (Freire, 1996: 61).

Ao notar a necessidade desta convivência – destes momentos de encontro e de conversação que não precisam de ser programados nem cingidos a (breves) minutos da aula – percebi que esta dependeria, totalmente, da empatia elementar deste gesto de escutar - i.e. de nos comprometermos a colocarmo-nos do ponto de vista do outro para o compreender - para que, juntos, sejamos professores, sejamos alunos, nos façamos presentes como contribuintes ativos neste espaço de aula, admitindo que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (idem: 58).

“Se há algo que aprendi com a minha experiência de estágio é a importância de escutar os alunos e de conversar com eles, não só fora do espaço e do tempo da aula, mas também lá dentro. Por vezes, ao falarmos de um trabalho a conversa crescia para tantos lados diferentes e, no final, voltava outra vez ao assunto trabalho, enriquecendo a experiência do seu desenvolvimento. Notava o entusiasmo na sua voz quando partilhavam as histórias do seu dia-a-dia, da sua vida, ou quando ouviam as minhas histórias e mostravam querer saber mais sobre elas. Que privilégio foi conversar com eles e ter deles a confiança para partilharem estas histórias!” (DC, fev, 2023).

“Lembro-me de momentos em que dois alunos vinham ter comigo para desabafar sobre alguns problemas. Acho que a posição de professora-estagiária, ou até a proximidade de idades que tenho com eles, não demonstra tanta autoridade e, talvez por isso, eles sintam outro à vontade para virem ter comigo. Sinceramente, espero que como professora - mesmo com outras responsabilidades envolvidas, específicas deste papel - possa continuar a ser assim” (DC, abril 2023).

Percebe-se que escutar para conversar e conversar escutando no ofício de professor, torna-se a mais valente das suas práticas: um gesto ético e complexo que tem de se confrontar com inevitáveis relações de poder distinguindo o que é ser aluno e professor. Contudo, o que a experiência de estágio me mostrou é que este distanciamento não deve ser motivo para não nos propormos a essa conversação, como um gesto de afeto e de comprometimento para com o aluno.

Para que a conversa seja possível é necessário que o próprio professor – ciente da necessidade desta forma de convivência – repense o tempo da sala de aula, permitindo-o como um tempo que também é de escuta e que admite que:

Do outro lado do normal não está o anormal (...) mas sim o tempo, ou melhor, ter ou não ter tempo. Se tivéssemos tempo de nos dar tempo, se ao invés de julgar, apreciássemos, escutássemos, fizéssemos coisas em comum, não haveria necessidade de nomear como diferente os outros. Aos que não lhes damos tempo, aos que interrompemos todo o tempo, aos que transformamos em corpos sem tempo. (Skliar, 2014: 28).

Por conseguinte, o tempo e a forma como é gerido - enquanto possibilidade de experiência e imprevisibilidade e de simultaneidade enquanto coexistência e interação -

permite que a própria conversação se dê, também, enquanto promessa de partilha de experiências, do **contar histórias**.

“A Carolina estava um pouco stressada. Conversamos, saltando de assunto em assunto e ela acabou a partilhar as viagens que já fez ao país onde vive o seu pai. Vi quão entusiasmada estava nesta partilha, talvez porque por minutos, ausentou-se do stress do ‘imediato’, da velocidade das obrigações escolares, e pode regressar; depois, mais calma ao seu trabalho. Este momento permitiu-me pensar na sala de aula e nas próprias práticas de ensino-aprendizagens como lugares de abrandamento, de silêncio para escutar, que ofereçam ao aluno um tempo e um espaço que fora dali (no tempo imediato e desconectado do presente onde tudo é fugaz) lhe é inacessível: a um tempo e um espaço para ‘outras coisas’, para a ‘experiência’, para contar as suas histórias; para nos descobrirmos noutros lugares e tempos singulares (como eu quando me imaginava naquele país que a Carolina descrevia), e em memórias comuns onde nos reconhecemos como mais iguais dentro das nossas diferenças (como eu quando me lembrava da minha família também emigrada). A um tempo e um espaço que não é só de fala, mas também é de silêncio. Não um silêncio que manda calar, mas uma dimensão que nos permite reconhecer, humildemente, a necessidade de escutar o outro para nos fazermos ouvir - e foi isso que tentei fazer; escutar a Carolina, dar-lhe o meu silêncio para que ela pudesse falar; da mesma forma que ela também o fez - e juntas descobrimos o que não sabíamos ter em comum” (DC, abril, 2023).

Urge, nesta outra forma de pensar a sala de aula, “contar o incontável, para que possa ser contado; contar com os outros, contar com alguém, sentir aquele suporte da história sem o qual a linguagem e a vida - e o mundo - cairiam abruptamente fora do controle” (Skliar, 2020: 8). E estes gestos são o maior do compromisso dos atores escolares que se ‘escutam’, na humildade reivindicativa do ‘silêncio’. Afinal, “para que haja uma vida, deve haver uma outra vida que a sustente, que a escute, que a acompanhe, que lhe preste atenção” (idem, ibidem)”

E se termino esta reflexão sobre a ‘mesmice’ da sala de aula propondo como fundamentais para a combater a conversação e a escuta - e com elas, a inclusão dos interesses e das histórias de vida dos alunos -, é também porque a vi diluída, especialmente numa das aulas de Desenho, no final do ano lectivo, em que se ativaram estes mecanismos:

“A professora mostrou um vídeo que fez para a Semana das Artes, que tinha como banda sonora a música “Pedra Filosofal”, do Manuel Freire - curiosamente, uma dos meus poemas favoritos e que parece ter anunciado outra possibilidade de se ser e estar em sala de aula. Os alunos não conheciam a música e, por isso, a professora sugeriu que no próximo ano letivo se fizessem momentos de partilha em que cada um trazia um facto interessante sobre qualquer coisa que gostasse e partilhava com os colegas, com o pretexto que ‘saber nunca é demais’ e que ‘todos podemos aprender uns com os outros’. Mas nem foi esta proposta que mais me alegrou nesta aula - que tanto tem em conta os interesses dos alunos e que poderia tornar-se um momento distante das convencionalidades da sala de aula... O que mais me encantou foi que os alunos conversaram e a professora conversou imenso com eles. Houve esse tempo de conversa, de escuta, de partilha de histórias do cotidiano de cada um... notou-se o entusiasmo, o interesse de uns pelos outros... uma sala leve, menos silenciosa - e nem por isso eles deixaram de trabalhar...” (DC, maio, 2023).

CAPÍTULO 4. ‘DESARRUMAR’ A SALA DE AULA: A UNIDADE DIDÁTICA ‘ILUSTRAR-ME, ILUSTRARMO-NOS’

1. A Unidade Didática ‘Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos’²⁴

Foi tendo em conta diversos momentos de conversa com os alunos sobre as suas expectativas e interesses pessoais, e relativamente à disciplina, bem como a identificação da sala de aula como um espaço de mesmice, que se mantêm o mesmo há tantos anos, e em que - i) se demarca uma fronteira entre uns ‘outros’ e a ‘maioria’; ii) se insiste em estabelecer um ritmo padrão; iii) estão ausentes práticas de diferenciação e personalização pedagógica - que se pensou a UD ‘*Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos*’.

Pretendeu-se criar uma UD que permitisse aos alunos trabalhar a partir das suas singularidades - das suas vontades, expectativas, interesses e experiências - inserindo-os em dinâmicas de trabalho relacional, cooperativo e colaborativo, assente na valorização de um leque diversificado de perspetivas e resultados (ideológicos, plásticos, emocionais, culturais, gráficos, etc.); um espaço de partilha, de convergência, de confluência, em que fossem desafiados a expressar o que quisessem da sua identidade individual e levá-la ao encontro da identidade de ‘qualquer *outro*’ para, assim, se construírem novas narrativas - conjuntas e partilhadas - normais e anormais, em simultâneo. Uma UD que, assim, leva-se à sala de aula um tempo e espaço de conversação e partilha, aberto à imprevisibilidade (inclusiva) do encontro entre tantas diferenças, criando-se memórias e processos artísticos coletivos, partindo da singularidade de cada um para criar um sentimento de pertencimento comum.

Para isso, foi selecionada a temática da Ilustração (que corresponderia não só ao interesse dos alunos, mas à minha experiência profissional) e a UD foi dividida em 3 momentos - o primeiro individual e os seguintes coletivos:

ILUSTRAR(-ME)

Momento 1 (individual): Criação de uma narrativa escrita e da sua respetiva ilustração - levando os alunos numa viagem da palavra à imagem - tendo como protagonista uma personagem inventada que incorporasse alguma(s) da(s) marca identitária(s) que os alunos quisessem trazer.

²⁴ Para uma leitura do documento completo ver apêndices I a VI. De sublinhar que alguns aspectos desta UD, nomeadamente a temática da Avaliação, carecem de reflexão neste relatório, visto que outros assuntos se foram demonstrando mais urgentes, mediante a minha experiência particular de estágio. Neste sentido, algumas considerações em relação a esta temática em específico foram incluídas no apêndice V. Contudo, não se descora a sua gigante e incontestável importância quando se pensa na possibilidade de se construir uma Escola mais inclusiva, reconhecendo, assim, que esta deva integrar-se em reflexões futuras.

ILUSTRARMO-NOS

Momento 2 (em par): Junção da sua ilustração com a de outro colega, numa outra folha (para os dois elementos), criando uma nova ilustração, que contemple as narrativas visuais dos dois elementos.

Momento 3 (em grupo): Junção da ilustração realizada em par com a de outro par, numa outra folha (para os quatro elementos), criando uma nova ilustração que contemple as narrativas visuais de todos os elementos do grupo.

Esses momentos serão, de seguida, analisados, justificando os pressupostos que estão na base da sua idealização e os processos inerentes à sua concretização, elegendo a reflexão crítica em torno das tensões que derivaram das implicações do tempo escolar na gestão de um trabalho colaborativo; da procura de estratégias que possibilitassem que cada aluno, individualmente e em conjunto, pudesse gerir a sua participação, mobilizando as suas experiências, expectativas e interesses; da necessidade de uma sala de aula que se afirma como um lugar para expressão das vozes dos alunos, de escuta, de conversação e de ‘experiência’ (Larrosa, 2022).

2. As implicações do tempo escolar na Unidade Didática

“Lembro-me como as obrigações do ritmo de sala de aula afetaram o meu percurso como aluna. Talvez seja por isso que, agora, como professora estagiária, se tenha transformado numa das minhas principais preocupações: vejo, em alguns alunos, aquilo que sentia - a impaciência para que os colegas acabem a tarefa para o próprio poder avançar ou o desconforto de sentir que se tem de apressar nas tarefas que tem mais dificuldade ou que acham mais desinteressantes para “não ficar para trás”. Contudo, esta ideia de um ritmo que deve ser acompanhado por todos, é tão definidor e imperativo da dinâmica de sala de aula, que mesmo reconhecendo os seus perigos, não consegui que esta não deixasse a sua marca em todo o processo de construir uma UD para uma turma tão diversa; chegando, muitas vezes, a bloquear o seu desenvolvimento e a afetar o nível de oportunidade de participação de cada aluno. Talvez lhes tenha proporcionado a mesma frustração que sentia quando estava no seu lugar” (DC, fev 2023).

Como se lê no excerto, a imposição do tempo escolar reduzido a um *ritmo padrão* constituía uma das maiores dificuldades do desenvolvimento desta UD.

Inicialmente, estava programado que a UD começasse com uma ilustração individual que se seguiria de uma atividade coletiva em que cada aluno uniria a sua ilustração com outros dois colegas mas o tempo do número de aulas atribuído, não o iria permitir. Foi muito difícil gerir esta questão, pelo risco de se deitar a perder a dinâmica principal a explorar com o projeto - a possibilidade dos alunos trabalharem em conjunto, tendo em conta as diferentes abordagens ao desafio proposto, seja nas formas de desenhar, construir uma narrativa e de pensar o campo visual.

Assim, reconfigurei o projeto inicial, incluindo dois momentos, além do individual (Momento 1):

Momento 2 – junção da ilustração individual com outro colega (1+1).

Momento 3 – junção dessa ilustração realizada em par com a de outro par (2+2).

Desta forma, a proposta de atividade poderia ser resolvida dentro das aulas definidas, os alunos poderiam diversificar ainda mais a sua interação com os colegas, porque trabalhariam em grupo e não apenas em par. Aqui, estaria em risco que um maior número de vozes e de mãos implicassem que outras não teriam tanto espaço para se fazerem ouvir para desenharem; contudo, este mesmo risco também representaria aquilo que se queria evidenciar nesta UD: o confronto na convivência de diferentes formas de pensar, ser e desenhar.

Uma vez que nem tudo o que é idealizado se efetiva como tal, a intervenção do professor - e talvez esteja aí a beleza do ofício -, implica dedicar uma particular atenção ao desenrolar da atividade, e ao seu acompanhamento de perto, pela eventual necessidade de ter de introduzir várias alterações ao longo do processo. Antevia-se que houvesse alunos que terminassem o seu trabalho individual mais cedo, e outros mais tarde, pelo que seria difícil que todos comessem as etapas coletivas ao mesmo tempo, como previsto, mas ainda assim sem grandes desfasamentos. No entanto, durante a realização da atividade percebi que a proposta tinha sido, ingenuamente, situada “no intervalo entre um ritmo rápido e outro lento: um ritmo médio” (Pinho & Souza, 2015: 671); aquele que desejava contornar...

A identificação deste problema – uma proposta ainda refém de um tempo médio escolar e do seu ritmo padrão (cf. Cap. 2) e as arritmias dos alunos - suscitou o repensar uma outra abordagem que permitisse uma maior diversificação das demarcações temporais do projeto. Assim, a primeira alteração à programação inicial desta UD passou por adotar uma postura mais flexível quanto aos prazos de entrega - outra marca do ritmo padrão e da gestão do tempo escolar - de cada uma das etapas, dando a possibilidade de, por exemplo, os alunos poderem demorar mais tempo na ilustração individual. A única diretriz que se manteve foi que, no final do projeto, se unissem as ilustrações de todos.

Contudo, ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada um, associando-lhe, por exemplo, a possibilidade de se aumentar o tempo para aprendizagem e resolução das tarefas àqueles que não se enquadram no tempo imposto à turma “dá margem a se pensar o tempo do sujeito como uma propriedade individual, um ritmo, o que pode reforçar o isolamento, e não a interação, no processo de aprendizagem” (idem: 672).

Ora, recusar a interação e isolar os alunos seria o objetivo completamente oposto à proposta.

Procurei que esta preocupação pedagógica estivesse salvaguardada pelo facto de existir um trabalho coletivo que poderia até funcionar em simultâneo com o individual: quem já tivesse terminado a ilustração individual mais cedo, para que não tivesse de esperar pelo seu par para continuar a desenhar, poderia iniciar o Momento 2, na aula anterior à calendarização inicial. Esta alteração também foi possível porque mesmo os alunos que ainda não tinham terminado por completo a sua ilustração, já tinham imensos elementos desenhados, e, em par, já poderiam começar a delinear como iriam juntar as ilustrações individuais. Assim, poderiam ir avançando com a ilustração conjunta e, nos tempos intermédios, iam terminando as execuções individuais. Ao mesmo tempo, esta alteração permitiu que os alunos que precisassem de mais tempo para a ilustração individual (quer por terem mais dificuldades técnicas, quer pela quantidade de elementos gráficos que queriam inserir, etc.) poderiam dedicar-lhe mais tempo, parar um pouco para refletir sobre ela, retomando a ilustração quando sentissem que estavam prontos.

Já para o Momento 3, quando um elemento do par terminava a sua junção mais rapidamente que o outro, foi-lhe sugerido que regressasse à sua ilustração individual onde, adicionando e encaixando mais folhas, poderia acrescentar mais elementos da narrativa escrita à ilustração. Desta forma, diminuir-se-ia o risco de que se os alunos não conseguissem terminar cada momento do projeto até determinada data, não poderiam usufruir do seu final, em que trabalhariam em conjunto; um momento fulcral para o envolvimento com as aprendizagens que o projeto propunha.

Numa UD em que a progressão dos momentos de trabalho para cada aluno dependia em muito dos ritmos dos colegas, tem-se consciência que os ajustamentos para conferir no ritmo padrão um tempo e um lugar de vivência inevitavelmente coletivo/social não permitiram combater todas as contrariedades implicadas quer na participação e aprendizagem dos alunos, quer na tomada de decisões acerca da organização da proposta por mim.

Quanto à minha intervenção e as dificuldades com a gestão do tempo desta UD, estas não ficaram a dever-se apenas à limitada disponibilização de duas semanas para desenvolver o projeto, estritamente, nem tão pouco ao requisito de um produto final que pudesse ser avaliado e classificado (imperativo na cultura escolar). O maior entrave passou pelo facto dos diferentes ritmos de trabalho interferirem diretamente com as

possibilidades pensadas para a participação e aprendizagem dos alunos, já que parte essencial delas surgiriam no 3.º Momento e último, o qual dependia de todos os outros, com o trabalho coletivo e colaborativo.

“Toda esta questão de uns dependerem, em parte, dos outros para avançar, fez com que eu lhes colocasse alguma pressão para avançarem com o trabalho. No Momento 2, alguns pares demoraram a encontrar soluções para unir as ilustrações, o que é positivo pois mostraram-se, de facto, empenhados e interessados na procura de um fio condutor das diferentes narrativas, em que as histórias de cada um fossem incluídas. Num desses momentos, com medo de não conseguirmos avançar e até concluir o projeto, dei por mim a tentar que simplificassem algumas das suas ideias, sob o argumento de que o importante seria que as narrativas de cada um estivessem presentes na ilustração conjunta, mesmo que isso implicasse que fossem inseridos menos elementos gráficos e plásticos. Felizmente, a maioria acabou por ‘não simplificar’ e prosseguiu com as ideias mais complexas que tinham delineado, propondo-se a trabalhar em casa (mas o tempo da escola não lhes deveria roubar o tempo para outras coisas!). Assim, dei por mim, não só a fazer exatamente aquilo que tanto me incomodava que os professores me sugerissem enquanto aluna – uma espécie de um “não compliques” –, como a desvalorizar uma parte crucial da UD para a aprendizagem dos alunos. (...) estava a tentar amenizar um problema que eu própria criei, pela gestão que fiz do tempo da UD: mesmo com as poucas aulas disponíveis, a apresentação da atividade coletiva poderia ter sido apresentada mais cedo para que os alunos tivessem mais do que uma aula e meia para trabalharem na junção das ilustrações. Os alunos sabiam que teriam outras atividades dentro do projeto, mas não sabiam quais seriam - trabalho coletivo de junção das ilustrações em par e depois em grupo. Isto não foi revelado inicialmente porque influenciaria a construção da sua narrativa visual, ou seja, os alunos iriam fazer a sua ilustração para que se adaptasse mais facilmente ao outro e o objetivo da UD seria o contrário, que as singularidades de cada um se relacionassem com o coletivo e não que o coletivo definisse, por completo, essas singularidades. Ora, a junção das ilustrações é um processo complexo, que se for apressado, perde grande parte do seu valor: a procura colaborativa de soluções gráficas e plásticas que consigam construir uma narrativa visual conjunta. O interesse manifesto pelos alunos neste processo sugere que mais tempo poderia ter ajudado muito a que essa dedicação se espelhasse ainda mais no resultado final. Daí que, a forma como foi flexibilizado o trabalho individual - onde os alunos podiam conjugá-lo com o coletivo, sem terem de se apressar para terminar a sua ilustração - surgiu muito do facto deste projeto representar, com igual importância, um trabalho coletivo. Não faria sentido que quem já terminara o individual tivesse que esperar pelos colegas; ou, ao contrário, que quem demorasse mais tempo a terminar sentir que se teria de apressar. Um trabalho coletivo não deveria ser isso, onde uns se sentem pressionados a avançar e outros a abrandar.... Um trabalho colaborativo deve dar espaço ao ritmo de todos para dar espaço ao contributo de todos, respeitando o tempo que cada um precisa para potenciar esse contributo. Desta forma, percebi que a gestão do ritmo de sala de aula pode trazer imensos benefícios e não apenas complicações. A obrigatoriedade de uma calendarização dos projetos e da definição de prazos, pode não ser apenas castradora, quando feita de forma coletiva, isto é, se cada um também poder dizer algo quanto ao seu ritmo, refletindo como se inserir no coletivo, como se adaptar ao outro, sem prescindir de si.

Respeitar o ritmo de cada um, também é perceber que cada um pode definir um prazo para o cumprir da tarefa do projeto (apesar de condicionado com o tempo total do mesmo) mediante o seu nível de interesse e envolvimento, mediante aquilo que tem a aprender e aquilo que já sabe e de que é capaz. O que acabou por acontecer no trabalho individual, mas poderia ser mais vantajoso se se tivesse estendido a todo o projeto.... Talvez esta fosse a melhor estratégia a adoptar, mesmo que tivesse de revelar cada etapa a executar, logo ao início” (DC, fev.. 2023).

As alterações relativas à forma como se iam seguindo e sobrepondo os diferentes momentos do projeto permitiriam que os alunos usassem de uma maior autonomia na

gestão do seu tempo de trabalho e aprendizagem, e, precisamente por oferecerem essa maior flexibilidade, perceberem como se iam encontrando ritmos de trabalho totalmente diferentes, preenchendo os compassos de espera - por exemplo, se voltariam à ilustração individual como sugerido, se iriam procurar algo ao telemóvel, se conversavam²⁵ com o colega, etc. Porém, tudo isso não foi suficiente para diminuir, na totalidade, dificuldades na gestão de ritmos de trabalhos tão diversos.

Ao olhar à participação dos alunos numa proposta com estas características, foi notório que o ritmo do tempo escolar que consideram que devem acompanhar, representa um grande motivo de frustração, pelas claras diferenças entre ritmos de trabalho e aprendizagem de cada um:

“Uma das alunas que encontrava soluções e desenhava muito mais rápido que o seu par, dizia: ‘Ai, que seca, ele não se despacha, tenho de estar sempre à espera dele!’” (DC, fev. 2023).

“Na auto-avaliação do Momento 3 do projeto lê-se: ‘Foi difícil gerir tempo pra desenhar, pq 2 adiantavam mais rápido os desenhos que outras 2’; ‘Achei fácil tirar mais ideias, já que nós os 4 misturamos, mas foi difícil gerir tempo pra desenhar, pq 2 adiantavam mais rápido os desenhos que outras 2’²⁶ (DC, fev. 2023).

Apesar destas dificuldades, as oportunidades criadas para os alunos gerirem os seus próprios ritmos de trabalho permitiu que se desenvolvesse uma dinâmica coletiva de que todos usufruíram e em que todos contribuíram:

“Mesmo alguns dos alunos que demoraram mais a realizar as ilustrações individuais acabaram por se adaptarem muito bem ao trabalho coletivo, em que o seu ritmo já não foi um entrave dado que se conjugou com o do colega. No geral, o tempo e os ritmos, em momentos diferentes e a velocidades diferentes, e mesmo que desalinados, foram-se encontrando” (DC, fev. 2023).

A possibilidade de um trabalho ser realizado de forma colaborativa implica que as temporalidades dos sujeitos, incluindo os seus ritmos de aprendizagem, se alinhem. Contudo, reconheço que esta aproximação não necessariamente implica que o ritmo de aprendizagem de cada aluno seja encarado como um entrave ou que tenha de ser totalmente adaptado e subjugado ao coletivo. O trabalho coletivo proporciona que o aluno possa descobrir, reconhecer e gerir o seu ritmo: i) tirando proveito dele para aprender o que ainda não sabe, para explorar os seus interesses e expectativas, afirmando a sua autonomia e construindo-se como responsável ativo e implicado do seu

²⁵ A possibilidade de conversação foi estimada nesta UD.

²⁶ Estes alunos, mesmo a decorrer os momentos 2 e 3 não deixaram de voltar a trabalhar na sua ilustração individual. Porém, foi notório que a diferença de ritmo dos colegas continuava a ser motivo de frustração.

percurso escolar; ii) descobrindo os riscos e os benefícios das relações com o outro e com o coletivo, de modo que, a partir da singularidade, esse mesmo ritmo potencie a sua participação e envolvimento com a própria atividade, com a disciplina, com a turma e com toda a dinâmica de sala de aula.

No regresso às palavras de Pinho & Souza (2015), reconheço que a noção de simultaneidade na gestão do tempo escolar pode, afinal, contemplar outros movimentos que não os mais homogeneizadores, aqui discutidos. Para o bem e para o mal, a simultaneidade é a garantia de que o “tempo é encontro: entre mesmidade e outridade” (idem: 670), obrigando a questionar: “Não será a simultaneidade um conceito tão problemático quanto o de ritmo? [ou] o problema está na simultaneidade ou na forma como ela foi concebida [ou concretizada]?” (idem: 669). Estas questões admitem o duplo sentido da simultaneidade no tempo escolar, onde

o outro irrompe como o diferente e a escola oscila entre pelo menos duas reações: uma hegemónica, que tenta classificar e regular a diferença, impondo rótulos e estereótipos aos sujeitos, e a outra, que surpreendentemente se abre para um encontro com o outro, onde há possibilidades de acolhimento e interações criativas e enriquecedoras (idem, 670).

É nesta segunda reação que parece ser possível que a simultaneidade - como um tempo de interação, de convivência, de encontro com o *outro*, com *qualquer outro*, onde coexistem múltiplas temporalidades individuais e sociais - ofereça uma outra forma de entender o tempo escolar, que rompa com a ideia de homogeneização de ritmos escolares e de ritmo padrão, para coexistirem diversos ritmos, comportamentos e estilos de aprendizagem, levando à oportunidade de se reconhecerem as diferenças de cada um nesse encontro, sempre simultâneo, com o *outro*. Ora, é nesta possibilidade, que “cada instante, ao incorporar a alteridade, produz um acontecimento inédito [cuja] indeterminação absoluta, seu contorno em devir (...) colocam em xeque o ritmo como única expressão do tempo” (idem: 675). Desta forma, na descontinuidade, na novidade e no mistério de um tempo tomado enquanto simultaneidade poderíamos encontrar uma revolução na crise de convivência escolar, assumindo o conflito, a imprevisibilidade e a inquietação que dela advém.

Foi este tempo escolar tomado como ‘acontecimento’ e ‘experiência’, produzidos em simultaneidade na relação entre quaisquer outro(s), que se pretendeu despontar com a UD. Uma relação que atesta o reconhecimento deste *outro* “não como representação, mas como diferença, (...) que emerge de maneira intempestiva, imprevisível” (Pinho &

Souza, 2015: 676) e, por isso, questionadora de um tempo escolar limitado a um ritmo padrão que lhe rouba a singularidade das suas próprias temporalidades.

Esta relação, na UD, revelar-se-ia nos momentos de surpresa e imprevisibilidade que a própria ofereceria aos alunos:

“Para se decidir os formatos das folhas para esta UD - que não iriam ser A4 ou A3 -, pediu-se aos alunos que desenhassem formas aleatórias - dado que não sabiam o propósito deste pedido, mostraram-se muito curiosos. Quando as receberam estranharam imediatamente o formato - viravam-nas em várias direcções para tentar encontrar-lhes um sentido - e mostraram-se surpreendidos por um simples rabisco aleatório se ter convertido no seu suporte” (DC, fev. 2023).

“Um dos principais objetivos idealizado para esta UD seria que esta permitisse trabalhar sobre o inesperado encontro entre as diferentes formas de pensar e fazer dos alunos, criando um ambiente de surpresa, curiosidade e imprevisibilidade, muito através do facto dos diferentes momentos de trabalho coletivo serem reveladas ao longo do processo, lançando-os para encontros inesperados onde se confrontariam com as diferenças daqueles que encontravam. Contudo, mesmo preservando esta imprevisibilidade, não queria que não lhes fosse possível monotorizarem o seu próprio desempenho e participação. Por isto, achei que faria sentido que começassem a mobilizar as suas próprias escolhas para a atividade desde o início, e por isso, foram eles a formar os pares, mesmo sem sabendo porquê - isto porque, como tantas escolhas que fazemos, também esta estava dependente de condicionalismos externos - neste caso, a estruturação da UD que pretendia cultivar essa curiosidade. Se não sabiam porque teriam formado um par - dado que o primeiro momento e único lançado até então, seria individual - tão pouco suspeitavam que a folha que receberam serviria para unir essa ilustração individual à do colega e, posteriormente, à de outro par. Mas estas foram as únicas diretrizes sobre as quais os alunos não tinham qualquer controlo, pois se as conhecessem de antemão, esta UD não poderia cumprir alguns do seu propósitos. Já a forma como responderem à atividade ficou a seu cargo - os interesses e expectativas que mobilizaram, as estratégias narrativas e compositivas e os materiais que usaram, o tempo que dedicariam à ilustração individual e à de grupo, etc.

Mas esta decisão de serem os alunos a escolher o seu par sem saberem o propósito, para além de querer conservar esse sentimento de curiosidade, surgiu para que não escolhessem propositadamente um colega cuja forma de desenhar fosse próxima à sua, mantendo-se, assim, o encontro entre diferentes formas de desenhar e de pensar narrativamente.

Da mesma forma, era importante que os grupos que se formassem no momento 3 fossem aleatórios, exatamente para reforçar a imprevisibilidade do encontro entre as diferenças de todos²⁷. Quando lhes foi revelado que iriam trabalhar em grupo, descobrindo ali mesmo com quem iam trabalhar, as reacções foram imensas e bem diversas: uns ficaram desconfortáveis, outros surpresos, outros super entusiasmados, outros tristes por não terem calhado com os seus amigos, outros preocupados em conseguir conjugar a sua ilustração com eles, etc.... E ainda bem, porque era, exatamente, esta pluralidade de emoções que desperta o confronto imprevisível com o outro que se queriam mobilizar para esta UD” (DC, fev. 2023).

Pretendia-se que toda a imprevisibilidade presente na atividade aproximasse a posição de professora e alunos. Ambos seríamos surpreendidos: os alunos, pelo desafio de trabalhar sobre um suporte incomum e mais tarde, ao descobrirem que as folhas se encaixavam para que unissem a sua ilustração com a dos colegas; e eu, como professora, pela diversidade inerente a cada par e a cada grupo e pela diversidade de respostas que encontrassem para responder a todas estes desafios, sob as dificuldades da

²⁷ A descrição da forma como foram aleatoriamente definidos estes grupos está na Apêndice I.

junção de formas de pensar e desenhar tão diferentes, “sem confundir esse encontro com fusão ou harmonia, mas entendendo-o como diferença” (Pinho & Souza, 2015: 676). E este acontecimento, esta relação, deu-se! Nas palavras dos alunos²⁸:

– **O que achei da "parte 2" deste projeto (união em par + união em grupo)?**

“Eu gostei porque ambos demos todos as nossas ideias e gostei de misturar o estilo de todos o que para mim fez com que realçasse o desenho. E não gostei ao princípio de estar em grupo pois tive medo de não bater certo os estilos e as ideias, mas por fim correu bem e deu para nos conhecermos mais acerca dos nossos estilos e fez com que nos aproximássemos mais”.

“Apesar dos problemas que tive com a minha dupla depois de tudo ficar resolvido eu gostei bastante do trabalho”.

“O que eu mais gostei foi tar em si com pares e a que eu menos gostei foi perceber como é que nós iamos unir todos os desenhos em só um”.

“Gostei muito da união em pares e da sua planificação, mas não muito da sua execução. Já na união em grupo, foi a mesma situação, mas ao contrário”.

“Gostei do trabalho em si, e da premissa, combinando representações da cada participante, mais o trabalho em grupo”.

“Acho este projeto interessante e gosto da ideia de juntar as diversas histórias, apesar de ser difícil arranjar maneira de as ligar”.

“O que eu mais gostei foi tar em si com pares e a que eu menos gostei foi perceber como é que nós iamos unir todos os desenhos em só um”.

“Achei mais difícil de como seria desenhar e misturar os desenhos de todos e os estilos e desenhar todos na mesma folha, mas no final deu certo e depois foi fácil para todos”

“Achei difícil juntar os trabalhos, mas achei fácil trabalharmos todos juntos.

“Pensar em como combinar as histórias de forma coerente e logo executar essa união no papel foi algo em me encontrei com dificuldades, mas penso ter sido fácil o processo de pintar.

– **Como resolvemos, em grupo, unir as ilustrações?**

“Misturamos tudo o q gostávamos”.

“Decidimos misturar um pouco de tudo, dando ideias uns aos outros”.

“Misturamos as histórias”.

“Primeiro organiza-mos o que cada um ia desenhar e dps com calma cada um desenhou e pintou suas partes”.

“Como reparamos que todos tínhamos em comum a natureza decidimos juntar os elementos da natureza com alguns dos elementos que não eram natureza”. (Excertos - Auto-avaliação – Ilustrarmo-nos, fev. 2022).

Os alunos espantaram-se e assustaram-se com a imprevisibilidade desta UD, percebendo ali que a previsibilidade da sala de aula fora abalada: trocaram de lugares,

²⁸ Manteve-se a grafia expressa pelos alunos.

juntaram mesas e romperam com as filas para trabalharam em conjunto; os alunos com deficiência conversaram mais com os colegas, ainda que tímidos, aquando da junção das ilustrações em grupo; e todos, mesmo que sem saber como poderiam desenhar sobre a mesma folha, conjugando histórias e formas de desenhar tão diferentes, conseguiram-no, e em conjunto. Esta foi a maior *vitória* desta UD: deu-se a convivência, deu-se o desconforto e a adrenalina do inesperado encontro com qualquer outro.

3. As implicações da diferenciação e personalização pedagógica na Unidade Didática

Pela dificuldade da implementação de práticas de diferenciação pedagógica (cf. Cap. 3) vemos que “a diferenciação, pensada como diferença operando ou acontecendo é ato de deslocamento plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionamento singular frente a essa luta de interpretações possíveis” (Hopenhayn cit in Skliar 2003a: 43).

Ora, tomar neste posicionamento a igualdade como prioridade, é admitir que esta diferenciação deva ocorrer na e para a coletividade, no sentido de se perceber que todos devem usufruir dessa diferenciação, independentemente da forma como a escola categoriza a(s) sua(s) diferença(s). É, neste sentido, que Skliar, em entrevista a Esteban & Sampaio (2012) propõe a possibilidade de, na educação escolar, se trocar a obsessão pela diferença por uma preocupação pela igualdade, já que “uma ideia obsessiva sobre as diferenças acaba sendo diferencialismo e acaba marcando sujeitos concretos como se fossem sujeitos equivocados” (idem: 317). Em contraponto, ter a igualdade como ponto de partida, i.e construir políticas de inclusão que se implementam com igualdade e que não vão sendo apenas implementadas para que se atinja a igualdade, implica reter:

uma imagem inicial de que você está trabalhando com qualquer um, para além das especificidades individuais, porque a responsabilidade do educador não tem a ver com medir, avaliar as diferenças individuais, mas tem a ver com passar tudo aquilo que achar possível para qualquer um. Não fazer isso é já criar desigualdade. Então, me parece que as políticas de inclusão precisariam ser repensadas, retraduzidas como políticas de “qualqueridade” (idem: 317).

Daí que, este processo não pode estagnar nesta procura obsessiva das singularidades que dizem quem são os ‘outros’ ou a ‘maioria’ ou ‘os outros da maioria’, que não leva ao encontro da alteridade que atua com e para a igualdade. O que leva a

esta solução é pensar: “o que fazemos juntos, o que seria possível fazer juntos. E isso é independente de quem é um e quem é o outro” (idem, ibidem).

É nesse encontro com ‘qualquer outro’ – numa busca pela alteridade que pressupõe ao mesmo tempo que produz a igualdade – que um ato educativo pode começar a ser pensado para qualquer um, debruçado nas relações entre todos e nas infinitas possibilidades de aprendizagem e comunicação que daí surjam; um ato educativo em que se celebram as diferenças que se vão conhecer, prevenindo que a prática pedagógica da sala de aula se transforme num ato “prescritivo no sentido de um saber mais racional e não um saber relacional com o outro” (idem, ibidem). Assim, em primeiro estará este relacional, o “fazer coisas juntos” – uma ação que se constrói para todos e para qualquer um, sem preconceitos e que, mais que conhecer, permite que, nos relacionemos. Foi sob esta lógica que se pensou a UD - ela deveria colocar, à partida, os alunos numa posição de igualdade quanto à possibilidade de acederem às dinâmicas de aprendizagem que dela surgissem; dinâmicas estas que priorizassem esse “fazemos juntos”, envolvendo um trabalho coletivo, relacional, de encontro.

Para isso, procurei assumir a igualdade não como o resultado final, mas como o início do processo de receção dos alunos, pensando em soluções que permitissem trabalhar com qualquer um, com qualquer ‘outro’. Aqui, a minha preocupação não poderia passar por uma obsessão desmedida face às diferenças individuais, mas por pensar na possibilidade da partilha da aprendizagem ser possível para todos. Afinal, se o objetivo é ensinar a qualquer um, a escola, no que às dinâmicas de sala de aula diz respeito, poderia começar por pensar numa estratégia e num modelo de organização que permita que todos aprendam, mesmo que todos possam fazê-lo de forma diferente e precisam/queiram aprender coisas diferentes – singularidades que se descobririam e trabalhariam, assumindo que

o que há em qualquer um, há também em cada um: algo específico, singular. Logo, seriam dois momentos: uma arte de saber que no início é o trabalho com qualquer um e, com o passar do tempo, com o passar da conversa, com a experiência, com o trabalho, vamos saber identificar o que tem de cada um nesse qualquer um (idem: 318).

Daí em diante, cada um, a partir das suas singularidades poderia construir o seu modo singular de responder às atividades, da mesma forma que eu, como professora estagiária, também nesse encontro, poderia conhecer essas singularidades. De outra

forma, se partisse de um julgamento dessas singularidades pelo curto contacto que já tinha tido com os alunos – e que poderia levar a pressupostos equivocados sobre a sua participação –, estaria a colocá-los numa posição de desigualdade. Ao mesmo tempo reduziria as possibilidades da UD se mostrar acessível e significativa para qualquer um. Assim, decidiu-se que as possíveis práticas de diferenciação pedagógica iriam sendo definidas ao longo do desenvolvimento do projeto, pois só aí e na relação com a professora e com os colegas, os alunos revelariam as necessidades que levariam a estas mesmas acomodações.

Esta tomada de decisão suscitou alguma estranheza dado não serem apresentadas, à partida, alterações à participação dos alunos que usufruíam de MA.

“Quando estava a pensar na minha UD alertaram-me para pensar, logo de início, nas adaptações possíveis para os alunos com MA. Mas sabia que poderia criar uma UD onde todos pudessem participar, partilhando objetivos comuns, mas diversificando os caminhos para lá chegar aquando da sua participação. Assim o fiz: a proposta era a mesma para todos, sendo que durante o seu desenvolvimento cada um a poderia abordar de forma diferente e, por conseguinte, solicitar pedidos de apoio diferentes. E quando digo cada um, digo qualquer um, e não apenas os alunos com MA” (DC, fev. 2023).

Essa estranheza é compreensível já que são tão comuns duas das “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva”, relativas à gestão da sala de aula, que Rodrigues (2006: 12) clarifica:

Ideia 1: “Se a regra é levarmos em conta a diferença do aluno e adaptarmos o ensino às possibilidades, modalidades e ritmos de cada um, então como será possível que um único professor desenvolva este trabalho para, por exemplo, 25 alunos?”

Ideia 2: “A tendência para fazer crer que, quando um aluno com graves dificuldades é incluído numa turma “regular”, é ele que é o cerne dos problemas para o professor”.

Segundo o autor, o equívoco da primeira ideia está no facto de se pressupor que atender às necessidades de cada aluno implica um ensino individualizado, ao invés de um planeamento e execução de um programa em que são mobilizados vários tipos de interação e de identidade, e “vários tipos de grupos de aprendizagem, desde o grande grupo a grupos de projeto, grupos de nível, trabalho em pares e trabalho individual” (idem, ibidem). O equívoco da segunda ideia presume que todos os outros alunos sejam considerados como “normais” e em tudo iguais, sendo o aluno com deficiência o único “diferente”, urgindo que os professores possam considerar as

diferenças entre todos os alunos, na certeza de que o “aluno com graves dificuldades pode muito bem compartilhar sessões de aprendizagem com colegas em qualquer um dos enquadramentos que citamos acima” (idem: 13).

Tendo em conta estes pressupostos, a decisão de que ‘a proposta era a mesma para todos, sendo que durante o seu desenvolvimento, num trabalho de cooperação com os colegas, cada um a poderia abordar de forma diferente e, por conseguinte, solicitar pedidos de apoio diferentes’ acabou por mostrar-se vantajosa para a participação de todos os alunos na UD. Como afirma Rodrigues (2019), a “diferenciação não é feita criando ‘lugares à parte’, mas incentivando ambientes em que os alunos cooperam, aprendem juntos, aprendem uns dos outros”.

Assim, através de um trabalho simultaneamente coletivo e individual, todos os alunos se encontravam na procura dos mesmos objetivos de aprendizagem, ainda que respondendo a partir de narrativas que eles delinearão, com materiais diferentes que escolheram, com ritmos particulares que tinham de ser conjugados, o que, por sua vez, os obrigou a lidar com vários conflitos e jogos de poder. Mas esta UD pretendia, exatamente, que este confronto se dê-se, demonstrando que a convivência raramente é harmoniosa porque vive das diferenças de cada um, mas que se dá para que, juntos, possamos pôr essas diferenças a dialogar.

“Estava especialmente nervosa na aula em que revelaria os 2.º e o 3.º momentos da UD – que tantas vezes os alunos me perguntavam qual seria.

As artes visuais, na Escola, habituam-nos a uma ideia individualista de autoria, de exaltação de um trabalho que é sempre pessoal - sempre do artista, do autor; e de ninguém mais. Habitualmente, trabalha-se sozinho, cada um na sua folha, sem partilha, sem colaboração. Por isto mesmo, achava que os alunos iriam ficar muito assustados com o exercício de unirem a sua ilustração com o colega - como se sentissem que fosse uma invasão da individualidade do seu desenho, ou uma espécie de exercício de comparação entre a sua capacidade de desenhar e a dos colegas.

Por isto, sabia que lhes deveria explicar porque escolhi fazer um trabalho em grupo. E comecei a aula com esta contextualização que depois reproduzi no enunciado da atividade... Senti que estavam todos a ouvir com especial atenção, talvez pelo facto de raramente este tipo de atividades colaborativas acontecerem em aulas de AV.

Quando já tinham as folhas onde ilustrariam em conjunto, dei-lhes bastante tempo para conversarem e perceberem como uniriam as suas ilustrações; e depois voltei a ir mesa a mesa, para os auxiliar neste desafio. Surpreendeu-me a forma como o encararam: A maioria dos pares, conversaram imenso sobre possíveis uniões das suas ilustrações (quer em termos gráficos, plásticos e narrativos) e encontraram soluções bem diversas que comportavam motivos de aproximação entre si, mesmo existindo evidente conflito entre as diferentes formas de abordar a atividade e de se apropriarem dos próprios materiais e técnicas (muitas vezes, diferentes entre si).

Consensos e desacordos:

‘O aluno 1 e a aluna 2 mostraram-se muito confusos no início, pelo que voltei a explicar-lhes o objetivo da atividade e rapidamente encontraram várias soluções: construíram um cenário onde entravam elementos de cada uma das suas ilustrações (sendo que a aluna 2 fez a continuação da

sua árvore para a folha conjunta, evidenciando a continuidade gráfica entre as ilustrações individuais e a conjunta) e onde enquadraram as personagens de cada um. Eu disse que podiam recortar a folha para poderem ir desenhando ao mesmo tempo de forma mais confortável (e depois voltariam a uni-la), mas não quiseram. Queriam mesmo que fosse um trabalho em conjunto e conseguiram desenhar ao mesmo tempo, na mesma folha, e só em alguns momentos desenhar individualmente, quando não era mesmo possível intercalar os braços (...)'.

'Num dos momentos em que a aluna 3 não estava na aula, o aluno 4 preencheu por completo o fundo, a marcador verde. Quando a aluna 3 regressou, mostrou ter odiado o resultado: - "Não sabia que iam sobrecarregar tudo de verde"

Aluno 4 - "Mas eu disse-te!"

Aluna 3 - "Já não sei... mas não estou a gostar... acho que a culpa é toda minha, estraguei tudo com o bule tão mal desenhado."

Aluno 4 - "Esquece o bule"

Aluna 3 - "Não, não esqueço... o bule é a parte importante do meu trabalho e quero que esteja bem representado"

Aluno 4 - "Vamos encontrar uma solução". Neste diálogo, nota-se o conflito e esforços de negociação para o resolver; e ainda bem. Foi o conflito que gerou discórdia, que evidenciou as diferenças entre os dois; mas também foi o conflito que permitiu que percebessem a importância de se sentirem representados no trabalho, só possível através de soluções colaborativas'.

'A aluna 5 mostrou alguma timidez e desconforto a desenhar com a aluna 6 - cujos trabalhos se destacam sempre - deixando, inicialmente, que fosse esta a tomar todas as decisões. (...) Numa conversa com outro colega, o aluno 4, a aluna 5 diz: "É preciso muita segurança porque não sabes se vais gostar ou não do que a pessoa vai fazer ou se ela vai gostar do que tu vais fazer"

Aluno 4 - "Faz como nós aqui [ele e o seu par, a aluna 3] que dizemos: 'o que tu fizeste está mesmo deficiente e vamos ajustando'.

O par da aluna 5, a aluna 6, que ouvia a conversa, concordou e incentivou-a a não ter receio de desenhar porque juntas iriam conseguir construir um processo que lhes permitisse conjugar as suas formas singulares de desenhar. Quando começou a ficar mais segura, a aluna 5 até se aventurou a fazer uma sombra no dragão que a colega tinha desenhado, ao que esta reagiu: 'Que giro, ficou espetacular; conseguiste dar muito mais força ao meu dragão!'. A partir daqui, a postura da aluna 5 mudou, ficou muito mais confiante, e tudo fluiu melhor, quer na relação entre as duas, quer na própria junção das ilustrações. (...)'

'O aluno 9 é muito tímido e solitário e poucas vezes conversa com os colegas. Mas a dinâmica da atividade com o aluno 10 fez com que em todo o processo mostrassem uma ótima comunicação, estavam em constante interação, conversaram imenso sobre várias alternativas de união das suas ilustrações, iam dando conselhos e sugestões um ao outro sobre como melhorar cada elemento'

'É curioso perceber que mesmo o projeto seguindo uma lógica que, à partida, iria do individual ao coletivo, várias vezes os alunos mostraram vontade de voltar aos seus desenhos individuais, para alterar algumas coisas. Uma das alunas, quando se confrontou com as ilustrações das colegas, quis acrescentar mais elementos ao seu fundo para que melhor se unissem com as restantes ilustrações. Por um lado, pode tê-lo feito por achar que também acrescentaria algo à sua narrativa visual, até porque os elementos que desenhava estavam presentes na sua história; ou por se sentir desenquadrada ou diminuída quando colocou a sua ilustração ao lado da das colegas' (DC, fev. 2023).

Esta foi, portanto, uma atividade desafiante e de grande imprevisibilidade, de onde surgiram dinâmicas e encontros, também gráficos, em que os alunos revelaram uma capacidade incrível de encontro com o(s) outro(s). Da mesma forma que foi difícil encontrar soluções/consensos entre a forma de unir diferentes materiais e técnicas, também é difícil encontrar formas de conjugação com o *outro*, com o que diferencia o

outro - no que é, vê, sente, quer, precisa, gosta, odeia ou exige - e com o modo como alguém se vê e é visto. Pela diversidade de formas de ser e estar que constituem a turma, surgiram algumas situações de desacordo e/ou até de conflito: alguns alunos mostraram-se invadidos ou desconfortáveis em ter de conjugar a sua ilustração com a do colega (tão diferentes entre si) e algumas duplas tiveram mais dificuldades em encontrar formas de fazer essa conjugação. Sabia, e os alunos também, que unir de traços, formas, texturas tão diferentes seria complexo e poderia provocar resultados desconfortáveis, caóticos e imprevisíveis, que iriam perturbar a sua ilustração individual e romper a “norma” que idealizaram para a desenhar – confrontando-os com formas de *fazer* e *pensar* do artístico que entendem como ‘estranhas’ e ‘anormais’ e que põe em causa a normalidade que atribuem à sua forma de desenhar. Porém, também esses resultados imprevisíveis os ajudaram a refletir sobre a sua convivência com os outros, sobre os níveis de turbulência e/ou tolerância que norteiam essas relações.

Aqui, a minha intervenção foi importante na diluição das incompatibilidades e na orientação dos alunos, no sentido de encontrarem estratégias em prol do reconhecimento mútuas da(s) diferença(s), percebendo que são, também, motivo de respeito e aproximações emocionais, cognitivas e sociais expressas em grafias. Isto implicou propor-me, igualmente, a reconhecer essas diferenças e a tentar encontrar essas aproximações, indo ao encontro de cada um e ajudando-os a ir ao encontro do outro nas ilustrações conjuntas. O meu papel passou muito por partilhar outras possibilidades de junção gráficas quando os alunos não sabiam que passos adotar para melhor organizarem a sua composição visual - afinal, as relações que estabelecem consigo mesmo e com os outros partem de perspectivas particulares que jamais poderia destruir.

Sabia de antemão que esta atividade se constituía, acima de tudo, num clima de conversação, mas não podia prever e, em última análise, forçar a obtenção de determinados resultados. Daí que o que de mais positivo encontrei nesta proposta, pela sua dose de imprevisibilidade, foi o possibilitar condições para que fossem os próprios alunos, mediante as suas posições individuais e as relações com os outros, a procurarem negociar e gerir o seu processo de participação para “fazerem coisas juntos”, onde se incluíam todas as diferenças e consensos entre os seus ritmos e tempos de trabalho, as suas estratégias narrativas, o seu modo de usos das técnicas e materiais, a forma como mediavam as suas opiniões e escolhas com os colegas, etc. Afinal, “a inclusão não pode existir para acabar com as diferenças, mas sim para fazer com que estas diferenças (...) encontrem formas de se unirem no que lhes é comum e de aprenderem e se respeitarem

naquilo que são diferentes” (Rodrigues, 2020: 222). É pelo imperativo deste encontro - que se dá na inevitavelmente complexidade do ambiente escolar (cf. Cap. 2) - que

a inclusão deve ser entendida, não só como acesso, mas como participação e sentido de pertença; deve ser entendida uma prática complexa, isto é, um processo sistêmico, auto-organizado e incerto [onde] sempre deverá ser deixada uma margem para a incerteza e autoorganização que um processo tão complexo implica (idem: 224).

Nem a convivência nem o ‘estar-junto’ na educação

podem ser pensados como setas, signos, símbolos ou indicações que apontam necessariamente para a harmonia, o não conflito, a concordância instantânea, empatia imediata, satisfação educacional plena. Talvez aí resida o principal erro e a maior distorção do problema: se partíssemos da ideia de que a convivência é pura ambiguidade, afeto, contradição, fricção, não buscaríamos resolver a vida em comum a partir de fórmulas sobrepostas de bons hábitos e costumes (...) ou laboratórios tolos de diálogos já pré-construídos” (Skliar, 2009: 2).

Assim, também nos processos de trabalho coletivo se reconheceu, assumiu e se quis provocar esse conflito, essa ambiguidade, essa fricção que, a partir das experiências vividas, foi expressa pelos alunos, a saber:

‘Eu gostei porque ambos demos todos as nossas ideias e gostei de misturar o estilo de todos o que para mim fez com que realçasse o desenho. E não gostei ao princípio de estar em grupo pois tive medo de não bater certo os estilos e as ideias mas por fim correu bem e deu para nos conhecermos mais acerca dos nossos estilos e fez com que nos aproximássemos mais’.

‘Achei mais difícil unir às ideias e achei fácil a utilização de materiais diferentes’.

‘O que achei mais difícil foi o problema com a minha dupla... Apesar dos problemas que tive com a minha dupla depois de tudo ficar resolvido eu gostei bastante do trabalho’. (Excertos - Auto-avaliação – Ilustrarmo-nos, fev. 2022)

A participação nesta atividade podia parecer, inicialmente, uma adversidade para os alunos, mas conseguiram que se transformasse em algo novo: numa nova narrativa, numa nova ilustração, que por poder produzir resultados desconfortáveis e caóticos para alguns é que celebra a diversidade de todos. Numa nova aprendizagem e oportunidade para se conhecerem de novo.

Da mesma forma, orientar os alunos na realização desta atividade que, inicialmente, me parecia uma adversidade, com diversos momentos de desamparo e dúvida - que claramente existiram -, pois não queria constranger as relações pessoais e gráficas que iam criando, pode transformar-se num momento riquíssimo de aprendizagem e de reflexão sobre o que é ser professor num universo tão diverso e

desigual e sobre os posicionamentos a tomar quando exposta ao conflito entre tantas formas de pensar e fazer, também artisticamente. Só a partir da experiência deste conflito e do reconhecimento das suas potencialidades humanas e educativas é possível combater lógicas normativas e de normalização da sala de aula, que recusam um “desejo de convivência’ que habilita, que possibilita, que cede, que solta, que ensina, a possibilidade de colocar algo em comum entre os diferentes formas e experiências de existência” (Skliar, 2009: 9). Um desejo onde “a educação não é uma questão acerca do outro, nem sobre o outro, nem em redor da sua presença, nem em nome do outro, nem cuja função radica na descrição exaustiva e exacerbada do outro. A educação é sempre do outro, de um outro que é um outro qualquer, que é, portanto, qualquer outro” (idem: 10), que somos todos nós.

3.1. Sentirmo-nos na aula

“Senti que o facto de se sentirem representados no trabalho – onde poderiam abordar as temáticas que mais lhe interessassem, ao mesmo tempo que exploravam diferentes processos de composição visual e diferentes modos de registo – ajudou imenso nesta construção. O facto de não trabalharem todos sobre o mesmo tema ou sobre o mesmo objeto, mas sobre as suas histórias e as histórias dos colegas – mesmo que estando a trabalhar os mesmos conteúdos específicos da disciplina – permitiu que se partisse de objetivo comum de aprendizagem, mas diversificando os processos; e nessa diversificação, mais temáticas e objetos de estudo surgiram, mais possibilidades de aprendizagem se deram” (DC, fev. 2023).

Foi no desejo e necessidade de convivência (Skliar, 2009), que se pensou incluir na UD a oportunidade dos alunos se juntarem para encontrarem formas de unirem as suas narrativas escritas e visuais; um momento em que descobrissem possibilidades de darem forma a si mesmos enquanto desenhadores, ao seu traço e à forma como o usam para contar as suas histórias, através do confronto consigo mesmo e com o outro.

Para que essa procura fosse significativa, um dos critérios principais e indispensável da proposta era que as ilustrações individuais fossem identificáveis nas ilustrações coletivas. Afinal, o encontro entre as histórias de todos – como o que permitiu a convivência entre uns e outros – vive da capacidade narrativa e da expressão gráfica e plástica de cada um e, por isso, tão pouco esta individualidade e as singularidades que a definem devem ser descuradas.

Estas singularidades foram sendo reveladas, não só no todo final das ilustrações mas nas decisões narrativas que iam tomando para as construir, tão presentes nos pequenos elementos visuais, conceptuais e relacionais das linguagens plásticas que iam selecionando: nas texturas, na cor, nas estratégias de composição do campo visual, etc.

Tonalidades escuras e manchas densas trouxeram personagens mais tristes; tonalidades mais claras e saturadas trouxeram personagens mais energéticas; composições com mais subdivisões trouxeram narrativas com mais interações, etc. Foram imensas e diversas as opções gráficas e plásticas e nelas couberam um sem número possibilidades narrativas, que revelaram o tanto de singular e de comum que têm os alunos na forma de se afirmarem enquanto seres sociais e culturais irrepetíveis, como o jogo de interesses em comum que dão sentido ao ‘estar junto’ e ao ser dos grupos naquilo que são os territórios das culturas juvenis e as ressignificações que fazem a partir das suas práticas específicas (Martins & Carrano, 2011).

As possibilidades dos alunos revelarem estas singularidades, estas marcas identitárias – bem como as estratégias visuais que as transpuseram no desenho –, foram sendo valorizadas durante todo o desenvolvimento da UD, ao ponto de mostrarem querer conversar sobre elas, partilhá-las e trabalhá-las através do desenho.

Quando conversam entre si são múltiplas as temáticas que surgem, testemunhando a pluralidade de interesses e a riqueza identitária que compõe este grupo: desde produtos culturais – séries, filmes, livros, músicas, artistas plásticos e gráficos, etc. - até às problemáticas sociais que premeiam as interações da sua geração – a identidade de género, o uso das redes sociais, as minorias racializadas, etc. Por conseguinte:

Sem desconsiderar os pesos específicos das estruturas e condicionamentos sociais, um dos princípios organizadores dos processos produtores das identidades contemporâneas diz respeito ao fato dos sujeitos selecionarem as diferenças com as quais querem ser reconhecidos socialmente. Isso faz com que a identidade seja muito mais uma escolha do que uma imposição. Uma das mais importantes tarefas das instituições, hoje, seria a de contribuir para que os jovens pudessem realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos que já não mais são impostos como heranças familiares ou institucionais (idem: 44).

Foi neste sentido que aquilo que mais parece ter influenciado a construção desta UD foram os vários momentos de conversa com os alunos sobre os seus interesses pessoais, as suas expectativas em relação à aprendizagem da disciplina ou até o que se imaginavam a fazer profissionalmente. Aqui, vários alunos falaram da ilustração e da animação, focando o desenho gráfico, a criação de personagens, as narrativas ilustradas; bem como a vontade em “treinar a sua própria forma de desenhar”, i.e., em construir um discurso visual próprio (o que muitos já faziam, nomeadamente, através do trabalho livre de cada um dos períodos e da criação de personagens nos seus diários gráficos) e de participar em mais atividades em que tivessem oportunidade de explorar a sua

identidade pessoal, emocional, psicológica, e artística e os seus interesses culturais. Trazer estes interesses e vontades para a própria UD para que começassem a desenvolver um discurso visual próprio, revelou-se bastante enriquecedor da dinâmica da sala de aula e do próprio processo de aprendizagem dos conteúdos abordados:

“Estava muito nervosa do início da apresentação da UD. Para me ajudar, fui sempre solicitando a participação dos alunos, sublinhando que aquilo era para eles, que não queria estar lá a falar sozinha. No início, alguns quando participavam, até pediam desculpa por sentir que estavam a interromper. Mas deixei claro que era mesmo isso que queria, que era essa participação que dava sentido àquela partilha. Quando chegamos à parte da apresentação em que contei um pouco da história da ilustração contemporânea, através de personagens criadas há muito tempo mas que ainda hoje são publicadas, o entusiasmo dos alunos foi claro. Reconheciam as personagens e senti que uma das minhas missões foi cumprida: juntos, fizemos uma viagem pela memória, pela nossa infância e pelo presente da nossa juventude. Melhor ainda, os alunos ensinaram-me imensas coisas que não sabia sobre várias das obras apresentadas, através dos vários diálogos que foram surgindo, e que incluíam histórias pessoais sobre a sua relação com elas. Assim, apercebi-me da importância de trazer os objetos próximos da realidade dos alunos – do seu imaginário e do seu cotidiano – para dentro da sala de aula, sem deixar de trazer coisas novas. O envolvimento e o entusiasmo cresce. São pequenas luzes que despertam a atenção e que os levam a querer aprender mais para se aproximarem dos resultados que esperam atingir. E estes movimentos revelaram-se na forma como responderam às atividades da UD.

Alguns exemplos:

‘A aluna 17 foi muito rápida a desenhar a sua personagem. Aliás, já era costume fazê-lo, porque tinha um “alter-ego” que aparecia muitas vezes no seu diário gráfico. Notava-se o envolvimento com o desenho por se sentir representada, a vontade de explorar a técnica e o material escolhidos e de pensar na composição, por sentir que tinha espaço para trabalhar sobre algo que lhe diz tanto, que tanto a representa. A preocupação em fazer jus à personagem que tanto adora fez com que a procura de soluções plásticas ainda fosse mais intensa e empenhada e fê-la experimentar várias soluções cromáticas, vários modos de registo, muitas soluções plásticas. Com o desenrolar do trabalho, sentia que tinha preenchido demasiado o fundo (não havia espaço branco), sendo que a sua personagem acabou por perder o peso visual que desejava. Comentei que tal como nós, as personagens também precisam de espaço para respirar. Ela gostou da analogia e escolheu logo duas faixas para deixar em branco na ilustração final. (...) Esta mesma aluna, no trabalho livre do 1º período, desenhou uma outra personagem, onde refletia sobre o seu universo identitário e escreveu “Who am I?” incluindo no rosto um ponto de interrogação gigante. Com este trabalho, percebi o quanto lhes poderia fazer falta um exercício onde pudessem fazer reflexões parecidas, mas sem que lhes fosse imposta qualquer tipo de “ponto de exclamação”. No fundo, onde pudessem falar de si e sobre si, mas como e até onde quisessem’.

‘O aluno 19 tem dificuldade em manter uma conversa, só fala quando quer e é raro responder quando solicitado. Tive de insistir imenso para me explicar como queria a personagem, quais eram os seus interesses, o que queria desenhar, para o auxiliar na construção da narrativa escrita. Disse-me pouco: gostava do seu gato; queria desenhar-se de calças e camisola; gostava dos Morangos com Açúcar. Com este conjunto, construímos a história, e disse para começar o seu desenho. Surpreendentemente, desenhou muito mais do que me disse a mim e à professora de EE: desenhou-se a si, à sua sala com a TV ligada a dar os ‘Morangos com açúcar’, a consola e o comando da consola, o seu gato sentado ao lado dele e um céu com um sol radiante. Ao contrário da interação verbal, notou-se muita atenção e muito interesse ao desenhar, porque estava a desenhar elementos do seu cotidiano, elementos com que se identificava. (...) E não teve medo de pedir ajuda: não conseguia pegar na borracha para apagar, não sabia quantos dedos devia fazer em cada mão, etc. mas a cada dúvida, solicitava ajuda’” (DC, fev. 2023).

Por conseguinte, aquilo que os alunos destacaram sobre o que mais gostaram da participação na UD – que lhes possibilitou criarem uma narrativa escrita e visual tendo como protagonista uma personagem representativa de algumas das suas marcas identitárias (culturais, sociais, emocionais, etc.), das suas inquietações ou de quaisquer histórias que quisessem contar sobre si, mostrou os mesmos desejos e convicções:

‘Gostei de ter a liberdade para fazer o que eu quisesse a ilustrar’

‘senti-me livre em fazer a ilustração’

‘poder criar a minha história e o meu personagem’

‘por que consigo demonstrar aquilo que sou por dentro’

‘tentei criar um mundo imaginário tentando representar que ela estaria tão envolvida no seu livro e no seu próprio mundo que é como se ela lá estivesse dentro’

‘da maneira como um desenho pode me representar sem ter que falar ou escrever’

‘Eu gostei bastante pois contei um bocado da minha história e nunca pensei que conseguiria e consegui fazer uma personagem acerca de mim então gostei; | gostei de fazer o texto e de criar a personagem, diverti-me a desenhá-la’.

‘Gostei da oportunidade e incentivo de criar um personagem que me representasse e do desafio garantido pelo mesmo’

‘Apesar do tempo que investi na ilustração, sinto que não conseguiria fazer jus ao personagem sem palavras’. (Excertos - Auto-avaliação – Ilustrar(-me), fev. 2022)

A esta urgência que demonstram em sentir os seus interesses e convicções representados nas práticas de ensino-aprendizagem está subjacente o desejo de se sentirem escutados – manifestado, nos momentos descolados das dinâmicas prescritas da sala de aula, em que consigam conversar entre si (e comigo), partilhando, generosamente, as suas histórias (onde incluíam esses mesmos interesses, convicções e expectativas).

3.2. Convivermos, conversarmos, contarmos as nossas histórias, ‘experienciarmos’

“Conversar é preciso e pretendia-se que isso se desse nas aulas da UD, até pela sua própria estrutura que tornava necessário um trabalho conjunto. Mesmo estando cada um a trabalhar na sua ilustração, os alunos iam partilhando o que estavam a fazer, dúvidas e inquietações, e iam sugerindo outras soluções aos colegas. Assim, quer no momento individual quer no coletivo, a maioria das interações incidiram sobre o trabalho em curso, mas, naturalmente, surgiam outros temas – filmes, música, situações do quotidiano, etc. – que se iam inserindo nas conversas. E outras dinâmicas se iam acrescentando permitindo um ambiente de partilha construído pelos alunos: puderam escolher o par com que trabalharam, sentaram-se no lugar que os deixasse mais confortáveis, no grupo que foi atribuído aleatoriamente trocaram de lugar e conviveram com outros com quem não interagem tanto nesta aula, e puderam (com)partilhar o seu processo de trabalho com os colegas e não apenas o resultado final. Por vezes, iam circulando na sala para conhecer os trabalhos dos colegas ou partilhar materiais; uns ouviam música de phones porque diziam ajudar na concentração e outros iam sugerindo músicas para pormos nas colunas, para

todos ouvirem. Todas estas dinâmicas revelaram-se enriquecedoras do ambiente colaborativo de aprendizagem pretendido nesta UD pelo interesse e envolvimento dos alunos nos conteúdos abordados da disciplina, na idealização e conceção das suas ilustrações e no trabalho conjunto de união das ilustrações” (DC, fev. 2023).

Esta UD pretendia despontar uma convivência que, assente, inevitavelmente, na conversação viveria das histórias contadas acerca dos interesses, convicções e emoções que os alunos escolheram partilhar através da escrita e do desenho, potenciando encontros entre diferentes formas de pensar narrativa e visualmente, de abordar os materiais e a composição. Contudo, convocar os alunos a “contarem a(s) sua(s) história(s)” poderia transformar-se num movimento disciplinar e de vigilância, que lhes roubaria o direito à sua privacidade.

Com efeito, requerer que os alunos contassem uma história sua não poderia ser uma imposição definitiva e inflexível. Assim, esclareci que poderiam escrever e desenhar o que quisessem, com o número de palavras e os elementos que quisessem, a partir de uma personagem ficcionada que só revelaria o que quisessem, sendo que, a partir daí, escolheriam como se posicionar na atividade, medindo e gerindo o seu nível de exposição. Aqui, o contexto da conversação foi essencial, aparecendo como uma mediação que facilita o mapeamento do que se quer ou não quer partilhar, do que se quer ou não quer que seja escutado, ajudando a gerir essa partilha e escuta face às demandas e constrangimentos que as (im)previsibilidades da sala de aula sempre colocam. Assim, esta foi-se dando entre os grupos, que também iam circulando na sala, indo ao encontro de outros grupos, para perceber o que estavam a construir:

“A aluna 3 e o aluno 4 estavam com mais dúvidas sobre as possibilidades de união entre as suas ilustrações. Perguntaram-me se só poderiam desenhar, cada um, num lado específico da folha. Eu disse que o poderiam fazer, desde que existissem motivos de união entre as ilustrações, ou seja, que não parecessem dois desenhos/narrativas separadas. Eles ficaram contentes, demonstrando que queriam que essa mescla acentuada entre os dois se dê-se na ilustração conjunta. Discutiram imensas hipóteses de junção das suas ilustrações, gráficas e narrativas. Enquanto a aluna 3 ia terminando o seu trabalho individual e o aluno 4 ia esboçando alguns elementos que queria passar para a ilustração conjunta, continuavam a conversar sobre mais possibilidades para unir as ilustrações. A solução encontrada foi: a personagem do aluno 4, um herói triste e trapalhão, mas vitorioso, que caiu numa montanha mas encontrou uma saída, estaria a beber do bule (a personagem da aluna 3) que teria uma pessoa dentro (a 2ª personagem da aluna 3), sendo que a personagem do aluno 4 a iria engolir sem se aperceber. Desenharam em simultâneo, com os dois lápis na mesma folha e até iam trocando de lugar para poderem ir desenhar do lado contrário. Enquanto isto, conversavam... sobre as histórias que escreveram, sobre como as iriam unir narrativamente através do desenho, e esta partilha levava-os para outros temas e histórias do seu quotidiano. Sorriam, brincavam, escutavam-se, conversavam sobre a vida e desenhavam. E esta vivacidade está bem presente tanto no processo como no resultado final. Com outros grupos, aconteceu o mesmo. Todos desenhavam mas não estavam constrangidos nas cadeiras, em silêncio. Com este

ambiente que fomos criando, não foi preciso combinar e fabricar momentos para discutirmos os trabalhos, em que teria que 'coordenar' a conversa e solicitá-los para falar" (DC, fev. 2023).

A atividade da junção gráfica das ilustrações permitiu ainda a construção de narrativas comuns a partir das histórias particulares, criando mais oportunidades de conversação, de partilha de outras e novas histórias mesmo que não escritas ou desenhadas. Assim, não só através do desenho, as narrativas de todos estariam em conversa, como geraram tempo e espaço de encontros para se escutarem, se revelarem nas suas diferenças e nas diferenças de todos e nas suas semelhanças, cada qual expondo o que decidiu que, para si, faria sentido partilhar. Isto é, fazendo usos do direito a escolherem como se posicionarem enquanto alunos, colegas e jovens, incluindo o direito a hesitarem, errarem, desconhecem, arrependem-se, desdizerem-se, apresentando-se e usufruindo-se como conversadores e escutadores.

Aqui, o processo de criação artística – neste caso, do desenho enquanto ilustração – também se afirma, por si só, como uma prática capaz de permitir que através de uma língua técnica e plástica comum, se expresse a multivocalidade e a polifonia. Isto é, a coexistência de tempos de conversação e de encontro entre diferentes formas de pensamento e representação, em que a maioria dos alunos não se limitou a justapor os elementos dos seus desenhos, mas se empenhou em tecer uma junção significativa das suas histórias, gráfica, plástica e narrativa.

Até aqui falou-se de uma proposta apostada em construir um outro modo de conceber e organizar a sala de aula capaz de incorporar práticas, métodos e ritmos de ensino-aprendizagem diversificados e diferenciados, de ter em conta as singularidades e os interesses dos alunos, assim se afirmando como espaço-tempo de convivência, conversação e escuta, aberto à imprevisibilidade e à experiência. Tais propósitos parecem inalcançáveis se o pensamento educativo descartar desta tarefa as diferentes dimensões e formas de pensar que constituem o processo de criação artística que, segundo Eisner (2008: 9):

“não são apenas relevantes para o que os estudantes fazem. Eles são virtualmente relevantes para todos os aspectos que fazemos, desde o projecto do currículo, à prática de ensinar, às características em que os estudantes e os professores vivem”.

4. O fazer e o pensar artístico para a escuta, a conversação e a ‘experiência’

A experiência de estágio mostrou que os contributos para a construção de uma outra forma de se ser aluno e de se ser escola dependem, em muito, das “formas qualitativas de inteligência enraizadas no artístico”, esclarecidas por Eisner (2008), que, por isso, foram reconhecidas e auxiliaram todo o processo de estruturação, concretização e reflexão desta UD, e a participação nas atividades das SIE.

Em primeiro lugar, o autor alerta que o processo de criação artística requer “a capacidade de compor relações qualitativas que satisfaçam algum propósito (...) e de fazer juízos sobre elas” (idem: 9). A sua tradução na UD, nas atividades coletivas, duplicou a exigência desta capacidade, sendo que os alunos não teriam apenas de pensar nas relações gráficas, plásticas e narrativas que formariam a sua ilustração, mas também nas relações que esta composição individual teria de criar com as ilustrações dos colegas. Por conseguinte, a imprevisibilidade desta atividade - evidenciada pelas diferenças entre cada uma das composições, materiais e técnicas usadas, e as próprias histórias que contaram - revelou a sua própria complexidade. Aqui, os alunos teriam que conseguir relacionar todas estas diferenças técnicas, visuais e conceptuais mas os modos particulares como cada um o fez reforça que

fazer juízos sobre a forma como as qualidades devem ser organizadas não depende da fidelidade a uma fórmula (...) Nas artes os julgamentos são feitos na ausência de regras. É óbvio que há estilos de trabalho que servem como modelos de trabalho nas várias artes, mas, o que constitui as relações qualitativas corretas para qualquer trabalho particular é exclusivo do trabalho individual” (idem: 10).

No caso da UD “Ilustrar-me, Ilustrarmo-nos”, o trabalho individual conjuga-se e funde-se no trabalho coletivo. A convivência e a conversação provenientes do compor relações qualitativas que pudessem comunicar a narrativa de cada um e as narrativas conjuntas – implicando olhar e refletir sobre os atributos de cada ilustração para os relacionar com as dos colegas – mostrou que “as artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas” (idem: 10). Mostrou ainda que, neste movimento “sabe-se que se está certo porque se sente as relações. Modifica-se o trabalho e sente-se os resultados” (idem, *ibidem*).

Em segundo lugar, a disciplinaridade e a ritualidade das práticas escolares aproximam-se de um tipo racionalidade organizacional onde os propósitos e objetivos de cada movimento educativo devem estar completamente definidos, sendo que “se houver uma discrepância entre a aspiração e a realização, são formulados novos meios. O ciclo continua até que os fins e as consequências sejam isomórficas (idem: 11). Isto significa que, para o autor, o processo de criação artística na educação escolar pode ser a recusa desta lógica, já que nele

os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a ação, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a ação. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere (idem: 11).

Foi neste sentido que se projetou esta UD. Sabia que a diversidade de possibilidades interpretativas de cada narrativa faria com que os alunos, ao longo do processo de concepção da sua ilustração, tivessem que repensar constantemente as suas escolhas em relação aos elementos que teriam mais peso visual, aos modos como iam organizando a sua composição, a expressão que criavam na sua personagem, etc. Por conseguinte, muitas vezes, o que idealizaram representar não foi o que, no final, apareceu representado. Pelo contrário, foi o processo de ir descobrindo outras possibilidades de representação da própria narrativa visual que fez com que se tornassem capazes de oferecer outras visões, ausentes nas histórias que escreveram inicialmente. Desta forma, as próprias ações de desenhar tornam-se, igualmente, partícipes do ato narrativo, em que se avança, mas também se recua, onde o início e fim se confundem.

Sabia que, tanto no exercício individual como no coletivo seria impossível prever qualquer tipo de “fim”, desde logo porque a multiplicidade de interpretações das narrativas escritas impossibilita antever a que vai ser representada visualmente. Acresce que as imensas diferenças de estilos de composição e linguagem plástica impossibilitam antever que relações poderiam surgir para se criarem as ilustrações conjuntas. Desta forma, a possibilidade de com esta UD evidenciar a imprevisibilidade e incerteza, deixando que o processo ditasse o resultado e não o contrário, permitiu a surpresa, a ‘*experiência*’ e o questionamento:

Como pode a procura da surpresa ser promovida na sala de aula? Que tipo de cultura de sala de aula é precisa? Como podemos ajudar os nossos estudantes a ver o seu trabalho enquanto feitos temporários experimentais, lugares de descanso temporário sujeitos a futuras mudanças? Como podemos ajudá-los a trabalhar à margem da incompetência? (idem: 11).

Em terceiro lugar, outro dos domínios do pensamento artístico, apresentados pelo autor, que muito pode ajudar no repensar de novas possibilidades para a educação escolar

é que forma e conteúdo são quase sempre inextrincáveis. A forma como uma coisa é dita é parte e parcela do que é dito. A mensagem está na relação forma-conteúdo, uma relação que é mais vivida nas artes (idem, ibidem).

Nesta UD, esta relação é ainda mais relevante. Na ilustração de uma narrativa escrita, usa-se, simultaneamente, a prática do desenho inventivo e do desenho aplicado, neste caso, o desenho gráfico. Um manual de Desenho A para o 10º. ano de escolaridade ajuda a esclarecer a complexidade desta aplicabilidade:

O grafismo didático, generalizado e aberto, possui sentido pragmático, uma vez que se destina a tornar as coisas do quotidiano inteligíveis e a tornar compreensíveis os fenómenos, dados, estruturas, magnitudes, metamorfoses e outros aspetos do universo pouco evidentes e de difícil acesso direto ao conhecimento. A didática gráfica implica, pois, uma participação efetiva por parte do recetor (...) A palavra “gráfica” utiliza-se, metaforicamente, para qualificar uma descrição expressiva que se assume como imagem no pensamento do recetor (imagens literárias, poéticas, metáforas, etc.) (idem: 293).

A partir daqui, percebe-se que o desafio lançado aos alunos, de ilustração do seu pensamento narrativo através do desenho, é complexo, dado que lhe é sempre subjacente uma intenção comunicacional que deve ir de encontro a um outro que não apenas ele mesmo. Para que esta intenção seja bem-sucedida e a história possa ser contada ao outro, permitindo que este a conheça, interprete e reinvente - algo visível nas atividades coletivas desta UD -, tem de existir “uma comunhão entre a intenção comunicacional, a técnica escolhida e a obra, de tal modo que parece não ser possível dissociarem-se” (idem: 294). Neste sentido, se aqui se tem falado da urgência em repensar a convivência escolar, esta não pode ser dissociada desta intenção comunicacional artística, que chama a atenção e alerta que o que se quer transmitir depende, em muito, dos processos que selecionamos para o fazer. Assim, regressando a Eisner (2008: 12):

para a maior parte do que fazemos, as relações de forma-conteúdo importam. É importante o como a história é escrita, é importante como se fala para uma criança, é importante o que parece uma sala de aula, é importante o como alguém conta uma história. Ter isto correcto significa criar uma forma cujo conteúdo está adequado a um propósito.

Também nesta UD, definir *o que comunicar* e *como o comunicar* – que história

contar e como o fazer visualmente - requer ter em mente o processo de interligação de um sem número de elementos, gráficos e plásticos, que contará essa história e que permitirão a participação do recetor, i.e, da relação que estabelece com a própria história. Assim, no processo de criação artística, a construção desta relação – que vai dando forma ao conteúdo/mensagem selecionada –, exige atentar a cada um desses elementos, ao detalhe e ao particular desses elementos visuais para construir uma narrativa capaz de ser partilhada entre o desenhador e o recetor. A transposição deste movimento para a educação escolar permite perceber quão poderoso se torna na efetivação de uma convivência marcada pela escuta e construída por um professor que atende às singularidades de cada um, escutando as suas vozes para melhor saber *o que e como comunicar*:

Nas artes não há inter-substituição entre os elementos (porque não há elementos separados), na matemática há. A ausência de inter-substituição promove a atenção do particular. Desenvolver uma consciência do particular é especialmente importante para aqueles que, entre nós, ensinam, uma vez que o carácter distintivo da forma como ensinamos é um aspecto penetrante daquilo que ensinamos (idem: 12).

A quarta dimensão do processo de criação artística trazida pelo autor assenta no facto de que “nas artes o significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado” (idem, ibidem). A importância desta relação entre os modos como os sujeitos se expressam através do desenho tendo em vista a multiplicação de significados sobre o que representa e quer comunicar – a história que quer contar – foi determinante nesta UD. Com efeito, a ilustração nunca é a mera decoração de um texto, permitindo, acima de tudo, expressar o que as palavras sozinhas não dizem – o que não é explícito, o que vai além da realidade concreta, o que não se reduz ao limite da linguagem verbal, ao que afirmamos conhecer. Assim, a ilustração não vai apenas completar a mensagem que se pretende transmitir, mas interpretá-la de uma outra forma, aprofundá-la, potenciá-la, transformá-la para lhe imprimir novos significados, permitindo que o público participe neste mesmo processo. Daí que, “num tempo em que parecemos querer empacotar a performance em grupos padronizados limitados de capacidades, questões como estas parecem-me ser especialmente importantes” (idem: 13): a possibilidade artística de dar forma ao indizível, de multiplicar significados e reconsiderar outras formas de linguagem na transmissão de conhecimento, não somente verbais mas também visuais e tácteis. Talvez a partir destas possibilidades, agora despadronizadas e não mais reféns

dos imperativos comunicacionais da linguagem da normalidade, se possam criar espaços para a conversação.

Por último, o autor fala da relação entre o pensamento e o material com que professores e alunos trabalham, tanto no processo de criação artística como na educação escolar:

Nas artes está claro que, para um trabalho ser criado, temos que pensar nas restrições e despesas do meio que escolhemos usar. Pintar com aguarelas torna possíveis algumas qualidades visuais que não podem ser criadas com pinturas de óleo. A tarefa do artista é explorar as possibilidades do meio, de forma a concretizar objectivos que ele ou ela valorizam. Cada material impõe as suas exigências distintas e para usá-las bem temos que aprender a pensar dentro delas (idem: 13).

Essencial na UD foram as escolhas dos alunos acerca dos materiais que queriam trabalhar, dadas as particularidades que cada um desses meios atuantes oferece para novas oportunidades de aprendizagem e de ditar “como” contariam visualmente a sua história – os elementos narrativos a destacarem e os novos significados que lhes quisessem oferecer. Assim, reconhece-se que “novas possibilidades para questões de representação podem estimular as nossas capacidades imaginativas e gerar formas de experiência que, de outra forma, não existiriam” (idem: 14). Por conseguinte, também na escola, os meios e materiais pedagógicos e curriculares disponibilizados ao aluno para construir e desenvolver determinada aprendizagem – e os modos como o faz – são essenciais para gerar essas novas experiências, requerendo

não só uma mudança de perspectiva, relativa aos nossos objectivos educacionais, mas também uma mudança no tipo de tarefas de empreendimento que nós convidamos os nossos alunos a fazer. O tipo de pensar que lhes pedimos que façam e o tipo de critério que aplicamos tanto ao seu trabalho como ao nosso. O talento artístico, por outras palavras, pode ser encorajado pela forma como projectamos os ambientes em que vivemos (idem, ibidem).

Esta mudança escolar pensada a partir do *fazer* e do *pensar* artístico permite, também, a suspensão de um tempo escolar uniforme e padronizado, transformando-o num tempo singular, liberto de artifícios e imposições – um tempo para e de ‘experiência’. Afinal:

os materiais resistem ao produtor, eles têm que ser trabalhados e isto requer uma intensa focalização na modulação de formas, à medida que resultam de um material que está a ser trabalhado. Esta focalização é frequentemente tão intensa que todo o sentido de tempo é perdido. O trabalho e o trabalhador tornam-se um (idem, ibidem).

Em suma, esta forma especial de experiência que é o *pensar* e o *fazer* artístico – repleta de vitalidade, surpresa e afeto - e não de previsibilidade ou monotonia, típicas da cultura escolar (cf. Cap 3.):

pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. No longo caminho estas são as satisfações que interessam principalmente por serem as únicas que garantem, se é que se pode garantir, que, aquilo que nós ensinamos aos estudantes vai continuar a persegui-los voluntariamente, depois de todos os incentivos artificiais das nossas escolas serem esquecidos (idem: 15).

Esta nova “concepção de educação, que usa a arte como o seu ideal regulador” (idem, *ibidem*) é a que permite reconhecer a escola como um espaço de convivência, de conversação, de escuta – menos uniforme e mais plural –, tornando possível destruir o fundamentalismo implacável da normalidade, da disciplina, do controle, da uniformidade e, em última instância, a construção de um ‘outro’ da educação (cf. Caps. 1 e 3).

CAPÍTULO 5. RUMO A NOVOS OLHARES...

1. Salas de aula de convivência, de escuta, de ‘experiência’: um novo olhar sobre as Artes Visuais nas Salas de Intervenção Especializada

“Tanto a oportunidade dos alunos aprenderem e experienciarem o fazer e o pensar artístico, como a oportunidade da escola usar aquilo que o fazer e o pensar artístico ensinam para os receber e posicionar, constituem a certeza que a educação artística não serve apenas como mero entretenimento, lazer, ludicidade ou terapia - um estereótipo que tantas vezes se vê reproduzido quando associam as Artes Visuais ao percurso escolar dos alunos com deficiência. Estereótipo esse que vi ser combatido nos momentos nas SIE em que os alunos usufruíam das aprendizagens provenientes desse mesmo processo de criação artística” (DC, maio 2023).

“As artes, de certo modo, são supermercados para estes sentidos. Mas as artes são muito mais que supermercados para os entendidos em sentidos. Nas artes há uma ideia que o trabalho incorpora” (Eisner, 2008: 15).

Esta relação entre as emoções, os sentidos - o sensorial e o sensitivo - e a ideia - o racional e o intelectual - que constituem o processo de criação artística e as suas potencialidades, possibilita aos alunos o direito a construir uma expressão e um pensamento visual e plástico – não só sensitivo e sensorial mas igualmente racional, intelectual, reflexivo, crítico, subversivo e relacional – capaz de pôr em causa a hegemonia da inflexibilidade da linguagem escolar, inacessível a tantos; o direito a aprenderem a pensar e a decidir “dentro das restrições e das posses do meio” (idem: 16), reconhecendo a aliança entre a forma e o conteúdo; o direito a reclamarem o que a escola lhe rejeita – o seu lugar de fala, a sua autonomia, “o processo de aprender a tornar-se arquitecto da nossa própria educação” (idem: 14).

Todas estas possibilidades do *fazer* e do *pensar* artístico, juntas com todas as outras que tive oportunidade de explorar e experienciar ao longo do estágio (cf. Cap. 4), e as que nestas considerações finais prosseguem as reflexões já expressas neste Relatório acerca das suas potencialidades inclusivas, visam contribuir para a desconstrução de outro persistente estereótipo na relação das artes com o percurso escolar dos alunos com deficiência que em tanto as e os diminui: pelas Artes Visuais serem um campo de estudo menos complexo e intelectual, as suas aulas são as mais acessíveis a estes alunos. Ao mesmo tempo, essas mesmas possibilidades do *fazer* e do *pensar* artístico também demonstram a importância e a pertinência da decisão da escola em que os alunos com MA com que contactei²⁹ (e que poucas vezes vão à turma) frequentem aulas de EV ou

²⁹ exceto aqueles que não frequentem o 3º ciclo ou o curso de Artes Visuais

de Desenho A, e que as Artes Visuais surjam em muitas das aulas das SIE que contemplem as aprendizagens substitutivas de que usufruem.

Com efeito, a minha observação e participação nestas aulas mostrou até que ponto elas podem ser um atentado aos movimentos de padronização escolar que incluem tempos, espaços e práticas altamente uniformes (cf. Cap. 3), expondo, como duas faces da mesma moeda, o carácter observador e intelectual, reflexivo, crítico e subversivo, pedagógico, social, cultural e político das Artes Visuais e as potencialidades intelectuais, criativas, expressivas, subjetivas destes alunos, contrariando os insistentes preconceitos que lhes são associados. No tempo e espaço destas salas de aula – construídos a partir da gestão inclusiva da heterogeneidade dos seus atores e da diversificação de práticas que a sua própria organização e propósito deste lugar permite – os alunos não estão sentados em filas de carteiras mas num círculo onde ninguém fica de costas para ninguém e circulam pela sala de aula; não têm que responder a um ritmo padrão mas partilham um tempo de simultaneidade, em que trabalham sobre as possibilidades plásticas e comunicativas de diferentes materiais, técnicas e formas, individualmente ou em grupo, autonomamente ou colaborativamente, em ritmos diversos, e vão partilhando essas aprendizagens; os alunos estão a fazer atividades diferentes mesmo que se almeje um objetivo comum; os alunos podem trabalhar sobre os seus interesses; os alunos conversam, escutam e são escutados sobre o que estão a aprender, sobre o que estão a sentir... Salas de aula que, por isso – e apesar de serem consideradas como espaços destinados a receber os alunos ‘anormais’ – muito têm a ensinar às salas de aula ‘regulares’ para que as mesmas possam diminuir, ou pelo menos atenuar, os constrangimentos que a própria organização e cultura escolar lhes impõem.

Aulas de “Promoção da Capacitação” - SIE i

A aula Promoção da Capacitação da SIE i, incluída nas Adaptações curriculares significativas (MA), é composta por uma série de aprendizagens substitutivas cujo desenvolvimento em muito pode contar com as AV, incluindo para o desenvolvimento dos domínios que constituem estas aprendizagens: o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e pensamento criativo, o desenvolvimento pessoal e autonomia, e, principalmente, a sensibilidade estética e artística. Daí que a professora quis incluir atividades de expressão plástica e visual nestas aulas. A primeira coisa que notei foi que, nesta aula, as vozes dos alunos têm muita força. Aliás, a própria aula depende delas e da inclusão das singularidades de cada um para o desenvolvimento de dinâmicas enriquecedoras para todos, sendo que a professora envolve os alunos na maioria das escolhas face às atividades a desenvolver. Quando cheguei à sala de aula e começámos a pensar nas atividades a realizar, a professora abriu a caixa dos materiais, mostrou tudo o que tinha aos alunos para perceber o que eles queriam trabalhar. Depois, mediante as sugestões deles, pesquisámos em conjunto várias técnicas e atividades, projetando vídeos para que todos pudessem ver e comentar em simultâneo. Neste momento de reflexão e pesquisa, questioneei à professora se podia desafiar os alunos a partilharem, em conjunto ali na aula, referências visuais e interesses que gostassem de projetar para as atividades. Ela adorou a ideia e gerou-se uma conversa onde

os alunos participaram com entusiasmo, enquanto eu apontava no quadro palavras-chave referentes aos interesses de todos (dos alunos, meus, da professora e da assistente operacional). Percebi que os alunos estavam entusiasmados: queriam “pôr a mão na massa”, queriam pintar, queriam pôr as suas ideias em prática. Mediante a conversa dessa primeira aula e os materiais disponíveis que pudessem ser reaproveitados, preparei um PDF com várias atividades que implicassem a exploração de várias técnicas, materiais e suportes, e projetei-o, abrindo, também, o debate a outras sugestões que foram mobilizadas para as aulas. Eles quiseram avançar, inicialmente, com trabalhos em pasta de modelar e pintura acrílica, e com a construção de cadernos em papel e cartão através do recorte, colagem e montagem de padrões. A partir dos diferentes materiais e suportes que tínhamos e das técnicas e da exploração compositiva, cromática e plástica que permitiam desenvolver, e que exploramos em conjunto (desenho a lápis de cor, pintura com tinta acrílica, colagem e recorte, a criação de padrões, etc.), os alunos foram criando várias peças - desde cadernos, caixas e estojos personalizados, pequenas esculturas, desenhos, etc., incorporando os interesses que tinham partilhado. Aqui, nunca descartam a possibilidade de ajudar o outro e trabalhar em conjunto: por exemplo, quando trabalhamos na pasta de modelar, os alunos com a motricidade fina mais desenvolvida ajudavam sempre os pares com pouca destreza manual e no final, a sala fica muito suja mas todos ajudavam a arrumar (mesmo tendo de sair mais tarde)” (DC, março, 2023).

Oficina de Artes - SIE ii

Acompanhei a Oficina de Artes organizada por um professor de AV, noutra SIE. Construimos um livro ilustrado gigante tátil sobre o espetáculo de música clássica “O Carnaval dos Animais”, que se divide em várias faixas, cada uma relativa a um grupo de animais diferente. Para cada grupo de animais foi criada uma página do livro, num pedaço de cartão de 1x1metro, onde usámos vários elementos da natureza (paus, terra, folhas, etc.) e outros materiais (tintas, tecidos, papéis), cores e texturas para construir um cenário de outono para os pássaros, um cenário do fundo do mar para os peixes, e um da primavera para os animais do campo. Foi um projeto realizado em conjunto com uma turma do 9.º ano, em EV, que desenharam os animais, enquanto os alunos da SIE construíam os cenários. Quando os alunos do 9.º terminaram os animais, os alunos da SIE, a partir dos desenhos dos colegas, recortaram os animais em cartão, pintando-os com de tinta de verniz. No final, foi realizada uma animação com estas personagens sobre estes cenários. (...) A primeira página do livro que fizemos correspondia ao cenário de outono para os pássaros. Reunimo-nos à volta do cartão, o professor perguntava aos alunos que material que queriam usar para a terra, montanhas, céu, etc.... Recolhidos os vários elementos, na semana seguinte começamos a fazer a composição. Os alunos participam ativamente e a professora de EE insistia para que fossem sempre eles a escolher onde e como posicionar os elementos e a colá-los (mesmo que com ajuda pois têm a motricidade global e fina bastante afetada). Os alunos demonstram muito interesse não só pela parte sensorial do processo, mas pelas questões narrativas e compositivas. Ficaram encantados quando viram o resultado final em que se notava claramente o céu, as montanhas, o campo e o mar criados por eles a partir de materiais improváveis; bem como com a animação final, em que descobriram como, através de fotografia, se podia dar movimento e ‘vida’ aos animais e habitats que criaram. Estes alunos foram à aula de EV do 9º para ajudar a desenhar os animais; e a turma do 9.º foi à SIE para ajudar a construir os cenários, o que se revelou bastante enriquecedor para o processo de aprendizagem dos dois grupos, e sublinhou o carácter relacional e interdisciplinar do projeto, mostrando que é possível que, através do processo de criação artística se estreite a fronteira entre ‘a maioria’ e uns outros da educação” (DC, maio 2023).

Nas sessões desenvolvidas nas duas aulas, reconhece-se a possibilidade da EI olhar as AV como uma área curricular essencial para desenvolvimento da estimulação perceptiva e sensorial, da sensibilidade e da racionalidade criadora, da autoexpressão e da expressão coletiva, bem como de aprendizagens essenciais à vida social dentro e fora da escola – trabalhar com autonomia e em grupo, cooperar, respeitar o outro, partilhar ideias, materiais e atividades; um vasto leque de experiências muito distantes de

propósitos propedêuticos, terapêuticos e disciplinadores - reguladores e moralizadores de comportamentos, docilizando os seus corpos e mentes para os aproximar da normalidade escolar e assegurar a sua integração social - que pretendem “restaurar”, “reabilitar” e tornar úteis os alunos com deficiência, condenados ao seu diagnóstico, como se de uma falha se tratasse. Pelo contrário, as AV podem mobilizar uma experiência holística, multidimensional e multissensorial, que ofereça aos alunos um maior número de possibilidades de sentir, perceber, pensar e comunicar e de se relacionar com todo o alfabeto visual (a linha, o plano, a cor-luz, a textura, etc.) e as suas formas de comunicação, materiais e técnicas – cuja complexidade e inter-relação, por sua vez, denunciam essa mesma polivalência e plasticidade desta área de estudo. Desta forma, as AV assumem-se como lugares de experiência, tão racional quanto emotiva; lugares de coexistência, de descoberta de novas disposições identitárias e de novas linguagens, em que o(s) próprio(s) aluno(s) encontra(m) oportunidade(s) de explorar *o que é* e o que poderá *querer ser*, para também melhor se relacionar com os desafios técnicos e intelectuais, particulares da aprendizagem escolar artística, que lhe são de direito.

Assim, percebi que na escola, as possibilidades do *pensar* e do *fazer artístico* não se ficam pelas suas extraordinárias capacidades de promover a integração, a autonomia e a participação cívica, laboral e social dos alunos pois possibilita a “criação de uma nova cultura de escolarização que tem tanto a ver com a cultivação de disposições, como com a aquisição de competências” (Eisner, 2008: 16)³⁰. Competências estas, e saberes, que estes alunos também têm direito a adquirir, não apenas para afirmar o seu posicionamento nesta nova cultura de escolarização (que não o vê como um ‘outro’ e que lhe garante outras disposições), mas para se descobrirem e construírem mediante a valorização dos seus potenciais humanos, técnicos, intelectuais e criativos, também como *artistas*³¹ - capazes e dispostos a usufruir e dominar os meios e técnicas, e todo este *pensar, sentir e fazer* do processo de criação artística. E fazê-lo, não apenas pelas oportunidades futuras de autonomia social que possam surgir desse domínio, mas pelo interesse e entusiasmo desse momento único de aprendizagem e expressão. Desta forma, percebi também que o que a escola pode aprender com artes é que se pode

³⁰ “Competências”, aqui entendidas como saberes específicos das AV

³¹ I.e., as artes, quando mobilizadas pela escola para trabalhar com os alunos com deficiência não têm só de cumprir propósitos sociais (de trabalhar a autonomia, etc.) como se eles não fossem capazes de aprender as técnicas e os processos específicos desta área de estudo.

construir para pertencer a qualquer um – sem exceções, sem necessidade de inventar esses ‘outros’ da educação. Afinal, também as próprias artes se mostram recetivas a todos, não pela sua simplicidade, mas, exatamente, pela complexidade da sua multiplicidade e heterogeneidade, típicas das suas particulares e plurais formas de *pensar e fazer* que

[se relacionam] com relações que, quando influenciadas, requerem um juízo na ausência de regras, elas encorajam os estudantes e professores a serem flexivelmente propositados; (...) elas reconhecem a unidade de forma e conteúdo, elas requerem que se pense dentro das restrições e das posses do meio que se escolhe e, elas enfatizam a importância das satisfações estéticas como motivos de trabalho” (idem: 15).

Assim, talvez a partir destes momentos estejamos a aproximarmo-nos de uma outra cultura educacional e de escolarização; de uma forma de pensar a escola, e cada escola, como lugares de escuta e conversação, sem tempo uniforme e opressivo, lugares que constroem e se constroem num novo olhar, em tudo, artístico.

2. Um novo olhar... para se repensar a normalidade

*«A Natureza separa-nos.
E as naturezas.
A cor da pele, a altura, a envergadura,
As mãos, os pés, as bocas, os narizes,
A maneira de olhar, o modo de sorrir,
Os tiques, as manias, as línguas, as
certezas.*

*Tudo.
Afinal
Que haverá de comum entre nós?
Um ponto, no infinito»*

António Gedeão, (s.d.). Poema do Afinal

Questionar a *anormalidade* na escola é um movimento que tem muitas camadas e muitos protagonistas: como olham e pensam a ‘diferença’ e a ‘anormalidade’ aqueles que se consideram na norma, que não se consideram ‘diferentes’? Ou aqueles que se consideram ‘diferentes’ ou ‘anormais’? Ou, aqueles que pelo exterior são considerados ‘diferentes’ ou ‘anormais’, mas que não imaginam que o são e não percebem porquê?

As respostas a estas perguntas ganham um rosto: o do João que experencia a força da anormalidade quando o chamam ‘deficiente’. Ou o do António quando pergunta “- *Mas porque é que nós temos de fazer um estágio e os outros colegas da turma*

*não?*³²” (DC, março, 2023). Ou os dos alunos que se sentem constrangidos quando “vão às suas turmas”? Como se sentem estes face à força como são reconhecidas as suas diferenças? Talvez os próprios não saibam responder e talvez a escola não se tenha preocupado em perguntar já que o protagonismo da reflexão e construção do discurso escolar sobre a *diferença* parece estar na voz daqueles primeiros intervenientes: os que, na generalidade, não se consideram os ‘diferentes’.

A forma deslocada como se sentem estes alunos, ou este carimbo de ‘deficiente’ que o João tanto quer apagar, por exemplo, não provêm apenas do discurso dos que o rodeiam, das nomenclaturas ou das categorizações que lhes atribuem. São marcas que se estendem nos gestos, nas interações, nas escolhas que se ativam quando se relacionam umas com as outras – no *nosso olhar* –, tão comandado por uma noção imposta de normalidade e que, por isso, deve ser repensando internamente, admitindo os próprios conflitos que carrega acerca do que é normal e anormal, e que mancham o ‘outro’.

Eu mesma, quando comecei esta experiência, - e mesmo tendo crescido numa escola que não deixava que os meus colegas com deficiência, ou qualquer outro, fosse colocado em lugares afastados - ficava bastante reticente sobre que palavras usar para me referir ao grupo alunos que usufruíam de MA, sendo que individualmente os tratava pelos nomes próprios. Com o tempo percebi que o mais problemático desta preocupação era o facto de a cultura escolar forçar que tenha de me referir a eles como coletivo, simplesmente pelo facto de partilharem um diagnóstico de deficiência ou de uma dada diferença. Daí que repensar as palavras que usamos possa ser ridiculamente insuficiente e se torne urgente olharmo-nos para repensarmos o nosso olhar – o que naturalizamos em *nós* e que mancha o *outro* – para o educarmos e ilustrarmos de novas formas. Afinal, os nossos gestos, escolhas e posicionamentos não deixam de ser uma *ilustração* desse olhar. E repensar o nosso olhar para proteger e respeitar alunos que se sentem como o João, é colocar em cima da mesa a possibilidade de desnaturalizar a deficiência – de deixar de a considerar uma condição patológica de infortúnio ou uma forma de mediar e avaliar a estranheza de alguns – e perceber o que esta nos diz sobre a violência da norma escolar. Desta forma, em vez de um olhar que examina e esmiúça a ‘anormalidade’, poderíamos construir um olhar que se preocupa em desconstruir a normalidade, para assim, atentar primeiro no porquê de alguns serem olhados com esta

³² O António usufrui de MA e, por isso, de um «Plano individual de transição», no qual está incluído um estágio profissionalizante.

estranheza, e na forma como, nós mesmos, inventamos estes *outros* que a escola nos diz serem ‘diferentes’ ou ‘anormais’.

Ao rever e questionar este olhar, e todos os preconceitos que produz face às diferenças, propus-me a contribuir para que estas últimas, no processo de inclusão escolar de cada um, sejam uma possibilidade e não uma limitação; e que ao lado do discurso da igualdade, se valorize o discurso da justiça, da alteridade e da pluralidade.

Neste compromisso, de cada um e da escola, presume-se uma outra possibilidade de inclusão escolar para aqueles ‘outros’, incluindo aqueles cujo corpo denuncie imediatamente motivos de categorização, “em que, pelo contrário, as diferentes imagens corporais constituam um convite para iniciar um puzzle de conhecimento das capacidades da pessoa, das suas identidades e valores de vida” (Magalhães & Stoer, 2005: 81). O corpo, nesta sua conceção reivindicativa – com todo o grau de auto-reflexão que exige –, recusaria, assim, o seu estatuto ‘dócil’ para se converter num “lugar da sua própria afirmação nas narrativas identitárias” (idem). Um corpo que o Ricardo jamais quererá esconder e que jamais se deixaria rebaixar pelo João ou por qualquer outro; um corpo poderoso por toda a sua completude e por toda a sua fragilidade. Este pretende ser, por isso, um olhar que permite perguntar sobre que medos, fissuras, sistematizações, obsessões cabem no discurso da normalidade; sobre aquilo que nos faz rotular determinada característica - que tentamos camuflar no discurso - como ‘boa’ ou ‘má’, como ‘normal’ ou ‘anormal’ e o que advém desse rótulo para nós e para quem estamos a classificar. Um olhar que assume uma

pedagogia do *outro*” que reverbera permanentemente (...) que não pode mascarar a repetição monocórdica, e que não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro [e que, por isso, lhe diz:] não está mal ser o que és’, mas também: ‘não está mal ser outras coisas além do que já és’ (Skliar, 2003^a: 47).

Um olhar que só podemos educar e construir se percebermos como é que o olhar anterior se naturalizou em nós e definiu (magoando) um outro. Um olhar menos cruel, que não carimbe, que não manche, que não separe, que não impeça. Um olhar que chegue à escola como um *gesto de reconciliação* e que nos diga:

O que é a normalidade?: nada. Quem é normal?: ninguém. (...) Como combater a imposição da distinção normalidade-anormalidade?: vivendo na diferença, sendo íntimo dela. Com um gesto cotidiano – talvez poético, em parte épico – de reconciliação, já que a reconciliação faz parte do exercício da compreensão, o único modo de se sentir em paz no mundo. Não negando a diferença, mas modificando a imagem da norma (Bárcena, cit in Skliar, 2015: 138).

2.1. Um novo olhar... para estarmos e ‘experienciarmos’ juntos

Comecei este texto a refletir sobre a construção da normalidade na cultura escolar e o seu impacto na invenção e exclusão da ‘alteridade deficiente’ (Skliar, 1999), i.e., a invenção de um tipo de sujeito que na escola é um ‘outro’ específico. ‘Específico’ porque os significados da normalidade constroem outros ‘outros’ que também detêm características que, claramente, a ameaçam (cf. Cap. 1), reconhecidas nesta experiência.

Contudo, ao pensar nessas características e a observar a forma como são posicionadas e movimentadas na cultura escolar, a deficiência ganha outro destaque, que se notam pelos olhares e discursos que são construídos sobre estes alunos, e que os colocavam como uns ‘outros’, mais desiguais, mais anormais dentro de todos os ‘outros’ da educação. Pela minha experiência como aluna - e por conhecer a estranheza com que a sociedade encara a pessoa com deficiência, até há pouco tempo, privada da escola - sabia que este cenário era provável. Daí que, se me propus a discutir a imposição indiscutível da normalidade, os equívocos dos discursos educativos da diferença e da diversidade (cf. Caps. 1 e 2) ou a sala de aula como um lugar de *mesmice* (Cap. 3), não poderia ignorar esta questão - não poderia ignorar que dentro destes problemas, os alunos com deficiência eram os mais prejudicados; e que estes mesmos problemas se servem da anormalidade que empregam nestes sujeitos para legitimar o seu protagonismo na cultura escolar.

A verdade é que, mesmo tendo vivido, enquanto aluna, duas experiências opostas quanto à forma como a escola posicionava estes alunos - uma primeira em que estes estavam, sentados ao meu lado, completamente incluídos nas dinâmicas de trabalho e uma segunda em que não os via na escola -, e mesmo tendo observado e reconhecendo que ainda se mantêm muitos dos discursos e das práticas que acentuam a sua dita ‘anormalidade’, eu própria fiquei, muitas vezes, confusa e aflita quanto à postura e aos gestos a adoptar para prevenir estes movimentos excludentes:

“Quando o João me diz que aquela é a ‘sala dos deficientes’, paralisei; fiquei tão espantada que me faltaram as palavras. Senti que devia dizer alguma coisa, mas não consegui. A única coisa que consegui dizer, uns segundos depois, foi sublinhar “a diversão” da aula (por todas as tintas, papéis e pastas de moldar que preenchiam as mesas), as capacidades criativas e inventivas de todos e a entreatjada que estava ali a decorrer. (...) Afinal, quando acabará a mesmice da sala de aula regular, para poderemos ter um espaço em que todos tenham lugar, em que seja possível uma intervenção especializada que atenta até às necessidades que a escola considera mais anormais?” (DC, jan. 2023).

Assim, o foco na ‘alteridade deficiente’, permitiu ajudar-me a reconhecer a urgência na necessidade de construir - individualmente e em conjunto - um *novo olhar* sobre a ‘normalidade’, que não só beneficiaria esses sujeitos, mas todos os outros que, por tantas razões, também são minimizados pela escola. I.e., um olhar que é ponto de partida para construir uma cultura que combata a supremacia da ‘normalidade’ e da ‘mesmice’ da sala de aula, rumo a mais possibilidades de encontro, de escuta, de *experiência*.

Construir este novo olhar – que presume um exercício de deslocamento de nós mesmos para nos dispormos ao outro – não é tarefa fácil. E digo-o, porque uma das aprendizagens mais significativas que começou a surgir ao refletir sobre as estéticas e as políticas da diversidade e de tolerância que preenchem os discursos educativos (e que apontam para a construção desse novo olhar) foi a de que estas, muitas vezes, acabam por transformar-se numa obsessão em esmiuçar as identidades desses ‘outros’ da escola, “como se a educação fosse um tratado-diagnóstico sobre qualquer figura de alteridade negativa” (Skliar, 2017: 25).

Neste sentido, comecei a perceber que esta reflexão não deveria apenas contribuir para uma discussão refém desta mesma obsessão – sobre o risco de construir um pensamento domesticador, possessivo, categorizador ou banalizador da alteridade escolar, focada apenas em dizer-nos *quem sou eu ou tu, quem são os ‘outros’ ou quem somos ‘nós’* –, mas que deveria arriscar-se a problematizar a normalidade que constrói esta diferença excludente. Acima de tudo, deveria preocupar-se com as consequências concretas para a convivência entre aqueles que, todos os dias, na escola, a confrontam. Trata-se de substituir esta obsessão pela definição e nomeação do *outro* e das suas diferenças pela preocupação sobre a possibilidade de *estarmos juntos* na escola:

A obsessão pela identidade do outro impede que haja um olhar sobre o que acontece no entre-nós. O deslocamento de perspectiva supõe, justamente, afastar-se dessa persistente busca pelo outro – que nada pergunta ao outro – para nos pormos a pensar no que nós mesmos fazemos, no que existe de proximidade e distância, (...) de igualdade e desigualdade em nós na educação (idem, ibidem).

Desta forma, não estaríamos apenas a perguntar, categorizar e conceptualizar o que acontece na escola quando esta se confronta com a convivência entre tantas diferenças, mas estaríamos a refletir sobre o que nos acontece nesse encontro, a enfrentar a curiosidade sobre como este se repercute em nós e

as tensões presentes em toda relação de alteridade, a possibilidade e potencialidade do “nós” (...) a perda, a busca e o encontro desesperado de algo que possa ser reunido e que reúna, de algo que possa colocar-se como em comum” (idem: 26).

Concentrarmo-nos nesta possibilidade do ‘nós’ – *do estar junto* (Skliar, 2009) –, é permitirmo-nos construir este *novo olhar* sobre a alteridade escolar que, sendo de cada um, se pode converter num olhar que também é comum, já que só se constrói na e pela convivência com qualquer outro – que nos estremece, provoca, permite os não ditos, a surpresa, a imprevisibilidade.

Assim, foi para propor-me a começar a construir, para mim, este outro olhar, que decidi i) que deveria envolver-me nas atividades da SIE - o espaço escolar que recebe os alunos com deficiência, cuja estigmatização é a que mais rejeita este mesmo olhar; ii) que deveria desenvolver uma UD capaz de promover o espaço e o tempo para contar e escutar histórias, para a experiência, para a conversação, entre todos os ‘outros’, entre qualquer outro, assumindo a imprevisibilidade do confronto da relação entre as diferenças de todos. Este é, por isso, um olhar, que por albergar o encontro entre os nossos medos, incertezas, curiosidades, expectativas e sentimentos – unidos para destruir o imperativo da categorização das diferenças – só construímos se nós mesmos nos permitirmos à ‘experiência’

“aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (Larrosa, 2002: 26).

É um olhar que não se afirma como o primeiro preconceito da nossa forma de encontro com alguém, visto que parte de uma posição de igualdade nesta convivência, porque não antecipa, mantendo-se refém de preconceitos. Pelo contrário, é um olhar curioso, que quer aproximar-se e tocar, sem medo da colisão do encontro e do afeto.

“Talvez um dos dias mais felizes que tive na experiência de estágio, foi quando, numa das aulas de Promoção da Capacitação, uma das alunas sugeriu que dançássemos, porque todos estavam frustrados da manhã que tiveram e queriam fazer algo diferente. E assim foi: afastamos as mesas, ligamos as colunas, e cada aluno escolhia uma música, alguns ensinavam coreografias, etc. Juntos, e imprevisivelmente, construímos um ambiente de verdadeira ‘experiência’ – de surpresa, com tempo para deixar as músicas “rolarem”, mas sem um ritmo imposto e uniformizado (até mesmo nas coreografias, que rapidamente assumiam as singularidades e as diferenças dos movimentos de cada um). Cada um poderia dançar ao seu ritmo ou juntar-se a um grupo para tentar construir um ritmo comum. E tanto que se aprendeu e experienciou nesta aula...” (DC, abril 2023).

Mas a maior das considerações que retirei desta experiência de estágio foi que expectar que as escolas abracem esta outra cultura educacional – a imprevisibilidade deste *novo olhar*; a irrepetibilidade da ‘*experiência*’, a construção de um ‘*nós*’ onde todos *estão juntos* –, é impossível sem que se disponham a uma mudança que nos possibilite o tempo e o espaço para tal... Em abril de 2023, no final do dia em que ocorreu a aula acima descrita e revoltada por esta ser uma ‘*exceção*’, escrevi uma espécie de carta, ou de lembrete ou até de manifesto, para reler quando conseguir ser professora. Neste reflexão, com que terminei o estágio e com que termino este relatório, fiz-me acompanhar de três dos autores e três dos excertos que mais me marcaram, levando-me a aprofundar e a aproximar-me desta mesma consideração de que a escola pode ser ainda muito melhor - aquela consideração (ou possibilidade) com que, em menina, chateada e aborrecida numa fila de cadeiras, sonhava:

“Uma aula como a de hoje - imprevisível, onde não existiam ‘outros’, em que parecia não existir tempo nem ritmo, onde não reinou o ‘silêncio’, mas sim, a escuta e a conversão, em que os interesses dos alunos guiavam as atividades e em que a participação de cada um era diferenciada mediante esses mesmos interesses e necessidades - não será prática comum:

... Sem que a Escola reconheça que a ‘experiência’ na convivência escolar – aquilo que toca e que fica nos alunos do seu encontro com o outro – vive da escuta, da conversa, da própria relação de alteridade e de toda a amorosidade e conflito que contem. Vivência esta, só possível, dentro de

uma pedagogia do acontecimento, uma pedagogia descontínua, que provoque o pensamento (...) que emudeça a mesmidade. Que desordene a ordem, a coerência, toda pretensão de significados. Que possibilite a vaguidade, a multiplicação de todas as palavras, a pluralidade de todo o outro (Skliar, 2003a: 46).

... Sem que a Escola reconheça que pode desarrumar as suas salas de aulas, promovendo práticas de ensino-aprendizagem diferenciadas mediante os interesses e as necessidades de cada aluno – em que não existem ‘hóspedes’ nem ‘anfitriões’, em que todos estamos em simultaneidade na igualdade e na diferença... Permitindo, assim, que os alunos ali pertençam e que se façam presentes, mesmo que não queiram dizer nada ou que sintam que podem dizer tudo, não tendo de ali estar mediante a imagem de alguém, mas podendo ser – conviver, escutar, encontrar-se, afetar-se – com qualquer outro, a partir da sua singularidade e do quanto dela se dispõe a partilhar.

... Sem que a Escola reconheça que este ‘novo olhar’, que pode ajudar a construir, é um olhar que incorpora as artes – como “uma forma especial de experiência” (Eisner, 2008: 15) – cujas formas de pensar e fazer são capazes de produzir uma nova:

cultura de escolarização na qual está localizada uma maior importância na exploração do que na descoberta, é dado mais valor à surpresa que ao controlo, é dedicada mais atenção ao que é distintivo do que ao padronizado, é dado mais interesse ao que está mais relacionado com o metafórico do que com o literal. É uma cultura educacional que tem uma maior focalização no torna-se do que no ser, dá mais valor ao imaginativo do que ao factual, dá uma maior prioridade ao

valorizar do que ao avaliar e, considera a qualidade da caminhada mais significativa do que a velocidade a que se chega ao destino (idem: 16).

... Sem que a Escola reconheça que podemos (e devemos) abrandar para que possamos estar juntos, para que possamos que algo de nós passe e toque o outro e que algo do outro em nós passe, e nos toque. Afinal:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002: 24).

... Sem que a Escola reconheça que este tempo e espaço que abre à ‘experiência’ é um tempo-espaço onde se dá o afecto que desperta toda a raiva, medo, alegria, curiosidade, surpresa, desilusão e assume todo o espectro de conflitos e similaridades que na igualdade das nossas diferenças, partilhamos.

Que todos juntos, na escola, pela surpresa e entusiasmo da ‘experiência’ – seja ela impetuosa ou serena – possamos escutar e ser escutados, possamos conversar; possamos usufruir de percursos pedagógicos e curriculares diferenciados e ajudar a construí-los proclamando os nossos interesses, as nossas singularidades; e possamos construir um tempo próprio e um tempo simultâneo. Que todos possamos, assim, ser nunca um ‘outro’, mas ‘qualquer outro’, na escola do ‘todos’... A escola que se constrói com estes novos olhares direccionados para aquele “ponto, no infinito” do poema de António Gedeão, onde existe, afinal, o que há de comum entre ‘nós’.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Projeto Educativo 2019-2023. Disponível em: https://portal.aescas.net/anexos/AESCAS_Projeto_Educativo_2019-2023.pdf

Clímaco, J. C. (2010). Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença na educação especial [Tese de mestrado, Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina].

Correia, A. C. L. & Gallego, R. de C. (2004). Escolas públicas primárias em Portugal e São Paulo: olhares sobre a organização do tempo Escolar (1880-1920). Lisboa: Editora EDUCA (Coleção Prestige - 21).

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. (2018). Diário da República, 1.ª série - N.º129. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). Diário da República, 1.ª série -N.º4. Ministério da Educação. Lisboa.

DGE (2018). Aprendizagens Essenciais, Desenho A, 10.º ano. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf

Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). Os Nomes dos Outros. Reflexões sobre os Usos Escolares da Diversidade. *Educação & Realidade*, 25(2), 163-164.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática de educação?. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.

Esteban, M. T. & Sampaio, C. S. (2012). Conversa com Carlos Skliar... provocações para pensar em uma educação outra. *Revista Teias*, 13(30) 311-325.

Fenprof (2022). Educação inclusiva quatro anos após a implementação. Disponível em : <https://www.fenprof.pt/media/download/8FC29A4C0AE796B3975EF21E86D78D49/f-084-resultados-inquerito-dl54-2018-22-07-22.pdf>

Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir* (20.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes. (20.ª ed.)

Foucault, M. (2008). *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gedeão, A. (s/d). *Poema do Afinal*. Disponível em: <https://sites.google.com/site/factosdavidareal/literatura/antnio-gedeo/poema-do-afinal>.

- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2018). *Separações*. Em *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Magalhães, A. M. & Stoer, S. R. (2005). *A Diferença Somos Nós - A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Male, A. (2019). *A Companion to Illustration: Art and Theory*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Manual de Desenho A, 10º. Ano. Porto: Edições ASA - Leya Educação.
- Martins, C. H. S & Carrano, P. C. R. (2011). A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 36(1), 43-56.
- Niza, S. (2000). A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, 9, 5ª série, 39-46.
- Pinho, A. S. T. & Souza, E. C. (2015) O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 663-678.
- Pró-Inclusão (2019). Decreto-Lei n.º. 54/2018: para onde aponta o vivido. *Revista Pró-Inclusão*, 10(2).
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 299-318. São Paulo: Editora Summus.
- Rodrigues, D. (2018, 22 de Outubro). Inclusão: o desejo e a necessidade. *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/22/sociedade/opiniao/inclusao-desejo-necessidade-1848377>
- Rodrigues, D. (2019, 18 de Novembro). Casa onde não há inclusão.... *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/11/18/sociedade/opiniao/casa-onde-nao-ha-inclusao-1893127>
- Rodrigues, D. (2020) Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 214-227.
- Rodrigues, D. (2022, 12 de Outubro). A pandemia imaginada da “Inclusão Total”. *Jornal Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/10/12/opiniao/opiniao/pandemia-imaginada-inclusao-total-2023840>
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos

- significados da normalidade. *Revista Educação & Realidade*, 24(2), 16-32.
- Skliar, C. (2003a). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Revista Ponto de Vista*, 5, 37-49.
- Skliar, C. (2003b). *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: Editora DP&A.
- Skliar, C. (2006). A inclusão que é 'nossa' e a diferença que é do 'outro'". Em David Rodrigues (org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*, 15-34. São Paulo: Editora Summus.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 101-111.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Skliar, C. (2015). Saber, Mito y Sentido: Entre la Normalidad y la Alteridad. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 131-140.
- Skliar, C. (2017). Do cuidado com o outro à mudança educativa: uma larva? Uma borboleta? Ambas? Ou nenhuma dessas? (Sobre a borboleta). *Revista Aleph*, 28, 22-36.
- Skliar, C. (2020). Subrayar y narrar, mientras respiramos. *Enunciación*, 25(2).
- SofiatoI, C. G. & AngelucciI, C. B. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com David Rodrigues. *Revista Educação e Pesquisa*. 43(1), 281-295.
- Voltolini, R. (2019). Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. *Educação & Realidade*, 44(1).
- Wilson, J. (2000) Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297-304.