

ENTREVISTA

Educação inclusiva

Entrevista concedida por Cláudio Roberto Baptista

Entrevista com Cláudio Roberto Baptista, Professor do Departamento de Estudos Básicos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, onde é integrante da Linha de Pesquisa *Processos de participação e de exclusão em educação especial*.

Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna, Itália.

Cláudio Roberto Batista

Professor do Departamento de Estudos Básicos e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS Doutor em Educação.

Lucena Dall Alba

Professora do Departamento de Estudos Especializados em Educação- EED do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Doutoranda em Educação pela UFRGS

Maria Sylvia Cardoso Carneiro.

Técnica em Assuntos Educacionais do Núcleo de Investigação Científica do Desenvolvimento Humano -NUCLEIND. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda em Educação pela UFRGS

Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 161-172, 2002

Cláudio Baptista

Lucena - Poderíamos iniciar nossa conversa com uma questão conceitual, que ajude a situar os leitores sobre o lugar de onde você fala: O que é educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Acho interessante poder situar-me e, ao mesmo tempo, procurar definir a educação inclusiva. É difícil definir a educação inclusiva, porque se trata de um conceito que não cabe em uma única definição. Posso afirmar que a educação inclusiva é um conceito multifacetado, mas essa afirmação necessita de esclarecimentos complementares. A pluralidade que eu afirmo ser característica dessa perspectiva de educação pode ser identificada quando prestamos atenção nos discursos utilizados para justificá-la: um direito; uma nova proposta de educação que tende a conferir qualidade à educação geral; um modo mais “econômico” de oferecer atendimento educativo às pessoas com necessidades educativas especiais. Desse modo, quando nos perguntamos “o que é educação inclusiva?”, as respostas - nem sempre apropriadas - podem ser muitas: uma nova “moda” pedagógica; uma proposta que transforma a educação especial; uma educação para todos; uma tentativa de diminuir os mecanismos de exclusão no trabalho educativo; um novo método pedagógico, além de muitas outras afirmações. Ao invés de procurar discutir cada uma dessas afirmações, procurarei dizer o que identifico como essencial nesse conceito. Ou seja, embora reconheça que a abrangência da educação inclusiva é mais ampla, aqui vou me referir à educação das pessoas com deficiências, com desvantagens e com necessidades educativas especiais, defendendo que as mesmas devem ser educadas em modo, predominantemente, conjunto com as demais pessoas. Para que a educação dessas pessoas ocorra no ensino comum, há muitas mudanças necessárias relativas ao currículo, à avaliação e à flexibilização do ensino. Temos, portanto, dois elementos centrais: o espaço da escolarização e as mudanças que viabilizem a ocupação desse espaço. Quando nos referimos aos espaços de atendimento educativo, torna-se necessário “traduzir” a expressão *predominantemente*. Nesse ponto, as divergências começam a aparecer. Refiro-me, portanto, aos limites do atendimento educativo conjunto e às perguntas freqüentes sobre *quem pode* ser incluído. Nego-me a participar de um debate sobre os critérios de seleção para a inclusão. Não acredito que a possibilidade de inclusão esteja condicionada à gravidade do comprometimento do sujeito, embora reconheça que essa tenha sido a direção predominante do debate sobre o tema. Para mim, educação inclusiva é um movimento e um paradigma. Um movimento, porque podem ser reconhecidas ações que se

transformam e que propõem novas transformações. Tais ações associam-se a práticas diferentes e diferenciadas, as quais rompem com verdades estabelecidas e determinam a falência de critérios de classificação que resistiram durante décadas. Um paradigma, porque lança uma perspectiva que tem propostas que imprimem uma direção ao trabalho educativo e à reflexão em educação.

Lucena - Quem são os sujeitos da educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Os sujeitos da educação inclusiva são todos os alunos, professores e demais profissionais cuja atuação está relacionada com a escola. Na medida em que há a proposição de que a escola regular sofra transformações, no sentido de construir condições de acolhimento e aprendizagem para todos, não se pode atribuir o lugar de *sujeito* a um grupo restrito. Creio, ainda, que a família e a sociedade em geral tenham um papel extremamente relevante, mas prefiro circunscrever minha reflexão aos domínios da escola. Quando se discute a ação da escola, nessa perspectiva, os desafios já se mostram suficientemente elevados.

Lucena - Que relações podem ser estabelecidas entre educação especial e educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Essas relações são muitas. Algumas mais previsíveis, outras são decorrências do movimento da história. A educação inclusiva introduziu intensas mudanças na discussão pedagógica relativa aos locais de atendimento educativo e às propostas de intervenção. Tais mudanças atingem mais diretamente a educação especial, pois há uma proposição que altera a estruturação do atendimento que a caracteriza, ou seja, que transforma os serviços especializados. A trajetória mais recente das pesquisas nessa área tem mostrado uma intensificação da análise sobre os efeitos do trabalho educativo realizado de maneira exclusiva em instituições especializadas, como as escolas especiais. Discute-se muito esses efeitos em função: de um afastamento do aluno das condições de vida cotidiana; da possível segregação associada a essa experiência educativa; de uma tendência histórica no sentido das práticas desenvolvidas nessas instituições serem baseadas em um paradigma médico, o qual visa, ao menos no plano do discurso, corrigir o sujeito considerado anormal. Nesse sentido a educação inclusiva *transforma* a educação especial. Por outro lado, os estudos relativos à inclusão têm sido desenvolvidos por profissionais e por setores institucionais que se ocupam da educação especial. Nas escolas, quando se fala em inclusão, pensa-se logo no professor especializado. Na formação pedagógica dos professores em geral, a temática da inclusão tem uma inserção ainda precária. Nos programas de pós-graduação, a inclusão é estudada

por linhas de pesquisa e por pesquisadores que se associam à educação especial. Esse quadro merece atenção, pois a limitação da discussão relativa à inclusão aos domínios da educação especial restringe – e muito – as chances de mudança efetiva das condições de oferta dos serviços educacionais sintônicos com essa perspectiva. Considero importante que aqueles que se ocupam da educação especial compreendam que a inclusão não elimina a educação especial, pelo contrário, o conhecimento construído nessa área passa a ser necessário a todos os educadores. É preciso, urgentemente, ampliar os espaços de articulação e debates entre os profissionais da educação em geral e aqueles da educação especial, começando pelos espaços de formação e de discussão acadêmica.

Maria Sylvia- Quais aspectos você destacaria em termos de mudança no cotidiano da escola e mais especificamente da sala de aula em uma proposta de educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Quando pensamos em inclusão, facilmente pensamos em uma revolução na escola. Há motivos para isso, já que a escola, ao longo da sua história, foi sempre uma instituição seletiva e classificadora. No entanto, essa revolução radical não é nada nova e possui muitos *pontos iniciais* presentes no trabalho de educadores que souberam valorizar as diferenças e lutaram contra os critérios de seletividade da escola. Muitos desses estudiosos fizeram a história da educação inclusiva sem discutir a educação chamada especial: Freinet, Makarenko, Korczack, Don Milani e Paulo Freire, para citar alguns deles. Todos eles colocaram em discussão a relação hierarquizada entre professor e aluno; a necessidade de flexibilização e individualização do ensino; a necessidade de que todo processo educativo contemple um “projeto do aluno”, sem o qual não há aprendizagem; a importância de valorização de mecanismos autoreguladores para o desenvolvimento dos sujeitos, assim como as dinâmicas de apoio recíproco entre os diferentes alunos. Nesse sentido, as novidades não são muitas quando pensamos na ação educativa. Devemos ser capazes de colocar em ação a nossa criatividade para “inventar” modos de interação que sejam fiéis a esses pressupostos e que partam *sempre* de um necessário conhecimento do outro. É preciso ter como referência a história da educação e atualizar um debate que confira sentido a um plano educativo que esteja pautado em uma discussão ético-político-pedagógica. Não se trata apenas de uma questão “didática”, no entanto, é evidente que uma aula expositiva standard e oferecida a vários grupos de alunos tende a oferecer menos pontos de apoio aos alunos para que façam as conexões necessárias entre o projeto de ensino do professor e o seu projeto de aprendizagem. Essa análise é válida para os alunos em geral,

mas torna-se dramaticamente verdadeira no caso dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou com necessidades educativas especiais.

Maria Sylvia- Como você pensa o processo de avaliação na educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Em sintonia com a argumentação desenvolvida quando abordei a questão das mudanças na escola, acredito que a avaliação deva ser parte integrante desse debate. Avaliação e planejamento deveriam, portanto, avançar juntos. De fato, quando admitimos que os alunos são muito heterogêneos e defendemos que essa heterogeneidade não deve ser negada nem combatida, mas integrada ao nosso trabalho, devemos reconhecer que a avaliação deve ser processual e tomar cada aluno como parâmetro de si mesmo. Esse é outro elemento que não constitui tanta novidade (ao menos no plano discursivo) para os professores, pois essa lógica de avaliação tem sido debatida quando se discute os ciclos de formação e as alternativas de progressão automática. A capacidade de colocar em prática esse tipo de trabalho está ainda sendo avaliada e cada um de nós tem muito a refletir sobre isso. No entanto, há elementos que dificilmente podem ser questionados: os tempos de aprendizagem precisam ser discutidos e dificilmente se encaixam nos tempos predeterminados pelo funcionamento da escola “tradicional”. Além disso, a aceitação de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, em escolas de ensino comum, tem sido acompanhada de um debate sobre os critérios de avaliação. Essa transformação é visível em países como a Itália, onde houve mudanças na avaliação de todos os alunos a partir de reformas que instituíram mecanismos de inclusão. Naquele país, toda avaliação dos alunos, desde a educação infantil até o início do ensino médio, é coletiva (realizada pelo grupo de profissionais que se ocupam das classes), desenvolvida por meio de parecer descritivo e tende à progressão automática. Procura-se garantir dispositivos de apoio complementar aos alunos que necessitam atingir objetivos não alcançados, sem que o mesmo deixe de frequentar a sua classe de referência. Esse tipo de dinâmica está presente em algumas experiências de escola *ciclada*, no Brasil, como a da Rede Municipal de Porto Alegre.

Lucena - Conte-nos um pouco da sua experiência como docente-formador, em especial daquela que mobilizou profissionais de diferentes áreas em torno do autismo e que resultou na publicação, em 2002, do livro *Autismo e Educação – Reflexões e propostas de intervenção*, organizado por você e pela Cleonice Bosa.

Cláudio R. Baptista - O trabalho de formação de professores que resultou na publicação desse livro mobilizou uma equipe durante um ano e teve seu início

associado a uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no sentido de capacitar/qualificar professores para a área da educação especial, especificamente sobre a temática *autismo*. A equipe de trabalho envolvia diferentes unidades da universidade (educação, psicologia e medicina), cabendo à Faculdade de Educação a coordenação do curso. Apesar das 400 horas/aula, o curso foi oferecido como capacitação e não como especialização, pois havia uma parte do grupo de alunas sem a formação acadêmica em nível superior. Procurou-se trabalhar de maneira integrada, discutindo, periodicamente, com a equipe todos os passos do planejamento e da avaliação do projeto. Desde o início, percebemos que havia uma precariedade de materiais sistematizados que poderiam constituir um suporte para um trabalho educativo que envolvesse alunos com transtornos globais de desenvolvimento. Optamos pela pluralidade e convidamos profissionais da própria universidade (professores e alunos de pós-graduação), além de profissionais de outras instituições que desenvolvessem trabalho relativo à área. Nesse sentido, além das áreas já citadas, contamos com a presença de profissionais com reconhecida experiência associada à psicanálise, às intervenções lúdicas, além da apresentação de vários relatos de experiências educativas em serviços de atendimento situados na cidade de Porto Alegre. Durante esse ano de trabalho, houve o somatório das atividades da equipe de coordenação e das alunas –provenientes de diferentes regiões do Estado – que foram envolvidas de maneira ativa como “investigadoras”, particularmente, na fase final do curso, quando realizaram um estágio de observação, em diferentes instituições que se ocupam do atendimento a esses alunos. Essa etapa mostrou-nos que, além da precariedade de produções que orientassem o trabalho educativo, havia a necessidade de investigar as próprias condições de atendimento oferecidas a tais alunos. Refiro-me, para ser claro, à existência de instituições que funcionam quase que exclusivamente com base no trabalho de estagiários, sem supervisão, oferecendo *vigilância* e não *educação*. A necessidade de associar a formação e a pesquisa foi facilitada pela presença, na equipe coordenadora, de alunos de pós-graduação. De fato, houve uma dissertação de mestrado – “O autismo e as crianças selvagens: da prática da exposição às possibilidades educativas”, de Aniê Oliveira – que teve esse curso como espaço de elaboração inicial. Tive o privilégio de orientar essa dissertação e Aniê é uma das autoras que integram o livro. Terminado o trabalho de formação, decidimos (professora Cleonice Bosa e eu) sistematizar parte do trabalho produzido e convidar os colegas que haviam trabalhado como docentes a fazer o mesmo. Duas claras características do nosso livro são a interdisciplinaridade – necessária para enfrentar um tema complexo como o autismo – e a busca de propor uma análise que dissocie educação e treinamento.

Destaco essa ênfase, pois quando se trata de educação especializada de alunos com graves transtornos, tem sido muito freqüente a perspectiva de uma educação “domesticadora” que impõe ao sujeito, por meio da repetição e da imitação, comportamentos considerados adequados ao educador. Além da discussão teórica, procuramos apresentar alternativas de intervenção que estivessem em sintonia com esses pressupostos. Outra conseqüência desse esforço concentrado foi a continuidade de investigações sobre o tema. Atualmente, no grupo de pesquisa que coordeno, temos três projetos de pesquisa, envolvendo alunos de graduação e pós-graduação, relativos à temática *educação de alunos com transtornos globais de desenvolvimento*. Questões que consideramos relevantes e que dão sustentação a esses projetos são: Quem são os alunos com autismo e com psicose infantil? Como estes sujeitos têm sido descritos ao longo da história? Quem são os profissionais que se ocuparam historicamente do seu atendimento e com quais propostas de intervenção? Quais as possibilidades de atendimento desses alunos no ensino comum? O que nos ensinam as experiências de inclusão escolar que os envolvem?

Lucena - Uma das questões que os professores do ensino regular apontam como negativa no processo de inclusão são as possíveis desvantagens que sofreriam as turmas onde participam os chamados alunos “especiais”, principalmente aqueles com transtornos de conduta e que exigem uma outra organização das atividades. O que você pensa sobre isso?

Cláudio Baptista - Penso que há muitos alunos que exigiriam “outra organização das atividades”. A maioria dos alunos que eu conheço exige uma “outra organização de atividades” que considere as suas características, o seu conhecimento prévio sobre os argumentos ensinados pela escola, a sua necessidade de ser respeitado como todos os aprendizes, ou seja, como pessoas que aprendem em modo absolutamente singular e individual. Nesse sentido, a individualização do ensino tende a aproximar-se de um processo de aprendizagem que só acontece de maneira singular. Em uma sala de aula, mesmo em uma aula expositiva, cada aluno tem uma experiência de aprendizagem ao ouvir o professor. Falar em individualização não significa defender o isolamento, mas a pluralidade de percursos possíveis. Quando pensamos em uma sala de aula com muitas atividades que acontecem concomitantemente, mantendo uma articulação entre elas por meio de um projeto global, conseguimos imaginar ações que estão *em relação* entre si, mas não são necessariamente as mesmas. Novamente, lembro que a história da educação tem muito a nos ensinar. Penso que o desafio de construir uma escola que garanta essa pluralidade não resultaria em uma experiência danosa, nem aos alunos com

necessidades educativas especiais, nem aos alunos em geral. Ao contrário, pensar a singularidade nos auxilia, nos conforta.

Maria Sylvia - Você conhece de perto a educação inclusiva na Itália, que é uma experiência bem-sucedida. Conte-nos como esse processo se desenvolve lá.

Cláudio R. Baptista - O termo “bem-sucedida” seria gerador de conflito para muitos. Mas posso afirmar que há elementos de grande interesse quando se trata da educação na Itália e que há avanços significativos quando nos referimos à educação especial. No plano geral, é interessante observar que a educação, naquele país, é oferecida, quase que exclusivamente, em redes públicas de ensino. Essa característica torna problemática a associação que comumente fazemos no Brasil: “ensino público/educação de qualidade precária”. No entanto, isoladamente, não garante que o ensino público seja qualitativamente bom. O que temos na Itália, como característica marcante, é uma escola freqüentada por alunos com proveniências sociais diferenciadas, o que pode constituir uma interessante mescla. Além disso, pode-se afirmar que houve iniciativas de democratização do ensino que marcaram as últimas décadas, como: a mudança na diferenciação entre escolas com ampla base de formação e profissionalizantes para alunos com idade entre 11 e 14 anos (escola média, na designação italiana); oferecimento de alternativa de turno integral para as famílias e crianças que o desejam; mudanças na estruturação do trabalho docente (pluridocência desde as primeiras séries do ensino fundamental); transformações dos critérios de avaliação, segundo comentários que apresentei precedentemente; fomento a projetos específicos construídos para atender a demandas de uma escola ou de uma rede de ensino etc. Muitas mudanças foram necessárias para fazer frente à radicalidade da inclusão na Itália, pois a lei 517 de 1977 determinou que o atendimento de todos os alunos deveria ocorrer nas estruturas regulares de ensino. Desde então, tem havido ajustes, estudos e intensas discussões no sentido de qualificar esse processo. No que se refere aos alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, os efeitos mais visíveis são: a garantia de um professor de apoio que deve atuar voltado para a classe, não apenas para o aluno; a limitação numérica, de 20 alunos, em classes onde estão matriculados esses alunos. Afora esses dispositivos, eu destacaria a existência de um movimento de “rede” que não envolve apenas escolas e seus gestores. Na realidade da Região Emilia Romagna, para permanecer nos limites do meu conhecimento mais direto, existe um *sistema* que integra escolas, associações e universidades, resultando na oferta de apoio complementar às famílias e às escolas, assim

como um acompanhamento que avalia o processo. A cada dois anos, há um congresso que discute a temática “inclusão” no contexto italiano. Em 2001, participei desse congresso, na cidade de Rimini, procurando atualizar minhas impressões e conhecimentos sobre o que ocorre naquele país e apresentando um relato sobre o movimento de inclusão no Brasil. Esse congresso conta com a presença de estudiosos de vários países e abre-se para relatos de experiências muito variadas. Durante essa viagem, participei, em Bologna, de reuniões relativas a dois projetos interessantes que evidenciam o cuidado com o aprimoramento do processo. Um desses projetos tinha como meta a investigação sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais na Região da Emilia Romagna, contando com financiamento estatal e envolvimento da Universidade de Bologna. Quanto ao outro projeto, participei de reuniões de organização de um curso de mestrado profissionalizante, que visa à qualificação de professores para atuarem nas escolas, dando suporte aos projetos que se relacionam com a inclusão. Esse último era um projeto que contava com apoio de quatro universidades da Região Emilia Romagna (cuja capital é Bologna) e deveria formar um número elevado de profissionais. Ambos os projetos tinham como referência institucional uma *rede de centros de documentação sobre a integração* (o termo preferencialmente usado na Itália). Essa rede pode ser conhecida por meio do site www.accaparlante.it, o qual é um espaço virtual de divulgação de projetos, textos e iniciativas de formação na área. De acordo com Luisa Zaghi, a coordenadora de um dos centros, os objetivos que orientam o trabalho desenvolvido por estas instituições são: favorecer o acolhimento e a valorização de todos os ‘saberes’ (das pessoas com necessidades educativas especiais, das famílias, dos docentes e trabalhadores da escola, dos profissionais dos serviços de saúde, dos administradores etc.); evitar hierarquias e subordinações, favorecendo as trocas; reelaborar as experiências em saberes que possam ser compartilhados; transformar os saberes acadêmicos em instrumentos úteis para intervir na realidade. Nesse sentido, embora esses centros se ocupem também de documentação e registros de experiências, tendem a ser pólos de ação para: apoiar e supervisionar projetos educativos associados à inclusão; buscar, juntamente com as famílias, alternativas de atendimento após a escolarização; favorecer a articulação entre uma situação “problema” e os possíveis recursos de apoio (universidade, serviços de saúde ou assistência social, profissionais em geral); participar do processo de formação em serviço, indicando temáticas, organizando eventos, elaborando materiais, acom-

panhando grupos de docentes em formação; organizar o registro de experiências desenvolvidas nas escolas, garantindo que haja um arquivo relativo à memória dos projetos. Além disso, atua também como uma biblioteca que prioriza os textos pedagógicos e favorece a articulação entre o usuário e outros espaços de informação.

A ação desses centros parece-me interessante no sentido de abertura – os integrantes são profissionais, familiares, estudiosos e pessoas com necessidades educativas especiais – e de ação coordenada, já que esses espaços institucionais têm a tarefa de responder às demandas e aos desafios, acionando uma rede de recursos diferenciados de modo que seja garantida uma articulação entre as ações. Trata-se de permitir (e incentivar) que cada desafio seja vivido como uma oportunidade de “criação”. A ênfase na formação continuada e no acompanhamento de projetos de pesquisa tem propiciado, inclusive, o investimento em alternativas metodológicas de formação que possam responder às necessidades dos educadores e propor modalidades de formação/atualização que sejam compatíveis com a continuidade de seu trabalho.

Lucena - Que formação seria adequada para que os educadores e outros profissionais da escola exerçam práticas de educação inclusiva?

Cláudio R. Baptista - Acredito que a experiência italiana dos centros de documentação possa nos auxiliar a pensar a formação dos educadores. É possível um paralelo entre a ação dos centros e aquela pretendida pelos educadores. Nesse sentido, a formação deveria buscar desenvolver um perfil profissional de alguém capaz de *acompanhar* e não de *dirigir* o percurso do outro. Os centros de documentação não têm respostas prontas, mas tendem a construí-las em modo conjunto com aqueles que solicitam apoio. As ações têm como meta ativar uma rede de recursos e favorecer o movimento de auto-conhecimento, facilitando a realização de novas escolhas. Nesse sentido, cabe aos centros manter uma relação com seus usuários (principalmente as instituições e os responsáveis por projetos) no sentido de saber gerenciar a proximidade e a distância. Há momentos nos quais deve-se agir conjuntamente e participar das tomadas de decisão, há outros nos quais a melhor alternativa é encaminhar a solicitação, favorecendo a criação de novos laços e de novas possibilidades. Essa postura torna-se possível quando acreditamos que o nosso interlocutor possui recursos a serem explorados e não depende exclusivamente de nós para construir as respostas para as suas questões. Assim, o sucesso do nosso trabalho não é a relação de dependência entre aquele que solicita e aquele que oferece auxílio. Contrariamente à lógica da dependência, o sucesso do trabalho do centro de documentação e do trabalho de um educador deveria ser entendido como o momento (ou os momentos) no qual esse trabalho deixa de ser necessário.

Maria Sylvia - Quais os limites e as possibilidades que você apontaria, hoje, na escola pública brasileira, para implementar práticas pedagógicas inclusivas?

Cláudio Baptista - Tanto as possibilidades quanto os limites são muitos. Apesar disso, prefiro ser otimista. Quanto aos limites, identifico prioritariamente alguns que poderiam ser qualificados como *paradigmáticos* e outros que chamaria de *normativos*. Os limites paradigmáticos referem-se ao nosso pensamento que tende a reproduzir modelos de análise contra os quais lutamos, o que resulta em iniciativas contraditórias com as perspectivas gerais de uma educação inclusiva. É muito difícil romper a lógica da “doença/deficiência”, quando pensamos na educação especial. Essa lógica tende a dar continuidade a iniciativas que tem por base a suposição de que as pessoas em condição de desvantagem devam ser *classificadas e recuperadas*, pois elas, segundo essa lógica, concentram elevados níveis de prejuízo e pouquíssimos recursos a serem desenvolvidos. Claro que esse modo de conceber o outro habita o nosso pensamento e está pronto para entrar em ação, seja no plano das relações pessoais, seja nas ações mais coletivas e de organização da vida social. Um exemplo desse movimento pode ilustrar a minha argumentação e introduzir o outro tipo de limite que eu havia evocado – o *normativo* -, mostrando como as nossas resistências não desaparecem, mas mudam de lugar. Apesar de toda discussão relativa à inclusão, nos diferentes debates dos quais tenho participado, há uma premissa que dificilmente é alterada: sim à inclusão, mas não para todos os alunos. Essa premissa tem suporte na legislação que defende os espaços da educação especial para os alunos que não conseguiriam se beneficiar do ensino comum. Considero essa premissa equivocada, porque ela não é acompanhada de um debate técnico sobre questões fundamentais: quem estabelece/identifica/avalia quando é que o aluno não consegue se beneficiar do atendimento no ensino comum? De qual ensino comum falamos, já que há uma grande variabilidade entre os diferentes sistemas e diferentes escolas? Por que não pensamos que, ao lado das limitações do sujeito, há aquelas limitações dos contextos (geralmente muitas) que deveriam ser trabalhadas e que poderiam mudar a configuração do ambiente? Ou seja, o sujeito (aluno) é ainda visto como o responsável pela sua possibilidade (ou impossibilidade) de ser incluído, considerando-se a “gravidade” do caso. Esse tipo de concepção e de expectativas contamina as tomadas de decisões e contribui para que os espaços escolares tendam a reproduzir modelos conhecidos. Quando observamos o funcionamento atual das classes de aceleração (também chamadas de classes de progressão), veremos que tem havido uma reconfiguração dos espaços da educação especial. Essas classes, com uma nova designação, tendem a concentrar os alunos multirrepetentes ou com dificuldades acentuadas de aprendizagem, os quais his-

Cláudio Baptista

toricamente integravam as classes especiais, apesar da legislação educacional determinar que as mesmas eram destinadas exclusivamente aos alunos com deficiência. Há o risco de continuarmos com a educação especial tradicional com uma “maquiagem” nova. Como lidar com isso? Acredito que alimentando a nossa capacidade crítica e desenvolvendo pesquisas que nos mostrem os efeitos das nossas tomadas de decisões e que contribuam com a avaliação das nossas escolhas. É necessário admitir que qualquer movimento de transformação implica resistências e que essas resistências não estão apenas fora de nós. Aquelas mais sutis são as mais perigosas e difíceis de serem alteradas.

Cláudio Roberto Batista

Departamento de Estudos Básicos- Centro de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: crolbap@edu.ufrgs.br

Lucena Dall Alba

NUCLEIND/CED/UFSC
Campus Universitário - Trindade
88 010 970 - Florianópolis - SC
E-mail lucenadallalba@globatit.com.br

Maria Sylvia Cardoso Carneiro

NUCLEIND/CED/UFSC
Campus Universitário - Trindade
88 010 970 - Florianópolis - SC
E-mail maria.sylvia@ig.com.br