



A INCLUSÃO E SEUS SENTIDOS: ENTRE EDIFÍCIOS E TENDAS¹

Claudio Roberto Baptista
PPGEDU/UFRGS

Resumo: A presente reflexão tem como objetivo discutir a pluralidade de sentidos atribuídos ao conceito de inclusão, particularmente no que se refere à inclusão escolar e seus desdobramentos no campo da educação e da educação especial. Trata-se de um texto que, apesar de não efetuar o relato de pesquisas específicas, apresenta uma relação direta com pesquisas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pois o mesmo se constitui como uma reflexão decorrente de investigações que têm discutido a educação especial por meio da valorização de aspectos, tais como a relação pedagógica, as inovações educacionais, as políticas públicas e o atendimento educacional a sujeitos que vivem situações de desvantagens consideradas “graves”. A análise destaca a evolução histórica do paradigma da inclusão, associando-o às mudanças que têm sido implementadas no ensino comum, tanto no Brasil quanto em outros países. Essas características se expressam em elementos comuns entre a educação e a educação especial, apontando para a superação de uma pedagogia “tradicional” e para a valorização de uma pedagogia que contemple elementos como a cooperação e o diálogo. Tais pontos de contato são mais evidentes na análise de propostas de organização curricular que são pautadas pela flexibilidade nos procedimentos de avaliação e planejamento, além da presença significativa dos dispositivos de apoio aos docentes e aos alunos. Buscou-se colocar em evidência as diferentes interpretações associadas à inclusão, valorizando aquelas que identificam esse conceito como integrantes de movimentos históricos de ampliação dos direitos sociais e de investimento na qualificação dos serviços educacionais.

INTRODUÇÃO

Não é indispensável para uma grande fábrica de automóveis que os torneiros amem Beethoven, que os técnicos leiam as poesias de Eugenio Montale ou joguem tênis. Tais ocupações são consideradas na medida em que possam ser concebidas como passatempo, momentos de relax entre uma cadeia de montagem e outra. Mas o ideal educativo do departamento pessoal de uma grande empresa, privada ou pública, não é necessariamente o melhor dos ideais educativos. Um homem completo é outra coisa. Desta “outra coisa” fazem parte atividades que não integram o cômputo dos salários e as estatísticas de produtividade, começando pelo empenho social e político (RODARI, 1992, p. 120) [tradução nossa]

Nas reflexões relativas à educação, estudiosos como Paulo Freire e Humberto Maturana têm contribuído com a defesa de um tipo de intervenção que mereça a dimensão ética como aspecto qualificador. Esse destaque associa-se, necessariamente, à diferença de

¹ Trabalho apresentado no 12º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Conhecimento Local e Conhecimento Universal. Curitiba, 29 de agosto a 1º de setembro de 2004. (Anais em CD-Rom).

lugar simbólico e hierárquico ocupado pelos interlocutores do “jogo” que constitui o encontro educativo. A identificação de diferentes necessidades que caracterizam a vida dos sujeitos da educação exprime-se nas diferentes atribuições conferidas aos mesmos: alunos, professores, gestores, familiares. No entanto, as diferentes atribuições podem (ou devem) estar associadas a diferentes direitos?

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno) como um interlocutor, no sentido pleno da palavra. Se essa reflexão é válida para a educação em geral, torna-se ainda mais enfática quando o aluno se constitui como um sujeito marcado pela “incompletude”, pela “diferença”, pela “anormalidade”. Quando consideramos o atual estágio de conhecimento em educação especial, percebemos que a mesma tem sido uma área na qual a discussão relativa à ética e ao diálogo pode ressignificar o conhecimento sobre os sujeitos com necessidades educativas especiais, assim como redimensionar as perspectivas de intervenção educacional. Esse redimensionamento constitui-se como *eixo do trabalho de investigação* que temos desenvolvido, na condição de um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No âmbito desse grupo, temos investido em temáticas que se referem predominantemente à prática educativa e às iniciativas de gestão educacional associadas ao atendimento às “diferenças”. Discutir a *intervenção* e o *contexto* tem sido o caminho escolhido para repensar os *sujeitos*, pois o conhecimento que podemos ter dos mesmos depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado “formas de viver”, as quais, muitas vezes, nos são apresentadas como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, etc. Sobre essa temática relativa às dimensões forjadoras dos sujeitos e de suas formas de compreensão, são exemplares os trabalhos de Gregory Bateson. Em Bateson (1976, p. 345), o autor afirma:

Na história natural do ser humano vivente, a ontologia e a epistemologia não podem ser separadas. As suas convicções (freqüentemente inconscientes) sobre o mundo que o circunda determinarão o seu modo de ver e de agir, e este seu modo de sentir e de agir determinará as suas convicções sobre a natureza do mundo. O homem é, portanto, aprisionado em uma trama de premissas epistemológicas e ontológicas que, independentemente de sua veracidade ou falsidade, assumem para ele um caráter de parcial auto-confirmação. [tradução nossa].

Com suas palavras, Bateson nos propõe um entrelaçamento perturbador. Convidamos a superar a linearidade de uma lógica de causa/efeito. Valoriza as relações produtoras dos sujeitos e produzidas pelos mesmos. Em sintonia com essa perspectiva, nosso grupo de pesquisa tem investido na valorização de *imagens mutáveis* que se aproximem da realidade por nós vivenciada – incluindo a nossa mutabilidade -, e que contemplem os elevados graus de incerteza que caracterizam muitos dos campos científicos envolvidos na descrição, na avaliação e no estabelecimento de prognósticos para os sujeitos “diferentes”.

O investimento em um *projeto acadêmico* que apresenta diferentes frentes de ação, a partir dos pressupostos que acabo de anunciar, tem contribuído para que nos ocupemos, necessariamente, de um alargamento de fronteiras. Considero que o debate sobre “a intervenção pedagógica, as instituições, as políticas e as diferenças” deva transcender os limites da educação especial. A inclusão escolar tem sido um processo que, considerada a sua natureza de ação “mista” e “não-fragmentária”, tem exigido que a discussão teórica em pedagogia também ultrapasse os muros disciplinares específicos.

O objetivo da presente reflexão é apresentar uma análise do atual momento do debate relativo à inclusão, discutindo alguns dos efeitos desse debate para a pedagogia e para a formação de educadores. Nesse sentido, o texto pretende dar continuidade aos esforços que tenho empreendido, no sentido de construir nexos com uma educação de qualidade, pautada na ação investigativa, permeada pela flexibilidade que facilita múltiplos caminhos de acesso, enriquecida pelos saberes de outros campos, fiel à sua dimensão de ação “incompleta” ou “impossível”.

QUESTÕES INICIAIS

- Como cada um de nós se posiciona diante do tema: educação e diferenças?
- Em que medida o debate sobre a inclusão tem contribuído para que a educação dos sujeitos considerados “diferentes” possa ser pensada como parte da educação?
- Quais as chances de que a nossa análise considere a pluralidade de significados e sentidos que têm sido atribuídos ao conceito “inclusão”?

Perguntas pretensiosas que são apenas um ponto de partida. Ao mesmo tempo, exigem que cada um de nós mostre como tem procurado articular possíveis repostas. Procurarei tecer a minha análise em uma ordem inversa à apresentação das questões norteadoras. Ao discutir os diferentes significados e sentidos, poderemos avançar na análise das relações entre educação especial e educação, assim como, necessariamente, deveremos nos posicionar diante de um tema que coloca em questão não apenas os sujeitos (alunos), mas também as instituições (as escolas) que, historicamente, têm assumido uma função que se distancia dos seus objetivos oficiais. De fato, se as escolas têm a função de educar, quantos têm passado com sucesso por essas instituições? Como aproximar, por exemplo, as metas oficiais e os resultados históricos da educação brasileira?

No caso da educação especial brasileira, a discussão relativa à exclusão tem início na precariedade de acesso à educação escolar. Muitos estudos têm mostrado a presença tímida do Estado na oferta desses serviços (FERREIRA, 2000), e, ainda, discutido a incipiente oferta de vagas, mesmo quando consideramos o conjunto – público e privado – no atendimento educacional para a área (ODEH, 2000). As reflexões apresentadas por Odeh (2000) tornam bastante complexa a análise do movimento de inclusão escolar, pois a autora mostra, por meio de uma detalhada análise de indicadores quantitativos, que os alunos “da educação especial” têm uma presença incerta nas estatísticas educacionais, considerando-se a reduzida oferta de serviços, as limitações no processo de identificação desses alunos e a extrema precariedade numérica de efetivo atendimento. O interesse e a complexidade dessa reflexão dizem respeito ao que a autora chama de “integração não-planejada”, a qual nos mostra que esses alunos devem estar nas escolas de ensino comum, muitas vezes, engrossando as fileiras daqueles que não aprendem, são repetentes e abandonam a escola. Se há essa confirmação preocupante, o debate mostra também que estaria superestimada uma suposta avalanche de matrículas de alunos com deficiência ou com necessidades educativas especiais, a partir da existência de uma legislação (e de um debate acadêmico) que sinaliza a inclusão como o caminho prioritário para o atendimento em educação especial. Na verdade, carecemos de estudos que dêem suporte às nossas análises e que permitam melhor compreender o movimento de inclusão no ensino comum, seus efeitos e suas conseqüências, tanto para os alunos e professores, quanto para as instituições de ensino.

Nosso ponto de partida era a pluralidade de sentidos que se mostra no nosso “desconhecimento”. Ao nos interrogarmos sobre o acolhimento de uma pluralidade de sentidos associados à inclusão, identificamos um campo que poderia ser definido por um termo: a superficialidade. Nada casual nesta definição, pois a superficialidade tende a uma busca rápida e “digestiva”. Rápida porque supostamente facilita o entendimento e cria códigos compartilhados. “Digestiva” porque transforma, fragmenta, reduz um fenômeno complexo a elementos que são mais facilmente assimiláveis. Observemos algumas afirmações que são, segundo meu entendimento, a expressão dessa simplificação:

a inclusão é um método pedagógico;

a inclusão é uma estratégia para barateamento de custos;

podemos pensar em inclusão radical e inclusão leve ou progressiva.

Aquela radical dispensaria apoios, e a progressiva admitiria um processo lento de avaliação precisa das condições do aluno;

inclusão é importante, mas “obviamente” há alunos que não podem ser incluídos;

a escola especial também pode ser inclusiva;

todos somos iguais/todos somos diferentes.

INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO

Para que possamos reconhecer a pluralidade de sentidos que têm sido associados à inclusão, é necessário que se resgate alguns dos movimentos de ruptura que contribuíram com processos de transformação em âmbito educacional. Nesse sentido, a análise sobre a inclusão não deve ser restrita à educação especial e nem mesmo à educação, pois o Século XX se constituiu como um período de grande debate sobre a demarcação de fronteiras entre o “dentro” e o “fora”, seja quando abordamos os critérios diagnósticos em psicologia, quando discutimos as relações entre os sexos, ou, ainda, quando problematizamos o acesso aos bens culturais, aos produtos e aos serviços. Assim, essa pluralidade de sentidos está diretamente associada aos diferentes grupos que assumem a defesa de um movimento inclusivo. Observamos a defesa da inclusão de um maior contingente de pessoas no

processo de escolarização, mas também a apologia, por vezes veemente, da inclusão de novos consumidores em um mercado que geralmente interessa mais a quem vende do que a quem compra. Nosso plano de análise continua sendo a educação. Interessa-nos, portanto, a discussão sobre o acesso ao processo de escolarização e suas singularidades. Vale lembrar que esse acesso, concebido de modo amplo e generalizado, é uma tarefa que ainda não havia sido proposta para nenhuma sociedade antes do Século XX. Os efeitos dessa escolarização generalizada são discutidos por Sanchez Miguel (2003) e merecem atenção quando nos ocupamos da educação, particularmente da educação daqueles que apresentam algum tipo de desvantagem. Considerando a magnitude da tarefa de escolarizar as massas e garantir o acesso a habilidades complexas como a leitura e a escrita, a existência de excluídos é uma evidência que se apresenta como “prevista”. A ampliação do debate sobre as propostas de acesso amplo à escola interessa à educação especial, inclusive, porque essa ampliação está estritamente relacionada com a identificação de crianças “deficientes”, particularmente aquelas com deficiência mental. Dentre estas, as que integram o grupo da chamada deficiência leve são as mais numerosas. São também aquelas cuja especificação de um diagnóstico se reveste de mistério pelo seu caráter limítrofe com as dificuldades de aprendizagem. Mas como chegamos à identificação desses sujeitos? Sabemos que a categoria da deficiência mental foi uma “invenção” do processo de ampliação de acesso à escola. A ampliação do acesso à escola gerou a “necessidade” de identificar aqueles que estavam mais “aptos” para essa empreitada. O trabalho de Binet e Simon fez o movimento inicial. A história da psicologia e aquela da educação mostram a transposição de uma avaliação de “prontidão” para a suposta avaliação da inteligência. Os efeitos dessa transposição são muito conhecidos e dispensam maiores comentários....

Essa reflexão não modifica o fato de que existem pessoas com deficiência e outras com síndromes e limitações que justificam a necessidade de apoios complementares àqueles usualmente oferecidos pelos serviços educacionais. No entanto, o estabelecimento dessas conexões nos mostra que a delimitação desse grupo é fortemente datada. A exigência de que todos aprendam a ler e escrever, por exemplo, é a expressão dessa contingência histórica. Valorizar tais competências é o primeiro passo para fazer surgir as dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, a desvantagem daquele que não aprende ou aprende com dificuldade. Mesmo reconhecendo que o processo de

escolarização em massa contribuiu para a ampliação das chamadas “deficiências”, dificilmente alguém se colocaria contrário a essa ampla escolarização. Como todo movimento, além dos efeitos cerceadores/delimitadores, temos outros, certamente mais vantajosos.

Na história recente da educação especial, as conseqüências das políticas abrangentes de escolarização têm sido associadas ao debate sobre o tipo e a qualidade de atendimento educacional oferecido às pessoas com deficiências ou com necessidades educativas especiais. Santos (1995) discute alguns elementos favorecedores das propostas integradoras ou inclusivas, destacando as críticas dirigidas aos efeitos da institucionalização dos “diferentes”. Além disso, a autora indica ainda a necessidade de “recuperar” os sujeitos que viveram os efeitos diretos das grandes guerras e os conhecimentos “novos” relativos à educação. No plano do conhecimento técnico, as evidências são de valorização do conhecimento pedagógico na educação especial, o que tende a aproximar ensino especial e ensino comum. Essa aproximação tem se mostrado, por exemplo, na defesa de parâmetros balizadores do trabalho docente que eram mais característicos da educação especial e hoje integram muitas das propostas educacionais apresentadas pelos sistemas de ensino. Refiro-me a aspectos como a individualização, a defesa de um trabalho inter/transdisciplinar, o planejamento que valoriza as características do aluno e do contexto social, a avaliação que tem o aluno como parâmetro de si mesmo, o trabalho pluridocente, dentre outros (BAPTISTA, 2004). Tais aspectos têm sido valorizados como indicadores para o debate relativo à organização curricular em sistemas de ensino que buscam a ampliação da garantia do acesso e permanência na escola, além da redução dos mecanismos de exclusão, como ocorre em algumas propostas de trabalho por ciclos (MOLL, 2004). Mas, o trabalho relativo ao acolhimento às diferenças encontra um debate profícuo, além de exemplos instigantes e motivadores em realidades estrangeiras como aquela italiana. Na Itália, nos últimos 30 anos, tem havido um debate pedagógico que se traduz em propostas de organização escolar que radicalizaram o conceito de inclusão/integração (CANEVARO, 1983) a partir da exigência de atendimento generalizado no ensino comum. Quando analisamos as experiências italianas de inclusão/integração, encontramos muitos pontos de coincidência com proposições como aquela de ciclos de formação presente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Portanto, vale destacar que as experiências de

integração/inclusão reconhecidas como “de qualidade” tendem a concentrar-se em contextos com forte predomínio da escola pública, intensa dedicação à educação infantil, presença de investimentos em projetos experimentais, atenção à formação dos educadores e técnicos envolvidos. Um claro exemplo desse movimento, reconhecido como qualitativamente elevado, é a experiência de educação infantil de Reggio Emilia (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999), que coloca em evidência uma rede de serviços públicos de atendimento decorrentes de um processo histórico de debates político-pedagógicos que têm conferido à Emilia Romagna¹ o status de um território privilegiado quanto à qualidade dos serviços públicos.

VOLTAR À SUPERFÍCIE...

Quando consideramos o debate que contempla a história da educação e as pesquisas da área, identificamos que a afirmativa que associa “*inclusão e barateamento de custos*” apresenta muitas incongruências. Dentre estas, destaco duas que considero centrais: os contextos que têm desenvolvido políticas de inclusão educacional, com qualidade, são redes ou sistemas de ensino que apresentam um elevado grau de investimento econômico na educação. Essa conclusão é válida para a educação municipal de Porto Alegre (AZEVEDO, 2000) e também é válida para o contexto italiano (BAPTISTA, 2004). A segunda incongruência torna-se evidente quando refletimos sobre o trabalho de Odeh (2000). Ao mostrar que o atendimento especializado, no Brasil, atinge aproximadamente 1% da população que necessitaria de “educação especial”, vislumbramos que a atual realidade é pouco inclusiva e muito econômica. A economia se intensifica se considerarmos que, dentre os atendimentos existentes, predominam aqueles oferecidos pelo setor privado e por instituições filantrópicas. Historicamente, esse atendimento tem ocorrido sem que haja um amplo investimento público-estatal. Nesse sentido, o atual gerenciamento político educacional da educação especial tem sido extremamente econômico.

Continuando o nosso resgate de algumas idéias que designei “superficiais”, teríamos que discutir a questão da *inclusão radical*. Considero inoportuno o debate que destaca a radicalidade como um risco e como sinônimo de ausência de apoios para o ensino

comum. Dificilmente avançaremos com uma análise que separa, de modo polarizado, experiências segundo a suposta radicalidade. A avaliação de proposições reconhecidas como válidas decorre de questões histórico-contextuais que impedem que definamos a priori “o que é radical”. Na Itália, por exemplo, a radicalidade pode estar associada à inexistência de instituições escolares especializadas e ao fato de que o atendimento de todas as crianças deva ocorrer no ensino comum. No entanto, nesse país, a existência de apoios variados é amplamente documentada pela literatura especializada (CANEVARO, 1983). Portanto, podemos perceber que o conhecimento da educação especial – no plano teórico e naquele prático – é imprescindível para as propostas inclusivas. Evidentemente, trata-se de atualizar esse conhecimento e colocá-lo a serviço de uma perspectiva que seja interdisciplinar. Nesse sentido, questiono a afirmação de que *a escola especial também pode ser inclusiva*. A escola especial pode ser um espaço altamente qualificado e pode contribuir com processos inclusivos, principalmente quando propõe uma ação complementar e não exclusiva. Ou seja, uma escola que se constitui como uma “escola de recursos”, como já acontece com as salas de recursos, as quais oferecem atendimento especializado sem afastar o aluno do ensino comum.

O último dos pontos da “superfície” que desejo comentar diz respeito à crença que “obviamente” *há alunos que não podem ser incluídos*. Essa é uma grande questão que não pode ser resolvida com rapidez, pois, para fazê-lo, teríamos que definir os critérios delimitadores. A noção de “gravidade” está longe de ser consensual e necessita de muita reflexão. Particularmente, acredito que a melhor maneira de discutir a temática é considerar não apenas o *sujeito* com suas limitações, mas incluir no debate o *contexto* que também, e muito freqüentemente, apresenta as suas limitações para dar conta de atender e interagir. A mudança de contexto altera a situação de gravidade. Mannoni (1988) apresentou em suas reflexões muitas situações que elucidam essa dissociação, pois investia na mudança de contexto, propondo deslocamentos e estágios para os alunos. Mannoni sabia da relatividade da avaliação de gravidade, apostava no efeito que o exercício de “ser outra coisa” e “estar em outro lugar” pode ter sobre a nossa maneira de ser e de viver o mundo.

PARA CONCLUIR: A CONSTRUÇÃO DE “TENDAS”

Considero que o debate sobre a inclusão tenha como uma de suas vantagens o destaque de novas possibilidades para a intervenção educativa, em sentido amplo. O encontro com os sujeitos considerados “anormais” deveria ser potencializador de uma análise que coloca em destaque as relações e a necessária implicação dos sujeitos e das instituições na produção contínua de novas “desvantagens” (e de possíveis experiências de aprendizagem). É justamente esse movimento de *colocar-se em questão* um dos pontos-chave para a análise que contextualiza, inclui e redimensiona as nossas posições.

O movimento de inclusão tem origens que decorrem dos limites nos processos de identificação dos sujeitos com necessidades educativas especiais; das críticas aos mecanismos excludentes da escola em geral e, em particular, das alternativas paralelas de atendimento, com proposições pedagógicas que tendiam a minimizar os desafios propostos aos alunos; das transformações nas concepções de alternativas de intervenção em educação e em saúde.

A evolução desse movimento mostra uma tendência que mantém e atualiza princípios norteadores de uma educação “ampla”, propondo a *inclusão escolar*, cujos pontos fundamentais seriam uma *ampliação dos sujeitos inseridos* em contextos comuns de ensino e a necessária *transformação da escola* e das alternativas educativas para favorecer a educação de todos, com garantia de qualidade. Nesse sentido, a inclusão tem colaborado para uma discussão relativa aos limites da escola e para a necessidade de intensas mudanças. A presença dos alunos reconhecidamente “diferentes” no ensino comum pode contribuir para que nos questionemos sobre a real capacidade da escola e dos sistemas educacionais, no sentido de promover a educação dos alunos em geral. As mudanças necessárias transcendem o nível da didática e, segundo acredito, exigem prioritariamente uma discussão ética sobre as possibilidades e os limites do ato de ensinar/aprender. Tais mudanças exigem investimentos contínuos e dependem, em grande parte, da existência de projetos político-pedagógicos que dêem suporte às mudanças legislativas, as quais se ocupariam da criação de normas de escasso valor, se tomadas como *obrigação* pura e simples.

A discussão sobre os sentidos da inclusão coloca em questão o passado recente da educação especial e da educação, fazendo com que nos perguntemos: incluir quem, incluir por quê e incluir para quê? Vale lembrar que temos obrigações diferenciadas com essas perguntas e suas possíveis respostas. Aqueles que se dedicam à educação têm uma maior responsabilidade diante de perguntas como: Onde devem ser educados os alunos (em geral)? Qual é a capacidade da escola e dos educadores de reinventarem a sua prática? Que princípios devem dar suporte aos projetos educativos que identificamos como “de qualidade”?

Há alguns anos, um relato das lembranças escolares de Lia Luft foi apresentado na aula inaugural da Faculdade de Educação da UFRGS. Nessa ocasião, a escritora expôs a sua condição de aluna “mediana”, além de suas reações de aversão e resistência à escola. As desvantagens de Lia Luft eram minimizadas pela existência de um contexto familiar rico de estímulos, possibilitando que a aluna “mediana” pudesse encontrar-se em planos não escolares do mundo do conhecimento. A maioria das crianças não tem a mesma sorte. No relato, era contrastante o brilhantismo da expositora e a afirmação de que a sua condição de aluna pouco interessada pela escola vinculava-se a uma sensação de que “não tinha vocação para nada”... Pergunto-me então: quantas crianças ainda encontram na escola o incremento dessa sensação de inutilidade? A sabedoria conquistada com a experiência faz com que a escritora sugira: a escola deveria ao menos não atrapalhar.

Nós professores temos a pretensão de que a escola possa ser mais. Além de não atrapalhar, possa constituir-se como um espaço de vida e de crescimento. Como ser mais? Como responder aos nossos ideais utópicos de participação, diálogo e reciprocidade? A reflexão inicial sobre a ausência de garantias relativas aos caminhos futuros expressa nosso parcial desamparo. Por outro lado, acredito que devemos ser capazes de acolher os avanços em campo pedagógico, avanços que têm nos alimentado e garantido a parcialidade do desamparo. Com o objetivo de alertar para os riscos da inclusão, há um debate que tem colocado em evidência o despreparo da escola e o predomínio de um “edifício” didático, com pilares solidamente construídos sobre blocos do empirismo mais tosco. Se é verdade que as experiências inovadoras restringem-se a contextos limitados, também temos que reconhecer que atualmente dispomos de uma produção teórica e de uma experiência humana que tendem a fazer dialogar Fernand Oury e Paulo Freire, Maud Mannoni e Don

Milani, Gregory Bateson e Humberto Maturana, para citar apenas alguns nomes. Acredito que tais autores têm deixado pistas que nos auxiliam na renúncia ao *edifício* e na contínua construção de *tendas*. As tendas são mais leves e suas paredes de tecido permitem a passagem da luz e do vento; podem ser desarmadas e transportadas para locais distantes, acompanhando o per(curso) dos interessados; montam-se de maneiras variadas, permitindo a negociação que transforma os modelos de ação, os locais escolhidos e os tempos destinados. Vale lembrar que a tenda pode ser um objeto complexo, apesar da simplicidade do seu desenho físico: as hastes devem ser flexíveis, mas resistentes; o tecido deve suportar as intempéries, sendo leve durante o transporte; a base deve ser macia, mas não pode deixar que passem a umidade e possíveis “invasores”.

As metáforas do edifício e da tenda auxiliam-nos a refletir sobre o ato educativo e sobre as complexas redes (não apenas simbólicas) que incrementam os desafios da educação.

Para resgatar a questão do ideal educativo sinalizado por Rodari (1992), acredito que possamos considerar a necessidade de articularmos os planos de *compromisso* e de *flexibilidade*. Procuremos, então, analisar como se sustentam as idéias de compromisso (vinculação, responsabilidade) e de flexibilidade (leveza, complexidade, fluidez, variabilidade). O primeiro equívoco a ser superado é aquele que nos impediria de reconhecer ambos os planos na metáfora da *tenda*. Considero que ambos – compromisso e flexibilidade – possam ser bem representados por uma tenda. Esta concentra as possibilidades de uma “montagem” que contemple as diferenças, constituindo-se em contínuas montagens, contínuas transformações...

De maneira semelhante, uma educação integradora/inclusiva deve aproximar-se da educação diferenciada, no sentido proposto por Perrenoud (2000), acolhendo a flexibilidade de percursos e complexificando o ensinar e o aprender, através de estratégias que permitam intensa individualização. Nesse sentido, o compromisso passa a ser representado pelas metas negociadas com os interessados e não fixadas em linhas de ação unívocas para os integrantes de um grupo. As trilhas podem apresentar pontos de encontro e a atenção do educador passa a concentrar-se na evolução dos sujeitos por essas trilhas. Para os alunos com desvantagens variadas, a construção conjunta dos “mapas” será fundamental para que estes possam arriscar-se em novos trechos. Assim, o compromisso do educador tem como

base a sua apropriação dos seus próprios recursos e instrumentos: a observação, o diálogo, a negociação e a avaliação que retroalimenta o agir do educador. Estes desafios permitem que os limites entre educação especial e educação sejam discutidos com veemência. O professor que não é capaz de flexibilizar objetivos e planejar com certo nível de individualização não consegue trabalhar com as classes heterogêneas que historicamente constituíram o campo de atuação da educação escolar.

Para concluir, gostaria de colocar em destaque apenas dois dos múltiplos sentidos atribuíveis ao movimento de integração/inclusão: favorecer que continuemos a questionar os ideais educativos e fomentar nossa coragem de mostrar habilidade na construção de tendas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, José C. *Escola Cidadã: políticas e práticas*. Trabalho apresentado no GT – Ensino Fundamental. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 24 a 28 de setembro de 2000.

BAPTISTA, Claudio R.. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (Org.) *Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

BATESON, Gregory. *Verso um'ecologia della mente*. Milano, Adelphi, 1976.

CANEVARO, Andrea. *Handicap e scuola: manuale per l'integrazione scolastica*. Roma, NIS, 1983.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, C. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

FERREIRA, Júlio Romero. *Políticas Educacionais e Educação especial*. 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2000.

MANNONI, Maud. *Educação impossível*. 2ª edição. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

MOLL, Jaqueline (Org.) *Ciclos na vida, tempos na escola. Criando possibilidades*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

ODEH, Muna Muhammad. O atendimento educacional para crianças no hemisfério sul e a integração não-planejada: implicações para as propostas de integração escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 6, p. 27-42, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

RODARI, Gianni. *Scuola di fantasia*. Roma, Riuniti, 1992

SANCHEZ MIGUEL, Emilio. Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población. *Textos de Didáctica y de la lengua escrita*, nº 33, p. 62-77, Barcelona, abril, 2003.

SANTOS, Mônica. P. Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Vol. II, nº 3, p.p. 21-29, 1995.

ⁱ Região italiana sediada por Bologna, na qual se situa a cidade de Reggio Emilia.