

As bases do processo de formação docente voltado à inclusão

Gustavo Martins Piccolo*

Resumo

Objetivamos neste ensaio, edificado a partir de uma revisão crítica da literatura, demonstrar que o pensar em um novo processo de formação docente envolve uma gama de fatores inter-relacionais, consubstanciados em cinco diretrizes basilares, quais sejam: 1) apropriação dialética do conceito de deficiência como não centrado no organismo do indivíduo; 2) necessidade de estabelecer que em um processo formativo tanto a sociedade como o restante da população, inclusive o deficiente, devem se transformar visando a assunção de uma convivência efetivamente solidária e democrática; 3) desconstrução da norma como parâmetro norteador das relações e julgamentos realizados pela sociedade; 4) caráter enfático do necessário inter-relacionamento dialógico entre Educação Especial e Educação Regular e; 5) construção de um novo currículo escolar que abranja a diversidade como produtora dos múltiplos conhecimentos e da evolução de nosso domínio sobre o ambiente que nos cerca. Na resolução dessa arquitetura sumamente complexa estabelece-se e se desvenda o enigma do processo de formação docente voltado à inclusão, cujas respostas ainda estão em vias de construção.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão. Currículo.

The bases of the teacher formation focused on the inclusion

Abstract

Aim in this essay, built from a critical review of the literature, demonstrate that the thinking of a new process of teacher education involves a range of factors inter-relational, embodied in five basic guidelines, which are: 1) dialectical ownership of the concept of disability, not centered on the biologically of the individual, 2) need to establish a training process in which both the society and the rest of the population, including the disabled person, must turn to the assumption of an effectively united and democratic coexistence, 3) the deconstruction standard as a parameter guiding the relations and judgments made by the society; 4) emphatic nature of the necessary inter-relationship and dialogue between Special Education and Regular Education, 5) construction of a new school curriculum that includes diversity as producing knowledge and the many developments of our field on the environment around us. The resolution of

* Doutorando em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

this highly complex architecture provides and do unveils the mystery of the teacher training focused on inclusion, whose answers are still in process of construction.

Keywords: Teacher education. Inclusion. Curriculum.

Introdução

No Brasil, o processo de democratização escolar começa efetivamente a ser desenhado nas décadas de ditadura e repressão militar, anos estes marcados pela censura, mas também pela abertura das escolas as classes populares, antes tidas como privilégio de uma pequena elite.

Por se tratar de uma composição dialética, o referido processo trouxe a baila elementos positivos e negativos. Os primeiros podem ser encontrados em raciocínios baseados por mecanismos indutivos e estão relacionados à possibilidade de a imensa massa da população se apropriar do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade de forma sistemática e planejada, já a apreensão dos segundos denota um processo de reflexão mais acurado, que estabeleça diversas formas de intersecção entre o todo e as partes, as teorias e práticas (apesar de estas se encontrarem em relação de complementaridade), o dito e o aprendido, o proposto e o alcançado. Somente desta forma poderemos perceber como um fenômeno positivo em sua essência (democratização escolar), quando não sistematizado de forma coerente e responsável, trouxe consigo diversas mazelas não superadas até o presente momento por nosso sistema educacional. Dentre estas mazelas, podemos citar o fenômeno de crescimento exponencial do alunato escolar concomitantemente ao crescimento geométrico do número de escolas, salas de aula e professores qualificados, cuja materialidade produziu, entre outras coisas, a desvalorização do conhecimento sistematizado, salas repletas de alunos e mediadas por professores ainda confusos com tal alteração de sua rotina cotidiana, a miserável qualidade na formação de nossos educandos e uma nova forma de exclusão dos abandonados pela história, as classes populares.

Nesse sentido, a diferença passou equivocadamente a ser tratada como desvio, desigualdade, sendo, de acordo Januzzi (2006), quando acentuadamente pronunciada em termos físicos, psicológicos e sociais, derivadas a um novo espaço escolar, as ditas classes especiais. Por esta via segregacionista em um movimento, em tese, direcionado à inclusão é que as pessoas com deficiência entram no terreno das relações sistematizadas tecidas em escolas regulares. A conjuntura destes fatores retratou cristalinamente a ineficácia docente quanto à apropriação do conhecimento pelos novos sujeitos constituintes do espaço escolar, se estendendo inclusive aos alunos que não demonstravam em seu corpo ou comportamento diferenças tão pronunciadas.

Aqui, se estabelece o principal dilema educacional do século XXI, qual seja: Como fazer com que todas as crianças possam estar nas instituições escolares e se apropriar da cultura historicamente produzida pelo gênero huma-

no? Qual o papel do professor nesse processo e o que necessita ser feito para que a atividade docente concretize efetivamente o princípio da inclusão?

Claro está que abrir os muros escolares não significa ministrar ensino de qualidade, aliás, é importante ressaltar também que não necessariamente o convívio com a diferença se traduz em benefícios diretos para todos os envolvidos no processo educacional. A diferença só adquire significado e sentido quando não é tratada como desigualdade, mas, sim, como a característica fundante de todo o gênero humano. Diferença que nos forma, eleva-nos para além das esferas cotidianas ao fornecer o encontro da norma com o desvio, todavia, para tanto a própria norma deve ser repensada em termos ontológicos. O que é norma? Quem são os normais e os diferentes? Encontrar esta resposta ainda se mostra como uma problemática a ser decifrada pela escola, e está longe de resoluções fáceis e tranqüilas, inclusive no campo teórico, uma vez que efetivamente foi tomada em consideração somente após as discussões trazidas pela Declaração Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (WORLD... 1994), ambas situadas no primeiro meado da década de 90, do século recém-acabado.

A partir da década de 90 um novo movimento se fez presente na escola, qual seja, o movimento pela inclusão escolar, destacando a necessidade de todos os alunos, independentemente de sua classe, raça, credo, condição física participar do corpus coletivo da escola. Somente após esta data a escola começou a ser efetivamente pensada como um local que, pelo menos em tese, deveria receber toda e qualquer criança, inclusive aquelas cujas diferenças não trazem nenhuma vantagem em sua inserção social, cuja consequência direcionou os mais diversos atores escolares, entre eles gestores, professores, alunos, merendeiras, faxineiras, etc., a saírem do espaço de rotina e pensarem sobre as múltiplas diferenças constituintes da humanidade, que só é humana por ser histórica e cultural.

Refletirmos sobre os pressupostos da inclusão traz consigo a necessidade de considerar todos os alunos como sujeitos na prática de apropriação do saber historicamente acumulado pela humanidade, além de dirigirmo-nos a busca de caminhos que trilhem um espaço inter-relacional professor-aluno mediado pela qualidade da atividade docente nas atuais condições objetivas e subjetivas em que se realiza esta atividade no cenário cotidiano. Encontrar uma resposta a tal empreitada se constitui como um verdadeiro enigma a ser decifrado, tal qual o de Éfeso na mitologia grega. Na busca do fio de Ariadne para sair deste labirinto aparentemente fechado em seus quatro cantos este trabalho se insere, intuindo focar seus olhos principalmente na complexidade da formação docente necessária ao trabalho com o educando que apresenta diferenças pronunciadas, sem esquecer-se de realizar interconexões com a educação e formação docente pensada em termos mais genéricos.

Para pensarmos a diferença de forma diferente

Não restam dúvidas de que a reflexão sobre o fenômeno da inclusão nos leva necessariamente a repensar o complexo processo de formação do professor e a necessidade de diversificação das múltiplas práticas pedagógicas - historicamente direcionadas para alunos que concretizam muito mais uma representação social do que um aluno real, de carne e osso – efetuadas nos palcos escolares. Pensar em inclusão é nos indagarmos sobre a possibilidade de a escola ser de excelente qualidade para todas as crianças e não apenas para algumas. Em virtude disso e também devido a alguns equívocos como a eliminação de alguns profícuos elementos trazidos pela idéia de integração, a inclusão se mostra como um processo abstruso e até utópico, aliás, nas condições atuais que cercam a escola, professores e alunos, certamente a utopia está em íntima conexão com os princípios da inclusão.

Desde a Declaração de Salamanca, materializada em 1994, notamos uma tendência da sociedade em se relativizar o termo deficiência pela empregabilidade da etiologia crianças com necessidades especiais. Contudo, mesmo sendo inegável que essa definição seja menos estereotipada, ela generaliza e, em certo ponto, até vulgariza, questões prioritárias no trabalho educacional de pessoas com limitações importantes a serem consideradas.

Colocar os deficientes na mesma seara que o das crianças com reduzido poder econômico, trabalhadoras, nômades ou marginalizadas mediante a adoção de um termo que de tão genérico nada particulariza (necessidades educacionais especiais) concretiza um grande perigo para a área da Educação Especial, principalmente se pensarmos o processo de formação docente.

Ora, neste arcabouço teórico se abre margem para que as pessoas nitidamente contrárias a inclusão ganhem voz no terreno da formação continuada, pois se a deficiência situa-se como categoria social no mesmo complexo das pessoas com baixo poder aquisitivo, muitos poderão se perguntar: Será mesmo que existem necessidades específicas para o trabalho com o educando que apresenta alguma deficiência?

Por acreditar na especificidade que a deficiência traduz ao próprio processo de formação docente, seja no sentido de um novo entendimento das diferenças ou na necessidade premente em se valer de outras metodologias para o alcance de um mesmo objetivo escolar, apresentamo-nos como radicalmente contra a etimologia pessoa com necessidades especiais, por acreditarmos que esta terminologia responde muito mais a interesses econômicos, ideológicos e a política da boa vizinhança do que efetivamente a atenção qualitativamente complexa que cada um dos grupos destacados pela Declaração de Salamanca (WORLD... 1994) necessita em caráter de urgência.

De nada adianta suavizar termos concomitantemente ao empobrecimento do trabalho pedagógico, laborioso e psicológico destinado aos deficien-

tes. Esta foi uma das razões pela qual Omote (2004) destacou a necessidade do estigma como elemento propulsor para um pensar mais democrático sobre as múltiplas diferenças, inclusive aquelas que acarretam desvantagem em relação ao meio. A verdadeira política da inclusão não se concretiza pelo simples fato de o deficiente transformar-se em uma pessoa com necessidades especiais, mas, sim, em se possibilitar todos os serviços disponíveis para que eles possam superar dialeticamente sua deficiência, seja através de mecanismos biológicos ou sociais.

Inclusão não se faz pelo discurso, tampouco pela assinatura de decretos, embora estes sejam de fundamental importância. Incluir é um imperativo legal, ético e moral, mas custoso e carente em transformações infra-estruturais e supra-estruturais, ou seja, trata-se de um processo, que por ser processo, está em contínua movimentação, tanto de idéias como de ações. Diante do exposto, uma pergunta faz-se necessária: Como pensar em um processo de formação docente que contemple as complexidades advindas do trabalho pedagógico de pessoas com deficiência?

Certamente, o primeiro pressuposto desse processo está na apropriação do conceito de deficiência não somente como uma característica orgânica pertencente à determinada pessoa, pois como retrata Omote (1994), o grau de prejuízo funcional de uma deficiência varia em função do contexto sócio-cultural e da própria audiência sobre suas peculiaridades. Por conseguinte, a gravidade, limitação e *possibilidades* de uma determinada deficiência não são as mesmas em todas as épocas, contextos e situações históricas dessemelhantes.

Não há dúvidas de que tanto a terminologia quanto os serviços prestados as pessoas com deficiência vem se modificando historicamente. Formas extremas de segregação são cada vez mais raras e a vontade de incluir, pelo menos em discursos, se faz cada vez mais presente. Para Omote (2006) até aproximadamente uma década e meia atrás esses serviços dirigiam-se no sentido de buscar alternativas, no mais das vezes biológicas, ao tratamento das deficiências, cuja predominância espacial se dava em ambientes segregados e discriminatórios.

Destarte, a concepção de deficiência neste universo era a de que seus "portadores" apresentavam uma desvantagem inevitável pela diferença que apresentavam. Em virtude dessa concepção, Omote (2006) enfatiza que os serviços destacados as pessoas com deficiência visavam, até a década de 90, capacitá-las para desenvolver suas máximas habilidades objetivando a assunção de uma vida o mais normal possível. Aqui, única e exclusivamente o deficiente tinha que se transformar, pois o problema estava nele e não nas formas de estruturação social. Eis o lema basilar do princípio da integração, que, apesar de incompleto, fornece elementos interessantes para pensarmos na necessidade de todos os seres humanos, como sujeitos inacabados, se transformarem objetivando elevar sua capacidade de domínio sobre a natureza e a própria sociedade da qual fazem e são parte constituintes.

Nesse sentido, os postulados da sociedade inclusiva e a Declaração de Salamanca (WORLD... 1994), que praticamente ratifica estes pressupostos para todo o mundo, exerceram papel de significativa importância nas mais distintas culturas, posto enfatizar que no processo de inclusão a sociedade também deve se transformar para que o deficiente possa desenvolver na completude todas suas possibilidades. Inverte-se o foco da pessoa para o meio, argumento cuja proficuidade, quando direcionado a escola, traz importantes questionamentos sobre a necessidade da transformação de seus espaços, da própria gestão escolar e dos aspectos relacionados mais especificamente a docência.

Por isso, Stainback e Stainback (1999) destacam que a inclusão, mesmo quando não colocada em prática na sua totalidade epistemológica, traz inequivocamente a contribuição de um pensar diferente, do questionamento de algumas certezas antes latentes. A radicalidade de seu princípio incorpora tanto a necessidade de aprendizagem escolar, como a superação da concepção de deficiência centrada no indivíduo, um significativo ganho nas possibilidades de comunicação dialógica, uma adequada preparação (pelo menos em tese) ao mercado de trabalho, melhora na auto-estima e a crítica ferrenha a qualquer espécie de segregação. Coerente a estes pressupostos, para Omote (1999, p. 9), a verdadeira educação inclusiva

[...] implica uma nova visão de mundo e de homem, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar efetivamente a diversidade, de tal maneira que quaisquer pessoas com as mais variadas diferenças, em relação à média da população ou a padrões de normalidade estabelecidos por outros critérios, em termos das condições anátomo-fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etno-culturais, encontrem oportunidade de uma vida digna e a mais plena possível, dentro das fronteiras impostas pela realidade da limitação eventualmente determinada por tais condições ou a elas inerente.

Assim, como bem ressalta Omote (2004), não podemos nos esquecer que a deficiência não deixa de ser uma diferença, e a diferença para o ser humano não corporifica qualquer peculiaridade distintiva de uma ou outra pessoa. Estejamos nos referindo a variáveis biológicas ou sociais não há igualdade na espécie e, muito menos, no gênero humano. As diferenças nos constituem, pois o homem só é singular na contínua e radical relação com o outro, com o não casual. Para Omote (2004), nenhuma diferença é em si mesma intrinsecamente vantajosa ou desvantajosa, assim, seu caráter relacional é constituído tanto em função da pessoa que apresenta tal peculiaridade, como também a partir da maneira que os outros interpretam certas peculiaridades, além da estrutura do próprio contexto em que ocorre esse encontro entre o eu e o outro, a diferença e a diferença.

Todavia, é inegável o fato de algumas diferenças, em determinados contextos sociais e culturais, não representarem um caráter vantajoso em rela-

ção ao meio, gerando algumas limitações nas possibilidades de fruição social e cultural plena e efetiva de seus indivíduos. Apenas neste sentido a diferença pode ser considerada uma deficiência, ou seja, como um processo que acarreta determinadas limitações aos seus “portadores”.

Logo, nem todas as diferenças podem ser vistas como variações inerentes aos seres humanos, uma vez que algumas delas tendem a gerar uma situação de desvantagem social, mesmo em condições ótimas de produção e reprodução social. De acordo com Omote (1994), a construção social da deficiência é um elemento primordial no próprio entendimento de seu conceito, contudo, isso não significa desvalorizar os outros componentes desse processo (biológicos e psíquicos), mas apenas restabelecer uma relação historicamente míope e assimétrica. Não podemos nos esquecer que a deficiência só é deficiência em virtude de algum recorte comparativo em relação a determinado padrão tido por norma, que geralmente se arquiteta mediante a influência das idéias e classes dominantes em seus respectivos contextos políticos, econômicos e culturais.

Coerentemente, nos mostramos avessamente contrários a qualquer delimitação rígida que enquadre os seres humanos em determinadas categorias. A normalidade, devido sua própria dialética histórica, contém (ao menos deveria conter se não pensássemos de forma tão cartesiana e positivista) a anormalidade como campo oposto e complementar. Portanto, é falsa a idéia de homogeneidade entre os mais diversos grupos humanos. Não apenas a semelhança define os homens, mulheres, negros, brancos, asiáticos, gordos, magros, altos, baixos, deficientes mentais, físicos ou sensoriais, etc., mas também as profundas diferenças em cada um destes agrupamentos (definidos por supostas peculiaridades), posto não necessariamente os “membros” das referidas categorias possuem interesses, diálogos e níveis de desenvolvimento lineares em relação ao meio. Por isso, o problema é com a norma e não quanto aos desvios e diferenças, esta é estreita e não a diferença que é muito ampla.

Acreditamos que este redirecionamento sobre a norma e o desvio trata-se da questão fundamental de qualquer projeto que vise uma formação docente efetivamente comprometida com a transformação da realidade social e a oferta de um ensino de ótima qualidade a totalidade da população, visualizando em suas diferenças caminhos para a construção de novos saberes, tecnologias e práticas sociais que superem possíveis limitações.

Apenas posteriormente a esta reflexão podemos pensar nas práticas pedagógicas e no processo de formação continuada destinado aos professores objetivando a inclusão de todos os alunos que estejam em condições de frequentar as salas regulares, admitindo, inclusive a possibilidade da existência de outros serviços que não apenas estes. Colocamos isto por não acreditarmos em qualquer inclusão que se faça goela abaixo, tal qual pressupõe o princípio da inclusão radical, que desconsidera as próprias situações objetivas em que se encontram alguns alunos e a estrutura do ambiente escolar atual.

Não podemos nos esquecer de que nem todas as crianças podem se beneficiar de sua inserção em classes regulares, uma vez que determinadas limitações impedem-nas de tirar qualquer proveito desta situação pedagógica específica. Como demonstra Omote (2006), a extensão da gravidade de algumas deficiências leva seus sujeitos a uma vida quase vegetativa, sendo que nestes casos a provisão de recursos deve estar direcionada muito mais a possibilidades de tratamento biológico, fato que não invalida de forma alguma a concomitância com outras formas de serviço.

Nem toda diferença engendra desenvolvimento nas relações sociais, aliás, algumas, como na situação descrita acima, tendem a estreitar sobremaneira as possibilidades de estabelecimento de diálogo. Logo, só há sentido falarmos em inclusão escolar quando está engendra benefícios para todas as crianças envolvidas neste processo, benefícios estes que vão muito além da simples socialização, pois estar na escola tem por finalidade magnânima a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Contudo, é importante ressaltar que as assertivas destacadas acima não representam qualquer espécie, ao menos por nossa parte, de elogio a segregação criada a partir da institucionalização da deficiência e do surgimento da Educação Especial como campo quase que oposto ao ensino regular, muito pelo contrário, pois acreditamos que muitas das mazelas enfrentadas atualmente quanto à complexidade do fenômeno da inclusão advêm da péssima relação estabelecida historicamente entre Educação Especial e Educação Regular.

É um erro crasso considerar a Educação Especial como campo paralelo ao ensino regular, mesmo porque esse paralelismo, de forma geral, nunca cruza suas linhas de intersecção. Todavia, esse erro foi e permanece a ser cometido em exaustão, continuando a Educação Especial a ser arquitetada pela exclusão do ensino regular, cabendo a ela o atendimento aos sujeitos que não se alinham ao modelo de aluno tracejado pelas relações pedagógicas hegemônicas. Devido a estes elementos, Glat (2000) e também Michels (2005) ressaltam que os próprios professores de Educação Especial sentem-se segregados dos demais no ambiente escolar, fato gerador de cizânias entre os referidos profissionais de cada área em questão, cuja complexidade arquitetural atravanca o estabelecimento de diálogos entre os professores que seriam extremamente profícuos para sua formação, mas fundamentalmente para melhor conhecer as máximas possibilidades de desenvolvimento de seu alunato.

Contra as discrepâncias geradas por esse processo devemos nos insurgir, enfatizando a premente necessidade de a Educação Especial ser interpretada efetivamente como uma modalidade transversal da educação escolar que perpassa todos seus níveis de ensino. Insurreição, portanto, não direcionada frontalmente as instituições ou classes específicas de Educação Especial, mas, sim, a não relação entre elas e o sistema de ensino regular. Logo, nossa principal batalha não será travada contra instituições como Apaes e Pestalozzis, muito pelo contrário, pois o principal objetivo dos estudiosos da Educação Es-

pecial na contemporaneidade se corporifica, além da ressaltada integração dialógica entre Educação Especial e Educação Regular, em incorporar os alunos com deficiência que não estão matriculados em quaisquer instituições na rede regular de ensino, seja na classe comum ou especial. A seguinte assertiva encontra eco em Prieto (2004), o qual destaca que o índice de atendimento escolar da população de pessoas com deficiência não ultrapassa a 10% do montante de tal população.

Coerentemente, a luta pela qualidade na Educação Especial não se dará pelo fechamento de instituições, mas pela abertura dos portões escolares aos alunos com deficiência não atendidos em quaisquer instituições, não significando, todavia, o endossamento aos princípios da inclusão radical, pois se é fato inegável que a escola historicamente excluiu de seus muros os deficientes e que esta situação precisa ser transformada urgentemente, também o é que a inclusão unilateral de todas as crianças em sala regular mediante princípio de força não reverterá tal situação de discriminação histórica, mas apenas invertirá a lógica do problema.

Defendemos sim a inclusão escolar, mas desde que esta seja radical em sua prática de melhor qualidade para todas as crianças e não apenas radicalista em discursos afastados que se transformam em verdadeiras aporias intelectuais (MAZOTTA, 1996). Por conseguinte, nesta perspectiva por nós defendida, não se invalida a criação de serviços especializados em função do grau de acometimento da pessoa com deficiência (desde que científica e objetivamente comprovado), pois em circunstâncias específicas são estas espacialidades que permitem oferecer as melhores possibilidades de desenvolvimento para os referidos sujeitos. Logo, deve-se dar as melhores, e não necessariamente iguais, condições de desenvolvimento e apropriação cultural para as pessoas com deficiência, na medida em que por diversas vezes ficar no campo da igualdade significa criar uma desigualdade velada, mas nem por isso, menos injusta e discriminatória.

Com vistas à necessidade de a escola se tornar efetivamente inclusiva é importante que se diversifiquem os métodos de ensino e aprendizagem, se enriqueça o processo de formação docente, ampliem-se as possibilidades de a escola e as salas de aula efetivamente receberem todas as crianças em seu interior e também que a sociedade e os alunos se transformem perante os novos enfrentamentos que supõe a questão da inclusão. Apenas desta forma a inclusão nos tirará do lugar comum na sociedade, que historicamente tem sido o lugar da exclusão e da não aceitação das diferenças, ou melhor, de sua transformação em desigualdades.

Por mais que pareça essencialmente complexo, todas essas questões devem se tornar parte da construção de um novo currículo escolar, currículo este que realizará uma ponte dialética entre o conhecimento historicamente acumulado pelo gênero humano e as novas demandas estabelecidas pela sociedade e pelos próprios alunos. O currículo escolar contemporâneo, indepen-

dentemente da escola que estamos nos referindo, não pode, sob hipótese alguma, voltar a reforçar o dogma de que as diferenças devem ser tratadas como desvios a fim de se corrigirem seu percurso em relação à norma. A diferença deve ser vista no currículo como enriquecedora e formadora do próprio gênero humano e das mais diversas relações educacionais, pois não há caminho profícuo na experiência de apropriação da cultura produzida pela humanidade que se efetive em sua completude mediante a desconsideração das diferenças.

Considerações finais

Objetivamos a partir do seguinte texto demonstrar que o pensar em um novo processo de formação docente envolve uma gama de fatores inter-relacionais, consubstanciados em cinco diretrizes basilares, quais sejam: 1) apropriação dialética do conceito de deficiência como não centrado no organismo do indivíduo; 2) necessidade de estabelecer que em um processo formativo tanto a sociedade como o restante da população, inclusive o deficiente, devem se transformar visando a assunção de uma convivência efetivamente solidária e democrática; 3) desconstrução da norma como parâmetro norteador das relações e julgamentos realizados pela sociedade; 4) caráter enfático do necessário inter-relacionamento dialógico entre Educação Especial e Educação Regular e; 5) construção de um novo currículo escolar que abranja a diversidade como produtora dos múltiplos conhecimentos e da evolução de nosso domínio sobre o ambiente que nos cerca. Na resolução dessa arquitetura sumamente complexa estabelece-se e se desvenda o enigma do processo de formação docente voltado à inclusão, cujas respostas nos moveram teleologicamente na realização deste trabalho acadêmico.

Isto posto, assim como o entendimento da deficiência é pluri-determinado por condições biológicas, sociais, culturais, cognitivas, lingüísticas, motoras e pelo próprio diálogo com o outro, o trabalho visando sua superação também o é, envolvendo tanto fatores objetivos como subjetivos no processo de formação docente e da construção da própria escola não apenas como aparato reprodutivo do capital.

Enfim, somente após a consideração de todos estes elementos podemos pensar em uma educação efetivamente inclusiva, posto que esta implique a gestão democrática da escola, além da democratização do acesso e conseqüente permanência de todos os alunos na escola, ou seja, quando falamos em abertura dos portões escolares supõe-se o concomitante acolhimento dos sujeitos que por ele adentraram. Esse acolhimento não se concretiza sem a prática de um ensino de qualidade, pois é a percepção da apropriação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade que garante o interesse do aluno na escola. Não é em virtude do conhecimento que os alunos estão se desinteressando da escola, mas, sim, pela falta deste conhecimento, cada vez mais vilipendiado em detrimento de objetivos pouco condizentes com o espaço e a função teleológica da escola. Finalizamos nosso diálogo destacando o caráter premente de novas produções no campo da Educação Especial e também da

Educação Regular que demarquem profícuas fronteiras para repensarmos a construção de uma arquitetura que contemple as principais problemáticas envolvidas no processo de formação docente.

Referências

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **CONFERÊNCIA mundial sobre educação para todos**. Jomtien-Tailândia, 1990.

GLAT, R. Formação de educadores na perspectiva da inclusão. **Revista Souza Marques**, v. II, n. 6, p. 16-23, 2000.

JANNUZZI, G. (de) M. **Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

MAZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELS, M. H. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.11, n. 2, p. 255-272, 2005.

OMOTE, S. Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

_____. Deficiência: da diferença ao desvio. In: MANZINI, E.J.; BRANCATTI, P. R. (Orgs.) **Educação Especial e Estigma**: corporeidade, sexualidade e expressão artística. Marília: UNESP, 1999. p. 3-21.

_____. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

_____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.

_____. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, p. 251-272, 2006.

PRIETO, R. **Políticas de melhoria da escola pública para todos**: tensões atuais. 2004. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_melhoria_1.asp?f_id_artigo=548. Acesso em: 22 abr. 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATIONS: ACCESS AND QUALITY, 1994, Salamanca. Final report... Salamanca: UNESCO, 1994.

Gustavo Martins Piccolo

Correspondência

Gustavo Martins Piccolo – Alameda Estevo, n. 330, Centro, Cep: 14813-000 – Gavião Peixoto (SP).

E-mail: gupiccolo@yahoo.com.br

Recebido em 06 de junho de 2009

Aprovado em 24 de agosto de 2009