

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE PENSAR PARA ALÉM DA MESMIDADE

TEACHER TRAINING AND INCLUSIVE EDUCATION: POSSIBILITIES OF THINKING BEYOND THE SAME

Daniel Skrsypcsak¹
Jenerton Arlan Schütz²

Resumo: O presente texto, de cunho bibliográfico, objetiva refletir sobre a formação de professores para os desafios de uma Educação Inclusiva. Para tanto, consideramos imprescindível (re)pensar e (re)significar a prática docente, que exige a articulação da teoria com a prática, a fim de resolver situações-problema e refletir sobre a própria atuação profissional. Só assim podemos acolher as diversidades presentes na escola e em cada sala de aula e, desse modo, pensar para além de uma pedagogia da mesmidade ou do apagamento. Pensar para além da mesmidade exige resgatar e garantir a humanização e respeitar *todos* na sua diferença, uma vez que o Outro é sempre uma nova possibilidade, um novo (re)começo na experiência educativa.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Inclusiva; Alteridade.

Abstract: This bibliographical text aims to reflect on teacher education for the challenges of Inclusive Education. Therefore, we consider it essential to (re) think and (re) signify the teaching practice, which requires the articulation of theory and practice, in order to solve problem situations and reflect on one's professional performance. Only then can we welcome the diversity present in the school and in each classroom and, thus, think beyond a pedagogy of sameness or erasure. Thinking beyond selfhood requires rescuing and guaranteeing humanization and respecting everyone in their difference, since the Other is always a new possibility, a new (re) beginning in the educational experience.

Keywords: Teacher Training; Inclusive education; Otherness.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a inclusão na educação escolar leva-nos inevitavelmente a (re)pensar e (re)significar a relação entre a formação do professor e as práticas pedagógicas atuais. A

¹ Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação (Unesc), Licenciado em Educação Física (Ufsm). Professor da Rede Pública do Estado de Santa Catarina e da UCEFF/Itapiranga-SC. E-mail: dskrsypcsak@hotmail.com

² Doutorando em Educação nas Ciências (Unijuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unijuí), Especialista em Metodologia de Ensino de História (Uniasselvi), Licenciado em História e Sociologia (Uniasselvi) e Licenciado em Pedagogia (FCE). Bolsista CAPES. E-mail: jenerton.xitz@hotmail.com

elaboração do presente texto objetiva analisar a formação de professores para atuar em um paradigma de educação que busca a igualdade de oportunidades e a qualidade nos serviços oferecidos a *todos* os alunos. A compreensão da educação como um direito de *todos* e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva da comunidade escolar, reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas que contam com redes de apoio a inclusão.

No contexto mundial, a educação caminha na direção de um modelo escolar que se fundamenta no paradigma da *inclusão*. Professores e escolas são chamados frequentemente para enfrentar o grande desafio de oferecer qualidade a toda a diversidade de alunos. Permitir que os alunos tenham acesso e permaneçam na escola não é o suficiente, é preciso tornar fundamental que *todos* eles, de fato, aprendam. Assim, várias são as exigências e desafios postos na organização e funcionamento da escola, nas práticas pedagógicas e, principalmente, na formação dos professores.

Nesse sentido, escolas, gestores e professores precisam estar preparados para enfrentar o desafio, que está para além de acolher os alunos, pois, estes merecem condições possíveis para aprender, além das mesmas oportunidades para acessar os conhecimentos historicamente constituídos (tradição). Contudo, será que os professores estão realmente preparados para “dar conta” dessa missão? Sabem eles reconhecer as necessidades educacionais especiais dos alunos? Sabem eles identificar estratégias pedagógicas e utilizar recursos diferenciados capazes de compensar ou superar as barreiras de aprendizagem existentes? Será que estão indo para além da mesmidade, para além de uma pedagogia do apagamento?

Respostas para tais indagações exigem novas posturas frente à Educação Inclusiva, uma vez que estão diretamente relacionadas com a formação de professores, a práxis escolar e, principalmente, a aprendizagem de *todos* os alunos envolvidos no processo, destarte, consideramos fundamental abordar a formação inicial, isto é, lá onde se constituem os professores e demais profissionais da educação.

Ademais, para dar conta das indagações e outros desafios lançados à Educação Inclusiva, busca-se, num primeiro movimento, apresentar reflexões acerca dos desafios e dilemas postos à Educação Inclusiva na contemporaneidade, a fim de argumentar a importância da formação inicial para uma educação que possibilite a inclusão de *todos* os alunos e, do mesmo modo, garanta a aprendizagem de *todos*; por conseguinte, o texto estabelece conexões e possibilidades de uma prática inclusiva para a diversidade, alteridade, para o Outro, enfim, para além da mesmidade.

2 DESAFIOS E DILEMAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Um dos desafios fundamentais que emergem da proposta de escola inclusiva é a formação do professor, que para Fávero (2009) é, justamente, o de (re)pensar e (re)significar a própria concepção de educador. Isto porque o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de contextos educativos que possibilitem a interação coletiva entre os sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotipados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996, em seu Título I, que trata da educação estabelece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Nesse contexto, buscar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola vem sendo um grande desafio para a educação brasileira, pois, conforme a LDB, a educação, dar-se-á através da interação com a comunidade e da vida em sociedade. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, a referida Lei estabelece que:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59 Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Em conformidade com a Lei, o professor do ensino regular deve ser capacitado, a fim de que se possam garantir os princípios de uma educação inclusiva. Cabe aqui analisar quais são as medidas tomadas pelas instituições de ensino superior para adequar-se a essa nova realidade, educação igual para *todos*. Por isso, “[...] dentre os inúmeros problemas de educação brasileiras que precisam ser resolvidos nenhum sobreleva o da formação dos professores” (AZANHA, 1995, p. 193), e a razão é muito simples: a questão da qualidade educacional não será enfrentada de modo adequado sem que primeiramente se enfrente a questão da formação dos professores.

Outra preocupação é para a formação continuada dos professores atuantes. A formação dos profissionais da educação é tarefa, sem dúvida, essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar. A LDB, em seu Título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Fazendo uma reflexão sobre a situação atual da formação dos professores, percebe-se a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização fundamentado na concepção de competência profissional. O desenvolvimento dessa competência exige a articulação da teoria com a prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.

Quando falamos em competência, várias são as definições acerca do termo. Conforme Durand (apud GROHS; FERREIRA, 2016) quando falamos em competência nos referimos ao conjunto interdependente de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ou seja, se refere aos aspectos do saber, do saber fazer e do saber ser. Na formação os elementos referentes aos conhecimentos e as habilidades podem tranquilamente serem adquiridos. Porém, em se tratando da temática de inclusão o aspecto atitude torna fundamental. E a atitude está ligada ao domínio afetivo que demanda compromisso e vontade. Esse conjunto interdependente é fundamental para o processo de formação dos professores, tanto a formação inicial quanto a continuada.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26).

Não obstante, Freitas (2006, p. 168) apresenta a seguinte análise quanto à formação dos professores, ela deve ser:

[...] uma análise crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino comum permite-nos concluir que a formação do professor para a educação geral muito pouco tem contribuído para a educação desses alunos.

Realmente faz sentido, pois, hodiernamente, um professor está sendo muito sugado pelos alunos ditos “normais” quanto à questão comportamental, e será que na própria educação regular não tem alunos excluídos, não há uma pedagogia do apagamento para parafrasear Skliar (2003a, 2003b)? Com essa nova situação, faz-se necessário a presença de mais alguém em sala para atender as necessidades de alguém “especial”. Nesse sentido, “o especial e o comum são vistos como dois problemas distintos que vêm disputando o mesmo espaço, o mesmo lugar físico: a escola pública” (KASSAR, 1995, p. 27 *apud* FREITAS, 2006, p. 164). Não obstante, a formação do professor de modo geral deve incluir programas/conteúdos que desenvolvam competências de um profissional intelectual para atuar em situações singulares.

Conforme Mittler (2003, p. 184):

Criar oportunidades para a capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Nesse aspecto é de fundamental importância a formação continuada, pois, quem já está atuando há anos no ensino regular vai enfrentar certa dificuldade para se adequar a nova realidade. São situações completamente diferentes e que o professor deverá estar atento para não criar problemas em sala, por isso a necessidade de estar com formação correta/concreta/contínua para saber o que fazer em determinados momentos. Segundo Freitas (2006, p.167),

Há na educação inclusiva a introdução de outro olhar. Uma maneira nova de se ver, ver os outros e ver a educação. Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros. Assim sendo, inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer sua cidadania.

O paradigma inclusivo, ao exigir do professor do ensino regular uma especialização para a sua atuação em sala de aula, também mostra que o educador da diversidade amplie suas perspectivas, a fim de desempenhar bem o papel de professor nessa nova realidade, uma vez que a postura do professor precisa mudar. O futuro professor tem de estar preparado teoricamente, saber aplicar na prática a teoria conhecida e aprendida, analisando as situações e melhorando-as.

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (FREITAS, 2006, p. 176).

Para que a inclusão de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino seja efetivada, não basta à criação de leis que promulguem a criação de cursos de capacitação continuada de professores, nem obrigue os alunos a matricularem-se na rede pública de ensino. Estas são medidas essenciais, porém, não suficientes. Para Correia (2008, p. 28), convergindo com a perspectiva formativa, considera que “[...] os educadores, os professores e os auxiliares de acção educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta [...]”.

A política educacional para a inclusão, através da capacitação, deve ser de forma gradativa e contínua, na perspectiva de beneficiar, alunos, professores e comunidade escolar. Todavia, vale ressaltar que é de fundamental importância a interação da criança com necessidades especiais com o meio social, desde que sejam respeitadas as suas possibilidades e limites. Caso contrário, este indivíduo poderá ter sérios problemas emocionais e sociais.

O professor é um agente fundamental no processo da inclusão, nesse contexto Silva e Reis (2011, p. 11) afirmam que “os aspectos ligados à formação do professor devem ser especialmente considerados, uma vez que, este deve estar preparado e seguro para trabalhar com o aluno com necessidade educacional especial”, o profissional da educação deve estar em constante formação, para atender as diferentes necessidades educacionais da atualidade. Além de todos esses aspectos ligados a formação dos professores e sua importância em tal contexto, vale ressaltar que as escolas também devem estar preparadas para receber tais alunos.

Nessa direção, conforme Mittler (2003, p. 34) “a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades em sala de aula”. Desta forma, a inclusão implica também, que todos os professores têm o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

A aceitação generalizada da proposta de inclusão, e a reconhecida necessidade de ampliação do acesso à Educação àqueles que, tradicionalmente, têm sido excluídos do sistema de ensino, refletem uma tendência atual em se acreditar no potencial dos alunos com necessidades especiais. A educação inclusiva, apesar de encontrar, ainda, sérias resistências por parte de muitos educadores, constitui, sem dúvida, uma proposta que busca resgatar

valores sociais fundamentais, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos.

3 CONEXÕES E POSSIBILIDADES PARA PENSAR UMA EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MESMIDADE

A partir das reflexões acerca de uma formação de professores que esteja comprometida com a diversidade presente na escola e em cada sala de aula, precisamos considerar que uma formação inicial e continuada de professores que busca acumular certificados, horas, cursos, técnicas inovadoras, não dará conta de uma educação que se quer realmente inclusiva, pois, segundo Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Desse modo, a formação de professores deve ter como foco a reflexividade das práticas e diferentes situações que constituem a prática pedagógicas, pois, a reflexão coletiva cria possibilidades de (re)pensar as soluções para as questões presentes. Não obstante, as constantes reflexões teórico-práticas possibilitam alicerçar projetos e novas possibilidades transformadoras para a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, Santos (2007) reitera a importância de buscar sinais, pistas, movimentos, ou seja, o “ainda-não”, aquilo que ainda não foi pensado ou instituído, mas que, a partir da ação/reflexão coletiva pode emergir e mostrar rumos, sinais e possibilidades antes não pensadas. Somente assim teremos uma escola aberta para todos, uma “[...] instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Em consonância, Mittler (2003, p. 20, grifo nosso), considera que a inclusão depende do trabalho

[...] cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que *todas as crianças* possam participar de cada aula e da vida da escola como um *todo*. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais e acima de tudo pelos pais.

Não obstante, podemos considerar que a possibilidade de uma Educação Inclusiva está para além da sala de aula e não depende apenas do professor. A Educação Inclusiva deve ser construída diariamente com o auxílio de todas esferas políticas e sociais. Nesse contexto, a possibilidade de inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas, mas sim em mudar as escolas a fim de torná-las mais responsivas a *todos* aqueles que nela adentrarem, dito de outra forma, é ajudar todos os professores a serem responsáveis pela aprendizagem de *todas* as crianças que estão na e fora da escola por qualquer razão. Isto é, aquelas crianças que não são “beneficiadas” pela escolarização, e não apenas aquelas rotuladas, geralmente, com o termo de “necessidades especiais”, essas são possíveis conexões para sonharmos e estabelecermos uma Educação Inclusiva para *todos*.

Nessa direção, a escola deve ter por finalidade instituir os cenários políticos e pedagógicos para possibilitar o acesso universal ao conhecimento, constituindo esforços contínuos de universalização da cultura (MEIRIEU, 2002). Assim, é preciso buscar a concretude escolar, onde os alunos, professores, gestores e demais profissionais da educação habitam e atuam sob o horizonte ético da inclusão escolar, em outras palavras, “todos devem estar comprometidos com o jogo”.

Neste jogo em que todos jogam, constitui-se um espaço de diferenças, de qualquer natureza, e é lá onde tais diferenças podem existir, ou seja, é preciso construir possibilidades, ao invés de mantermos antigos e ultrapassados estigmas e práticas. Ademais, “[...] descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de partilha e não de exclusão (MEIRIEU, 2002, p. 34), por isso, mesmo que a escola apresente tensões e desafios, ela deve se constituir em um espaço de conhecimento capaz de criar possibilidades e alternativas para garantir uma proposta de aprendizagem para *todos* os alunos.

Retomando a passagem de Nóvoa (1995) no início deste item, para efetivarmos uma proposta para a inclusão, faz-se necessário estabelecer vínculos de encontros; encontros de reflexões, saberes, fazeres, estratégias, recursos, avaliações, metodologias, pois, assim estaremos tornando os sujeitos responsáveis pela aprendizagem em sujeitos coletivos, interativos agindo no contexto da diversidade.

Para Santos (2007), estamos vivenciando o tempo da tradução, ou seja, o momento de criarmos diálogos entre os diferentes conhecimentos e experiências disponíveis neste mundo que é tão plural e heterogêneo. Por isso mesmo, a ação educativa deve buscar consolidar a diversidade, a pluralidade, o Eu, o Outro, os tantos Outros presente em cada sala de aula, de tal modo que,

[...] deve se pautar no respeito e no convívio com as diferenças, preparando os educandos [e professores] para uma sociedade mais justa e solidária, contrária a todos os tipos de discriminação. [...] os professores precisam tratar das relações entre os alunos. Formar crianças para o convívio com as diferenças (ZOÍÁ, 2006, p. 23).

Desse modo, nas experiências escolares estamos constantemente nos deparando com o Outro, com as diferenças, com encontros, com a alteridade etc. A questão que levantamos é: quando falamos do Outro nas experiências da educação escolar, estamos falando, de fato, no/do Outro e na possibilidade de encontros, ou estamos nos referindo da redução do outro, assim, sem possibilidade nenhuma de encontro, de não-inclusão? É possível encontrar um meio, no qual o Outro não seja esvaziado, excluído e neutralizado na sua alteridade?

Skliar (2003b, p. 39), nos mostra que tudo é possível com a mudança na educação escolar, até mesmo,

a insistência em uma única espacialidade e em uma única temporalidade, mas com outros nomes; a infinita transposição do outro em temporalidades e espacialidades homogêneas; a aparente magia de alguma palavra que se instala pela enésima vez, ainda que não nos diga nada; a pedagogia das supostas diferenças em meio a um terrorismo indiferente; chamar ao outro para uma relação escolar sem considerar as relações do outro com outros; e a produção de uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos; uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

Assim, as mudanças educativas nos pensam agora como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Elas nos olham agora como esse rosto que vai despedaçando-se de tanta maquiagem sobre maquiagem. As mudanças têm sido, então, a burocratização do Outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo.

E [...] esquecemos do Outro, agora detestamos sua lembrança, maldizemos a hora de sua existência, corremos desesperados para aumentar o número de carteiras das salas de aula, mudamos as capas de livros que publicamos [...], reuniformizamos o Outro sob a sombra de novas terminologias sem sujeitos (SKLIAR, 2003a, p. 195).

Creemos que o discurso da “pedagogia do apagamento³” (SKLIAR, 2003a, 2003b) está muito presente e próximo de cada um de nós, uma vez que o “problema” é sempre o Outro, isto é, que seja o Outro que tenha que ficar nu, que seja o Outro que se distancie de si mesmo, que seja o Outro que negue sua alteridade, que seja o Outro que fale em nome da igualdade,

³ A pedagogia que costuma apagar o Outro, é aquela que tem como prática, corrigir o Outro, normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, produzi-lo. Nega o Outro em suas próprias experiências de *ser-Outro*, em seu devir, em suas próprias línguas. A pedagogia do apagamento “quer mostrar ao Outro que está bem ser aquilo que não se é, que não está sendo e que não se poderá ser” (SKLIAR, 2003a, p. 202). Nessa direção, busca disfarçar o Outro, medi-lo, distanciar-lo, avaliá-lo e excluir/incluir o mesmo para a mesmidade, jamais para a alteridade.

do respeito, da aceitação, do reconhecimento, da responsabilidade, da inclusão, da tolerância, que seja *sempre o* Outro. Que relações escolares então queremos? Que professores estamos constituindo? Que formação inclusiva estamos propondo? Podemos pensar em uma experiência escolar para além da mesmidade?

Neste momento histórico de educação para *todos*, reforçamos a ideia de que a formação seja de um professor comprometido com sua função social de educar todos os alunos com conhecimentos pertinentes ou, para fazer jus a expressão de “conhecimento poderoso” de Michael Young (2007, p. 1297), é a partir da escolha responsável e comprometida com a educação escolar que podemos acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva.

Do mesmo modo, no pensamento de Levinas (1980, 1997, 1998), pensar as diferenças é abrir-se para (re)pensar a educação escolar, a formação humana, o conhecimento, as nossas relações e o mundo comum, este é o princípio gerador de uma formação inclusiva. A contribuição desse autor para a educação incide na ressignificação de uma abordagem embasada no ensinamento que provém do Outro, pois seu esforço teórico abre-se para traçar caminhos que tentam reconstruir um horizonte alternativo.

Tematizar a educação, na perspectiva de Levinas, é um modo de resgatar e garantir a humanização do ser humano respeitando-o na sua diferença. O Outro é deduzido, muitas vezes, a partir do eu, visto como ameaça, negação, que questiona e se confronta com o poderio do eu. Nesse sentido, é que emerge a grande virada à capacidade do ser humano de se fazer e refazer nesse movimento. Uma educação que não trabalha o ato de pensar, também a partir do Outro, mas que se relega à boa sorte do que encontra como constituído nas subjetividades totalizadoras dos processos educacionais e na perda do sentido do humano, reduzindo a possibilidade de alteridade (DIEZ; COSTA, 2016, p. 190).

Realizar a experiência educativa inclusiva como um gesto de acolhimento e reconhecimento significa manter uma relação de proximidade e abordar o Outro na relação face a face. Necessariamente, implica em construir no âmbito educacional uma relação de proximidade não alérgica à alteridade. Assim, a relação pedagógica tecida na forma de acolhimento e reconhecimento é como a carícia que toca a pele do Outro sem com isso violentar sua integridade ou ferir sua alteridade (MIRANDA, 2008).

Portanto, numa educação anônima, isto é, numa educação que não é inclusiva, não compreende as diversidades, as diferenças, o Outro, a alteridade etc, não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum sentido para a educação e o Outro. Muitas vezes, há experiências e momentos significativos que surgem, de modo inesperado, em alguma escola, em alguma sala de aula - algumas luzes. Assim, quem pensa o Outro e nele sua educação, tem de tomar cuidado para

não apagar essas luzes, pois elas nos lembram a tarefa da educação: cuidar de um mundo que não dispensa as pessoas (o Outro), mas depende delas, eis o desafio da formação de professores para uma educação inclusiva!

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerando a diversidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica, são dimensões essenciais a serem garantidas na formação do professor. No entanto, não basta que uma proposta se torne lei para que a mesma seja imediatamente aplicada.

Inúmeras são as barreiras que impedem que a política de inclusão se torne realidade na prática cotidiana de nossas escolas. Entre estas, a principal, sem dúvida, é o despreparo dos professores do ensino regular para receber em suas salas de aula, geralmente repletas de alunos com problemas de disciplina e aprendizagem. Portanto, importa, neste momento histórico de educação para *todos*, que a formação seja de um professor comprometido com sua função social de educar todos os alunos. Acolher a diversidade de indivíduos e contar com professores preparados para a escola inclusiva.

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educar é um encontro de singularidades. O direito à diferença está baseado na ideia de que todos são diferentes entre si; e, propriamente, isto é ser humano, em sua singularidade. Para Arendt (2010, p. 8), “Homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo”.

O fato da pluralidade nos leva a agir e a nos relacionar com os Outros com os quais (con)vivemos. Viver na pluralidade, significa se basear na igualdade e na diferença⁴ ao mesmo tempo. O fato de todos sermos seres humanos é que possibilita nos comunicar. Porém, também somos singulares, o que significa que com cada novo ser que neste mundo chega, vem também algo totalmente novo ao mundo. Assim, a pluralidade é formada por singularidades, e o fato de estarmos entre-outros é o que nos impele a comunicarmos uns com os outros.

Ademais, nas palavras de Hannah Arendt (2013, p. 247), “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele [...] e [...] onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso

⁴ Todos somos seres humanos, mas de um modo estranho: nenhum dos seres humanos se igualará (jamais) a Outro que já viveu, vive ou viverá.

mundo”. Uma educação comprometida com o mundo comum (eu, o Outro, e tantos outros), dá as boas-vindas a todos na esperança de que possam amá-lo à sua maneira singular.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que o objetivo de abordar a educação inclusiva e nela a formação de professores, permanece ainda um caminho aberto a ser percorrido, por mim, você, nós, o Outro e tantos outros. É um tema bastante fecundo, que incide na ampliação dos horizontes compreensivos dos sujeitos no âmbito da educação. Temos ciência de que há muitos aspectos aqui abordados que merecem um maior aprofundamento. Todavia, o primeiro passo foi dado.

Fica aqui o registro para que as preocupações assumidas neste estudo, e as inquietações e a ânsia por novos horizontes provocativos, possam levar a outros caminhos, novas pesquisas, novos problemas e possibilidades.

5 REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Revisão e apresentação de Adriano Correia. 11. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

AZANHA, J. M. P. **Educação: tema polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. 1996.

_____. **Resolução nº. 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DIEZ, Carmen Lucia Fornari; COSTA, Wanderleia Dalla. Mediação educativa e alteridade. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 21, n. 1, p. 182-199, jan./abr. 2016.

FÁVERO, Osmar et al. (Org.) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, Davi (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GROHS, Ana Cristina da Costa Piletti; FERRARI, Maria Aparecida. Competências Necessárias Na Formação Dos Estudantes De Relações Públicas: Uma Visão De Professores E Profissionais Do Mercado. In: **Anais do 10º ABRAPCORP**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

LEVINAS, Emmanuel. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Tradução de Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Totalidade e infinito**. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Da existência ao existente**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. **Ética da alteridade e educação**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre, 2008.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: artmed, 2003.

NÓVOA, A. A formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Livia Ramos de Souza; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **Revelli**, Inhumas, v.3, n.1, p. 07-17, mar 2011.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

_____. **A Educação e a pergunta pelos “Outros”**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003b.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007.

ZOÍÁ, A. Todos iguais, todos desiguais. In: ALMEIDA, D. B. de (Org). **Educação: diversidade e inclusão em debate**. Goiânia: Descubra, 2006. pp. 13-25.