

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO ENTRELAÇADA COM AS DIFERENÇAS E A NORMALIDADE

TEACHERS' CONTINUING TRAINING IN SCHOOL INCLUSION PROCESSES: AN INTERTWINED DISCUSSION WITH DIFFERENCES AND NORMALITY

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN ESCOLAR: UN DEBATE ENTRELAZADO CON LAS DIFERENCIAS Y LA NORMALIDAD

NEUSETTE MACHADO RIGO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL/UFFS, BRASIL.
NEUSETERIGO@GMAIL.COM
[HTTP://ORCID.ORG/0000-0002-0630-9864](http://ORCID.ORG/0000-0002-0630-9864)

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão decorrente do projeto de extensão A Formação Continuada e o Processo de Inclusão: Articulações entre a Sala de Recursos e a Sala de Aula Comum, desenvolvido em uma escola pública de educação básica. Tem como objetivo discutir questões conceituais que fundamentam a condução do processo de inclusão escolar pelos professores das salas de aula comum e da sala de recursos. A metodologia possui abordagem qualitativa e esteve ancorada em pesquisa-ação, a qual partiu de um momento de discussão com os professores acerca da inclusão das crianças com deficiências na escola, seguida de encontros mensais para estudo e reflexão sobre as práticas de inclusão desenvolvidas pelos professores. O referencial que deu suporte às análises realizadas esteve relacionado aos conceitos diferença, deficiência, normalidade e hospitalidade, os quais possibilitaram refletir a respeito da inclusão e da deficiência para além dos aspectos biológicos, incluindo dimensões éticas, filosóficas e políticas. Os resultados levaram-nos a constatar que a inclusão escolar está em processo de construção, no entanto os professores possuem dificuldades para lidar com ela, porque, em geral, apresentam compreensões sobre a inclusão voltadas para processos de normalização dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a formação continuada precisa aprofundar conceitos filosóficos que discutam a inclusão e a deficiência articuladas com as diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Educação inclusiva; Formação de professores.

ABSTRACT: This article presents a reflection resulting from the extension project The Continuing Education and the Inclusion Process: Articulations between the Resources Room and the Ordinary Classroom, developed in a public school of basic education. It aims to discuss conceptual issues that underlie the conduction of the school inclusion process by teachers in the ordinary classrooms and in the resources room. The methodology has a qualitative approach and was anchored in action research, which started from a moment of discussion with teachers about the inclusion of children with disabilities in school, followed by monthly meetings for study and reflection on the inclusion practices developed by teachers. The framework that supported the analysis carried out was related to the concepts of difference, disability, normality, and hospitality, which made it possible to reflect on inclusion and disability beyond the biological aspects, including ethical, philosophical, and political dimensions. The results led us to see that school inclusion is in an under-building process, however teachers have difficulties in dealing with it, because, in general, they have understandings about inclusion aimed at the normalization processes of students with disabilities. In this sense, continuing education needs to deepen philosophical concepts that discuss inclusion and disability linked to differences.

KEYWORDS: Special education; Inclusive education; Teachers training.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión derivada del proyecto de extensión La formación continua y el proceso de inclusión: vínculos entre el aula de recursos y el aula común, desarrollado en una escuela pública de educación básica. Su objetivo es discutir las cuestiones conceptuales que sustentan la conducción del proceso de inclusión escolar por parte de los profesores de las clases comunes y de las clases. La metodología es de tipo cualitativo y se basó

en la investigación-acción, que comenzó con un debate con los profesores sobre la inclusión de los niños con discapacidad en la escuela, seguido de reuniones mensuales de estudio y reflexión sobre las prácticas de inclusión desarrolladas por los profesores. La referencia que apoyó el análisis estuvo relacionada con los conceptos de la diferencia, la discapacidad, la normalidad y la hospitalidad, lo que permitió reflexionar sobre la inclusión y la discapacidad más allá de los aspectos biológicos, incluyendo dimensiones éticas, filosóficas y políticas. Los resultados nos llevaron a comprobar que la inclusión escolar está en construcción, sin embargo, los profesores tienen dificultades para abordarla, ya que, en general, tienen concepciones sobre la inclusión centradas en los procesos de normalización de los alumnos con discapacidad. En este sentido, la formación continua necesita profundizar en los conceptos filosóficos que discuten la inclusión y la discapacidad articulada con las diferencias.

PALABRAS CLAVE: Educación especial; La Educación Inclusiva; Formación de docentes

Introdução

Este artigo discute a inclusão escolar na formação continuada considerando que as políticas educacionais definem que as escolas comuns¹ abram suas portas para todas as crianças e adolescentes, proporcionando acesso, participação e aprendizagem àquelas que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades (BRASIL, 2008, p. 14). É preciso compreender, porém, a complexidade desse processo no espaço escolar, e mais ainda, na formação continuada dos professores da educação básica, pois incluir alunos com deficiências nas escolas comuns, como propõe a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), não é somente oportunizar acesso e matrícula, mas proporcionar a permanência e a aprendizagem de acordo com as condições e possibilidades de cada um/a.

Essas condições são promovidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é disponibilizado aos alunos nas salas de recursos multifuncionais², complementar ao trabalho pedagógico da sala de aula comum, em turno oposto ao das aulas, e é organizado por professores com formação em educação especial. Há, no entanto, a necessidade de estabelecer uma relação muito estreita entre a sala de aula comum e a sala de recursos em termos de planejamento pedagógico, acompanhamento e previsão de recursos necessários para que o aluno desenvolva e amplie suas capacidades para a aprendizagem.

A perspectiva da educação inclusiva vem crescendo no mundo inteiro com base no pressuposto de que toda criança tem direito à educação de qualidade, todavia precisamos considerar que os professores, em sua maioria, não tiveram qualquer tipo de formação em educação especial durante sua formação inicial, e, por isso, sentem-se inseguros em trabalhar com crianças que possuem deficiências. Esse tem sido o argumento usado pelos professores para justificar seus não saberes, medos e resistências à inclusão. Ferreira e Toman (2020, p. 382) reforçam, em seus estudos, “a importância de que iniciativas de formação continuada atentem aos aspectos teóricos e metodológicos que auxiliem na lida com as demandas e dificuldades identificadas no cotidiano do trabalho pedagógico”. Desta forma, vemos a urgente necessidade de processos formativos continuados para que os professores possam estudar coletivamente, propondo estratégias, planejamentos e práticas pedagógicas colaborativas que proporcionem aprendizagem aos alunos com deficiências.

Estes processos formativos não podem prescindir de reflexões que ampliem conceitualmente a inclusão acerca de aspectos éticos e filosóficos que a tratem pela questão da diferença

1 Escolas comuns ou salas de aula comuns referem-se àquelas que atendem a todos os alunos e não somente aos que possuem alguma deficiência, como forma de diferenciar-se das escolas especiais e classes especiais que atendem exclusivamente às crianças que possuem deficiências.

2 Salas de recursos multifuncionais são espaços pedagógicos definidos em legislação específica para oferecer ao aluno da educação especial o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como apoio, complementação ou suplementação pedagógica por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na escola e na sala de aula comum.

(LOPES; DAL'IGNA, 2007). Ou seja, além das preocupações pedagógicas com os alunos que possuem deficiências, faz-se necessário que os processos de formação continuada ampliem compreensões acerca da deficiência e da diferença. A deficiência não é “a” diferença; não é o aluno com deficiência que é “o” diferente. A diferença existe não porque está marcada no corpo da pessoa com deficiência, mas porque se apresenta como um outro modo de vida, com outras (im)possibilidades, as quais a escola, como uma instituição normalizadora, a estranha e tende a apagá-la (LOPES; DAL'IGNA, 2007), com o propósito de desenvolver o ensino. Esta é uma preocupação que este artigo quer trazer para pensarmos a formação continuada.

A formação continuada e o processo de inclusão

Partimos do pressuposto de que para incluir os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisamos ir além das providências que tratam das remodelações arquitetônicas, de equipamentos e materiais ou recursos didáticos. Há que se pensar em mudanças no currículo e nas práticas pedagógicas, incluindo planejamento coletivo e ensino cooperativo na cultura escolar, que precisa romper com paradigmas normalizadores que inferiorizam as diferenças, para que a escola seja acolhedora e sensível às diferenças. Sem dúvida, essas mudanças dependem da reflexão que os professores podem produzir a partir das suas práticas, associadas a estudos e discussões teóricos que possam evidenciar transformações nas suas compreensões sobre inclusão, deficiência e diferença.

Faz-se necessário, assim, proporcionar ao coletivo de professores da escola espaço para estudos acerca do processo de inclusão, no intuito de fortalecer reflexões que ampliem a compreensão deste para além das deficiências, discutindo, também, a questão das diferenças. Com esse objetivo, reafirmamos que é preciso compreender que a diferença não está no aluno que possui deficiência. Segundo Lopes e Dal'Igna (2007), não é ele “o” diferente, não é a deficiência que o faz diferente e, por isso, deve ser trazido para a “normalidade”. A diferença não é “algo negativo que o sujeito porta e que necessita ser corrigido/normalizado” (LOPES; DAL'IGNA, 2007, p. 20); ela está relacionada a um campo político, no qual experiências culturais e práticas sociais inscritas na história a produz. As diferenças são construções sociais, culturais e políticas que surgem “como uma possibilidade de resistência a políticas excludentes e práticas classificatórias e hierárquicas” (LOPES; DAL'IGNA, 2007, p. 21).

Esse conceito de diferença contribui para que não olhemos para o sujeito da educação especial como aquele que precisa ser normalizado ou corrigido, a fim de retirar a sua condição de “estranho” ou de “estrangeiro” (BAUMAN, 1998), mas de reconhecê-lo como Outro, que aprende, se desenvolve, tem gestos, comportamentos e linguagem diferentes.

O professor da escola comum, no entanto, que sempre ficou afastado da educação especial porque as políticas nacionais de inclusão escolar, historicamente, preservaram a segregação da criança com deficiências em espaços específicos, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), encontra-se diante de um saber necessário, o qual não possui. Apesar de a política nacional prever como atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias” (BRASIL, 2009), o processo de aprendizagem dos alunos da educação especial requer que os demais professores obtenham formação para fortalecer o ensino com esses alunos.

Quando a PNEEPEI se refere à formação dos professores que atuam no AEE, fica claro que eles devem ter como base a formação inicial “com conhecimentos gerais e específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17), porém, em relação àqueles que atuam na educação em geral,

sabemos que a ampla maioria não possui qualquer tipo de formação específica na área. Em relação aos conhecimentos específicos da educação especial, Jesus e Alves (2011, p. 22) alertam para o fato de que, como historicamente ela foi compreendida como um atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum formou-se uma realidade de segregação fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, dicotomizando a educação especial e a educação geral. Assim, hoje é frequente o entendimento de que ao aluno da educação especial, e somente a ele, se faz necessária uma pedagogia diferenciada, como se ele fosse “a diferença”, e aos demais bastasse desenvolver uma única forma de ensinar.

A PNEEPEI faz referência à necessidade da formação dos professores em geral para a educação especial/inclusão escolar, mas a realidade que encontramos nas escolas comuns e nas justificativas dos professores sobre o seu “despreparo” para trabalhar com o público da educação especial (crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), é recorrente e compreensível, tendo em vista o afastamento da educação especial dos cursos de formação em âmbito de Graduação e dos espaços da escola comum. Isso porque somente a partir dos anos 2000 a legislação brasileira introduziu o enfoque às deficiências nas exigências formativas dos cursos de Ensino Superior de formação inicial de professores.

Skliar (2006, p. 31), ao fazer referência ao “despreparo” dos professores para trabalhar com os “anormais”, problematiza afirmando: “[...] parece-me que ainda não existe nenhum consenso sobre o que significa ‘estar preparado’ e, muito menos, acerca de como deveria se pensar a formação quanto às políticas de inclusão”. Por isso, ao tratarmos da formação continuada de professores não é suficiente a preocupação com o preparo para lidar com as diferenças biológicas dos alunos, de forma específica as deficiências, mas uma formação que desestabilize a pedagogia tradicional baseada num suposto padrão de normalidade.

Aprender a conviver com as diferenças é um grande desafio. Para isso, poderíamos apontar dois aspectos cruciais na organização de um processo de formação continuada para a educação inclusiva: o primeiro seria focá-la na problematização do seu conteúdo, propondo revisar os conceitos com os quais se trabalha, e desenvolver um olhar mais atento para superar os binarismos que localizam aquele que aprende/aquele que não aprende, o normal/anormal, o capaz/incapaz, tão presentes em nossas realidades escolares.

O segundo seria considerar que a formação continuada necessita de um método, que Nóvoa (1992, p. 25) propõe numa perspectiva crítico-reflexiva, de forma que “não se construa por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), e sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Nessas reflexões incluímos a discussão político-filosófica sobre as diferenças, para que a inclusão não fique restrita a práticas pedagógico-didáticas, mas que aborde também reflexões que promovam princípios éticos de respeito e acolhimento aos diferentes modos de vida dos sujeitos que possuem deficiências.

Dorziat (2011) também corrobora que não basta dispor aos professores referenciais teóricos sobre a política de inclusão e bases teórico-metodológicas que indiquem ações pedagógicas que possam atender às diferentes deficiências. É necessária a criação de espaços socializadores e colaborativos de estudo no contexto da escola entre os professores e os integrantes da comunidade escolar em geral, no sentido não só de formação teórica, “[...] mas de exercício de reflexão situado, que proporcione autonomia para transgredir regulações e sugerir novas e alternativas formas de conformação do espaço/tempo educacional” (DORZIAT, 2011, p. 152). A partir desse pensamento, tecemos uma reflexão proporcionada pelos momentos de formação continuada vivenciados com um grupo de professores de uma escola pública de educação básica.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste artigo constituiu-se pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) realizada em uma escola pública durante oito meses. Constituiu-se em “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (p. 20). A dificuldade da escola para a condução do processo de inclusão em relação ao trabalho cooperativo entre os professores, induz este estudo a reconhecer que “o problema nasce num contexto preciso, de um grupo em crise” (BARBIER, 2007, p. 54).

A primeira aproximação com a escola permitiu compreender melhor a problemática da inclusão escolar. Foi um momento para conhecer o campo de pesquisa, levantar “apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas e céticas” (THIOLLENT, 2011, p. 56), sem as quais seria impossível traçar a caminhada. Representou, também, ocasião para a “contratualização” desta pesquisadora com os demais sujeitos que integravam o coletivo escolar, e, assim, construir uma ação coletiva e cooperativa em torno de uma pesquisa.

Foram desenvolvidos quatro encontros para a discussão sobre as compreensões do coletivo de professores referente à PNEEPEI e à inclusão escolar das diferenças de modo geral. Nestes encontros foram destacados alguns conceitos a fim de promover estudos teóricos sobre: educação especial, educação inclusiva, diferenças, deficiência e normalização. O campo empírico deste estudo foi uma escola pública de Educação Básica em um município da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Após estes encontros de discussões conceituais foram organizados outros para apresentação de relatos das práticas de inclusão desenvolvidas na sala de aula comum e na sala de recursos, seguindo um roteiro que continha três aspectos: a) o sujeito da educação especial (idade, contexto familiar, trajetória escolar, deficiência/síndrome); b) as relações entre o aluno e sua turma; e c) a aprendizagem apresentada pelo aluno (como ele aprende, quando ele aprende...). Foram apresentados quatro relatos de práticas decorrentes da docência com alunos do 1º ao 5º anos, complementados por relatos das professoras do AEE. Para mencionar os relatos das professoras da sala de aula comum, usaremos a expressão R1, R2, R3 e R4.

Na perspectiva da pesquisa-ação, segundo sua concepção crítica, o objetivo desses relatos foi dar visibilidade ao conjunto de práticas realizado, possibilitando um contexto que colocasse os professores em situações “propícias para uma forma de indagação autorreflexiva, a fim de que compreendam os próprios contextos de referência socioeducativos e transformem suas práticas” (ALMEIDA; BENTO; SILVA, 2018, p. 260). Esses dois momentos – estudos e relatos – foram realizados em oito encontros mensais com o grupo de professores e equipe diretiva, desencadeando uns planejamentos pedagógicos cooperativo, e também, novos reflexões sobre suas compreensões acerca da inclusão, da deficiência e das diferenças. Esses momentos formativos, todavia, não representam uma transformação da realidade obviamente, mas uma transformação das “representações acerca das situações em que atuam os interessados (os professores) e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade” (THIOLLENT, 2011, p. 51).

Durante os encontros de estudos e, também, naqueles destinados ao relato das práticas, se fez uso do diário de campo com anotações das manifestações dos professores, as quais foram retomadas a cada encontro para retransmiti-las à coletividade, a fim de que pudessemos reconhecer, de forma coletiva, “a percepção da realidade e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados” (BARBIER, 2007, p. 55).

Os dados coletados durante os encontros de estudos com os professores e os relatos de práticas, foram analisados a partir de duas categorias que indicaram: a compreensão da deficiência como diferença e a inclusão como um estado de plenitude. Estas foram analisadas à luz de um referencial teórico (DORZIAT, 2011; ANACHE, 2010, SKLIAR, 2003, 2014) que possibilitou problematizar algumas compreensões apresentadas pelos professores sobre a inclusão escolar e suas conexões com a deficiência e as diferenças.

Das compreensões conceituais que orientam as práticas

Os resultados das discussões realizadas com o coletivo de professores foram analisados considerando duas categorias que indicam questões conceituais que implicam revisão e problematização: a deficiência como “a” diferença e a inclusão como um estado de plenitude.

Sobre a primeira questão conceitual identificada nas discussões – a deficiência como “a” diferença –, iniciamos problematizando o fato de a PNEEPEI trazer, de modo imperativo, para a escola comum, a educação especial e os sujeitos com deficiências, os quais estavam consensuados a ocupar outro lugar que não era o da escola comum, e, sim, o da escola especial. De certa forma, parece que ela trouxe a “diferença” para a escola, pois o aluno com “deficiência” foi tomado como “o” diferente, como aquele que deve ser incluído, como se os demais estivessem incluídos porque pertencem a uma “normalidade”. A este aluno, tomado como “anormal”, são demandadas outras estratégias pedagógicas, provocando uma série de preocupações que, agora, são necessárias para que a inclusão aconteça. É preciso, no entanto, questionar: A deficiência pode ser tomada como “a” diferença? Por que classificamos o aluno com deficiência como “anormal”? O que pretendemos quando incorporamos esse binarismo normal/anormal? Essas são questões que tocam diretamente em concepções naturalizadas que temos sobre a deficiência e as diferenças.

Para esclarecermos o conceito de deficiência em relação à diferença, que tratamos neste texto, reconhecemos que o corpo biológico marca o sujeito com deficiência, mas, como explica Lopes (2007, p. 29), “não basta ter uma deficiência para ser diferente”, pois a deficiência é também uma “retórica cultural” (SKLIAR, 2003, p. 158) que está relacionada à ideia de normalidade, que cria o corpo normal, e, assim, a deficiência passa a ser problema.

Ao lidarmos com processos de inclusão é inevitável que em algum momento falemos sobre as diferenças. A deficiência pode provocar o debate, mas ela não pode ser compreendida como “a” diferença que chegou à escola. As diferenças sempre estiveram na escola, como marcas identitárias de gênero, raça, sexualidade, etc., que ficaram silenciadas, apaziguadas e corrigidas. Na escola moderna, a normalidade foi tomada como guia orientador para as definições do que pode ser aceito ou não no conjunto das relações sociais, produzindo classificação e, conseqüentemente, hierarquização entre o “normal” e o “anormal”.

Segundo Skliar (1999, p. 19), “os sujeitos da educação especial foram narrados, julgados e construídos [...]”, porque “os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade”. Para este autor, afirmar o sujeito da educação especial como “o” diferente é desconhecer que a “deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural” (SKLIAR, 2003, p. 158), porque tanto a deficiência quanto a diferença não estão no corpo ou na identidade dos sujeitos, mas nos processos que controlam e regulam as formas como pensamos a relação entre eu e o outro. Nesse sentido, novas compreensões sobre a inclusão e a emergência de outro discurso sobre a deficiência passam pelo entendimento de que:

Não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais e sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos (SKLIAR, 2003, p. 158).

Por isso, não podemos concordar com práticas pedagógicas desenvolvidas nos processos de inclusão, tanto nas salas de AEE quanto nas salas comuns, que estejam focadas na normalização dos sujeitos com deficiência, ou seja, que se concentram no desejo de corrigir o aluno com deficiência para que ele atinja um grau de “normalidade”. Foucault (2008, p. 74-75) explica sobre a “normalização disciplinar”, que consiste em decompor os indivíduos para “percebê-los, de um lado, e modificá-los, de outro”, a partir de uma demarcação entre o normal e o anormal que estabelece um modelo. Essa normalização disciplinar “consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Com frequência, a escolarização dos alunos, que são públicos da educação especial, está vinculada às demandas de uma aprendizagem estabelecida em currículos e planos pedagógicos aos quais todos os alunos são submetidos. Inevitavelmente, há uma norma pedagógica, estabelecida na escola, à quais todos devem se ajustar. Aos da educação especial a estratégia é adaptar o currículo, mantendo o referencial normatizador, característico à instituição escolar. Klaus (2021, p. 118) assevera que precisamos tensionar a forma como os sujeitos da educação especial são posicionados na escola para “evidenciar que a diferença não está neles, mas na maneira como nós os posicionamos. A diferença está nos diagnósticos que usamos para nomear esses sujeitos; a diferença está nas relações que estabelecemos no espaço da escola e da sala de aula”. Como qualquer outro sujeito que não conhecemos, ao desenvolver processos pedagógicos será necessária uma aproximação entre nós e eles, porém o que se deseja é que seja “uma relação aberta que não encerra a diferença em nenhuma visão estereotipada e diagnosticada” (KLAUS, 2021, p. 119).

Silva (2002, p. 66) explica que “a diferença não tem nada a ver com a diferença entre x e y, mas com o que se passa entre x e y”. Muito mais do que identificar o outro como deficiente, e agir sobre ele como um objeto corrigível seria produtivo prestar atenção nas relações que se constroem entre os sujeitos e delas retirar outras formas de vida com a alteridade. Skliar (2014, p. 156) corrobora afirmando que “a diferença não é um sujeito, mas uma relação”, e complementa: “quando a diferença se torna sujeito, existe ali uma acusação falsa, e sem testemunho, de desvio, de anormalidade, do incompleto, castigada de discursos autorizados, renovados, sempre atuais, sempre vigilantes e tensos”.

Sob essa compreensão, os processos de formação continuada de professores podem suscitar aos docentes uma (re)visão sobre compreensões em torno do “normal” e do “anormal”, a fim de subverter o pensamento que quer adaptar o ensino e normalizar o aluno com deficiência. A urgência está em fazer outras indagações sobre o igual, o comum, o normal, para perceber que “o problema é o nós mesmos”, e estes modelos que “são pronunciados como a origem e centro do universo” (SKLIAR, 2014, p. 162).

Essas discussões, todavia, contemplam, também, estudos e aprofundamentos teóricos sobre os aspectos políticos e filosóficos da inclusão que estão presentes nas práticas pedagógicas. Acreditamos que este trabalho contribuiu para que os professores pudessem, de forma coletiva e acompanhada por uma mediação, refletir sobre suas práticas, ampliando compreensões políticas e filosóficas sobre a inclusão escolar.

A segunda questão conceitual que compõe essa discussão, anunciada no início deste

ponto, trata da compreensão da inclusão como algo possível de ser alcançado de modo pleno, ou seja, reflete sobre as expectativas dos professores de que o sujeito da educação especial seja incluído plenamente.

Durante um dos encontros formativos que realizamos na escola ouvimos uma professora relatar que o que estava fazendo “não é inclusão!”, sob a justificativa de que o aluno com deficiência não estaria atingindo nenhum grau de aprendizagem. Ainda, segundo a advertência dessa professora, “incluímos um, mas e os outros? Excluímos?”, sob o pretexto de que, ao incluir o aluno com deficiência, os demais acabam sendo excluídos porque o professor precisa dedicar tempo exclusivo para aquele. Estes discursos podem colocar em funcionamento uma linguagem que toma a inclusão como um ponto de chegada, como um lugar definido a priori, ou, inclusive, como uma totalidade, como se ela pudesse ser definitiva e total (FABRIS, 2011). Pensar a inclusão como algo a ser atingido como totalidade torna-se problemático, porque o máximo que podemos fazer é conduzir os processos de inclusão como possibilidades, as quais dependerão de um conjunto de condições internas e externas determinadas pelo próprio sujeito e pelo contexto em que está inserido.

Nesse sentido, estudos realizados por alguns pesquisadores (LOPES; DAL’IGNA, 2007; LUNARDI, 2001; FABRIS, 2011) levam-nos a compreender a necessidade de fazermos uso da expressão “in/exclusão” como uma relação entre inclusão e exclusão entrelaçada por efeitos de poder. Segundo Lunardi (2001), inclusão e exclusão são como faces de uma mesma moeda; dependem dos deslocamentos de poder que fazem com que uma e outra aconteça, ora aqui, ora ali, sem nunca fixar uma posição. Inclusão e exclusão não são “produtos de causa e efeito” (LUNARDI, 2001, p. 34). Entre elas não há uma relação antagônica, mas de efeitos de poder. Estaremos permanentemente vivendo situações de inclusão e de exclusão; não há uma realidade plena a ser conquistada, mas uma luta constante.

As expectativas dos professores em relação à inclusão, ao serem confrontadas à normalização, podem afastar-se desta intenção. Há uma tendência muito forte em normalizar o aluno com deficiência para que ele siga o mesmo ritmo dos demais, e, assim, possa ser incluído, de fato, plenamente. As discussões e estudos teóricos sob esta noção de in/exclusão nos processos de formação continuada dos professores são necessários, porém não podemos consentir que representem descomprometimento pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Os debates produzidos nos encontros formativos mobilizaram os docentes a revisarem seus pensamentos em relação à inclusão escolar, como mencionou uma professora: “não podemos esperar que esses alunos sigam os mesmos ‘degraus’ que os demais; cada um vai chegar em um lugar diferente” (R1). Ou, como outra professora declarou: “eu penso que, embora ele não me responda quase nada, alguma coisa ele está aprendendo [...] ainda não sei o quê [...]” (R2).

Assim, podemos compreender que, se estas discussões provocaram fissuras naquilo que estava solidamente pensando, algumas mudanças poderão ser forjadas nessa inquietude docente.

Após discutidas essas questões – a deficiência como diferença e a inclusão como um estado de plenitude –, passamos para um segundo momento de reflexão que decorre do relato das práticas das professoras com quatro alunos em processo de inclusão. O objetivo era refletir coletivamente sobre como estava sendo conduzido o processo de inclusão na sala de aula comum e no AEE, para vislumbramos possibilidades de potencialização das articulações entre estes espaços de ensino e de apoio pedagógico.

Em preparação aos relatos, organizou-se um instrumento orientador da reflexão, o qual tinha três focos de análise: o sujeito da educação especial; as relações entre o aluno e sua turma; e a aprendizagem apresentada pelos alunos.

Dos quatro relatos das professoras das salas de aula comuns, observamos que, referente ao sujeito da educação especial com o qual trabalham, três deles estavam focalizados na definição das deficiências e dos quadros clínicos, relatando impossibilidades dos alunos em relação à aprendizagem:

É um aluno que não tem autonomia nenhuma, nenhum interesse, sua autoestima é baixa, sempre está cansado e com preguiça” (R1); “tem sérias dificuldades na aprendizagem e de relacionamento [...] às vezes calma e às vezes agressiva” (R2); “é uma aluna que possui esquizofrenia e doença mental, por isso é muito difícil” (R3).

A incapacidade como uma condição destes alunos ficou evidenciada nas posturas avaliativas das professoras, o que nos leva a associá-las ao estabelecimento da “norma” pensada a partir de um sujeito também já definido. A constituição dos sujeitos escolares, narrados segundo uma normalidade, torna-se o próprio empecilho para que a aprendizagem ocorra. As potencialidades dos alunos não são tomadas como ponto de partida; ao contrário, fixam-se as incapacidades como “problemas”, “erros”, que não se encaixam na suposta normalidade dos processos de aprendizagem, e, por isso, estes alunos passam a ser objetos de correção. Quando se fala da possibilidade, há sempre um, “porém” ou um “mas”, assim como expressou uma professora: “às vezes ele vai, mas ele é vagaroso” (R3).

Skliar (2003, p. 170) denuncia que “a normalidade e o corpo normal foram construídos para, ao mesmo tempo, criar o problema do outro deficiente” como um mal, ou seja, o outro como aquele “que não fala ou fala mal, não aprende ou aprende mal, não atende ou atende mal, não se representa ou se representa mal, não lê ou lê mal, não escreve ou escreve mal, não se inscreve em um corpo ou se inscreve mal” (SKLIAR, 2003, p. 192-193). O problema nunca está na normalidade; sempre está na anormalidade! Isso porque a normalidade construiu um reino para si, e o que difere de si é considerado desvio. Skliar sugere que façamos uma crítica à normalidade ao trabalhar com a inclusão das crianças com deficiências na escola comum; caso contrário, os esforços pedagógicos que a escola empreende para sua inclusão não passarão de práticas de “correção”, na tentativa de normalizá-las e, assim, contentar-se em “incluí-las”.

Quanto às relações entre os alunos com deficiências e sua turma, os relatos mostram que:

É difícil, é complicado, precisamos de muito diálogo para compreender as diferenças [...] “os colegas gostam dele, mas ele se retrai e se distancia, procura se isolar, fica longe de todos, sozinho” (R1); “está se tornando agressivo [...]”; “há conflito sempre com a turma e rejeição de ambas as partes” (R2); [...] “ele não consegue fazer amizade [...] se isola” (R4).

O sujeito da educação especial traz consigo as experiências vividas na família e em outros espaços, pelos quais foi produzindo a sua subjetividade, forjada pelas condições de impossibilidade e pelos discursos de inferioridade que se formaram em torno de si. Na escola, ele também passa por uma experiência de si, que pode vir a dar continuidade a esse processo de subjetivação, ou, talvez, poderá provocar outras formas de constituição subjetiva. Como um dispositivo pedagógico, a escola pode ser o lugar onde “se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 1995, p. 57), o que nos leva a refletir: Quais subjetividades as práticas da escola estão produzindo?

Além dessa preocupação com a subjetivação do aluno com deficiência, também refletimos sobre as relações de “alteridade” que se formam no interior da sala de aula comum. Para isso, analisamos as relações entre o eu e o outro, segundo o conceito hospitalidade utilizado por Derrida (2003), tomando o outro como estrangeiro, como um desconhecido que chega até nós e depende do nosso acolhimento no interior de nossa casa. Assim como o estrangeiro, aquele que vem de outro território e chega até nós, o aluno com deficiência, que habita outro modo de vida, que não o nosso, também chega até a escola. É nessa relação de desejo de ser hospedado

e de atitude de acolhimento, que se passa uma ética, a qual Derrida explica estar identificada com dois tipos de hospitalidade. Uma que ele chama de “leis da hospitalidade”, e outra de “Lei da hospitalidade”. Na primeira situação a hospitalidade se dá em uma relação condicionada, ou seja, há certas imposições de condições para que o estrangeiro possa permanecer em minha casa. Ao recebê-lo, preciso revelar quem ele é, sua origem, de onde vem, por que vem, para onde vai; enfim, o acolhimento está sempre colocando em questão, sob suspeita, e o direito deste estrangeiro permanecer conosco. Segundo Skliar (2014, p. 230), há “um poder peculiar que corresponde a quem estabelece as leis da hospitalidade:

E, haverá sempre a necessidade de mais e mais leis nas leis da hospitalidade, porque nelas se revelará de vez em quando a suspeita sobre o humano do outro a ser hospedado; e se multiplicarão, então, os meandros, os espelhos e os labirintos os quais o outro terá que percorrer até poder ser o mais parecido com o próprio hóspede (SKLIAR, 2014, p. 230).

De acordo com as “leis da hospitalidade”, o aluno com deficiência é acolhido na sala de aula, porém ele precisa adequar-se ao ambiente de acordo com a normalidade, com as regras e sentidos que são reconhecidos como normais e necessários; somente assim ele adquire o direito de estar ali, mesmo que sua permanência esteja constantemente sob questão.

Já pela “Lei da hospitalidade” (incondicional) teríamos outra relação, não condicionada, que acolhe aquele que chega sem a pretensão de submetê-lo às regras da casa, de maneira que ele possa ser o que é sem ter de prestar contas a quem o acolhe. É uma outra forma para pensar a hospitalidade, “aberta previamente para alguém que não é esperado nem convidado” (DERRIDA, 2004, p. 138). O próprio autor reconhece, no entanto, que uma “hospitalidade incondicional é com certeza praticamente impossível de se viver” (DERRIDA, 2004, p. 138).

Ao trazer essas duas dimensões de hospitalidade discutidas por Derrida, é preciso esclarecer que ele não as analisa como antagônicas, e sim como complementares, porque sem a ideia da “hospitalidade pura e incondicional, da hospitalidade em si, não teríamos conceito algum de hospitalidade em geral, e sequer seríamos capazes de determinar qualquer regra para a hospitalidade condicional [...]” (DERRIDA, 2004, p. 139). É como se as leis da hospitalidade pudessem ser guiadas pela Lei da hospitalidade, a fim de não serem tragadas pela “hostilidade”, afinal há uma linha tênue entre a hospitalidade e a hostilidade que, de um momento para o outro, pode representar um poder violento ou de submissão de um ao outro, tanto do hóspede quanto do hospedeiro.

Pela Lei da hospitalidade (incondicional) poderíamos compreender que o aluno com deficiência chegou à escola como um estrangeiro, que não foi convidado, mas a escola deve aceitá-lo sem qualquer restrição. Pelas leis da hospitalidade (condicional), ao acolher o aluno na sala de aula comum ou na sala de recursos, é necessário conhecer este aluno e saber das suas condições. Sem conhecê-lo os professores ficam de mãos amarradas para conduzir sua escolarização. Aprendemos com Derrida (2004) que há um equilíbrio que deve ser buscado no sentido de acolher e respeitar o aluno em suas condições de aprendizagem, operando com uma hospitalidade que respeita o modo de vida que a deficiência proporciona, e, ao mesmo tempo, negocia outras possibilidades existentes no coletivo ao qual está integrado.

Os relatos apresentados pelas professoras sobre a aprendizagem indicam:

É muito baixa” [...] “ele não faz nada”, “não consegui perceber quando ele aprende, pois não faz as atividades” (R1); “não tem tido progresso na aprendizagem” (R2); “precisa de alguém lhe acompanhando o tempo todo” (R3); [...] “sua aprendizagem é bastante prejudicada” (R4).

Encontramos nestes relatos discursos que produzem uma identidade ao sujeito da educação especial marcada pela sua incapacidade para ocupar lugar semelhante ao das demais

crianças. Essa caracterização do sujeito com deficiência pode ser compreendida, de acordo com o pensamento de Wittgenstein (1999) como efeito da linguagem que, partindo da definição das coisas, se encarrega de fazer algo com ela. Conforme Wittgenstein (1999, p. 32), tendemos a dar nome às coisas, a denominar, a “colocar uma etiqueta numa coisa”, ou seja, queremos definir o que é a inclusão, quem é o sujeito com deficiência, o que é normal, o que é anormal, e tantas outras coisas, para, na sequência, agir sobre elas. Nisso reside um problema, porque “o denominar é uma preparação para a descrição [...] *nada* está ainda feito” (grifos do autor) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 46). Depois de nominar e descrever, geralmente se prescreve.

Considerando as manifestações das professoras também se faz necessário analisar o conceito de aprendizagem em questão. Ao afirmarem que ela é “baixa”, que “não é perceptível”, e que “não tem progressos”, nos leva a compreender que há uma aprendizagem predefinida e esperada em algum lugar a ser alcançada. Denota-se um estigma presente que impacta alguma possibilidade de aprendizagem.

Nesse sentido, a reflexão, pertinente a este contexto, remete-nos a pensar o conceito de aprendizagem e dos seus processos constitutivos, segundo uma abordagem histórico-cultural que reconhece a aprendizagem numa relação inter-relacionada ao desenvolvimento da criança. No caso de crianças com deficiências, embora o conjunto das funções psicológicas superiores possam estar prejudicadas, ainda assim não podemos compreendê-las como limitações biológicas definitivas, porque as deficiências “podem ser decorrentes de uma complicação secundária que emerge nas relações sociais, pois o sujeito é interativo e aprende com o seu grupo social, a partir das experiências vividas no cotidiano” (ANACHE, 2010, p. 53).

A aprendizagem está condicionada aos processos de desenvolvimento da criança e estes dependem da interação social e cultural e das intervenções dos professores. Assim, conhecer o aluno, perceber como ele pensa e observar seus movimentos cognitivos, é uma possibilidade para a intervenção docente ocorrer de forma efetiva sobre a aprendizagem destes alunos. Neste caso,

A aprendizagem é um processo partilhado, relacional, que ocorre nas condições concretas de vida das pessoas, possibilitando a constituição dos sistemas funcionais cerebrais. O desenvolvimento psicológico resulta da síntese entre os aspectos biológicos e psicossociais, admitindo a plasticidade cerebral, transformando os sujeitos envolvidos por meio das suas diferentes formas de relações sociais (ANACHE, 2010, p. 54).

Segundo Anache (2010), os professores que trabalham com crianças com deficiência precisam “pesquisar qualitativamente a natureza de sua condição, descobrindo as regularidades internas, os vínculos e as dependências internas determinantes da estrutura do desenvolvimento infantil” (p. 52). Assim, é possível organizar um processo de ensino que acolha o aluno com deficiência e o conduza em direção à aprendizagem que lhe é possível, e não àquela desejada pela normatividade da escola e seu currículo.

Positivamente este projeto possibilitou às professoras uma revisão das práticas desenvolvidas nas salas de aula comuns e também daquelas que são efetivadas no AEE, incidindo em uma decisão do grupo em adotar práticas mais articuladas, exigindo constante diálogo entre as professoras desses espaços de ensino. De modo complementar a essa indicação, os resultados do processo de formação, proporcionados por esse projeto, reafirmaram a necessidade de a equipe diretiva da escola contemplar, no planejamento escolar, momentos de formação coordenados pelas professoras que atuam no AEE, afinal estas possuem formação específica em educação especial e podem contribuir significativamente para reverter os “não saberes” dos demais professores, os quais foram evidenciados durante as discussões.

Considerações finais

A partir das reflexões construídas nos encontros com os professores, foi possível perceber que eles sentem necessidade de mais formação e informação, ou seja, desejam conhecer mais sobre a educação especial, e, por isso, justificam a urgência de formação continuada relacionada à educação especial e à educação inclusiva, uma vez que sua formação inicial, em geral, não abordou essa área de conhecimento.

Os conhecimentos da educação especial, no entanto, não são suficientes para os processos inclusivos, e, por vezes, interpelam uma compreensão sobre a inclusão e a deficiência baseada em dispositivos, tecnologias e técnicas que orientam para uma normalização do sujeito com deficiência (SKLIAR, 2003). Por isso, a formação continuada de professores não pode ficar restrita à construção de práticas pedagógicas, mas, sim, produzir espaços/tempos para estudos e reflexões que provoquem compreensões ampliadas sobre a inclusão, a deficiência e as diferenças por parte dos professores. Essas compreensões vão além de práticas pedagógicas, e incluem perspectivas filosóficas e éticas.

Observamos que os estudos proporcionados aos professores, nessa escola, possibilitaram novas compreensões e problematizações acerca dos conceitos de deficiência e diferença a partir das noções de normalidade e de anormalidade. Isso tornou possível alterar a própria noção de inclusão que predominava nas discussões iniciais do grupo.

A afirmação da formação continuada é fulcral para a construção dos processos de inclusão nas escolas de educação básica, seja ela constituída pelas forças internas das escolas ou por intermédio de movimentos externos. Há, porém, que se definir uma perspectiva teórica que a envolva, tanto em relação às possibilidades de ensino aos alunos com deficiências quanto à introdução de reflexões que desestabilizem o pensamento normalizador que predomina nos processos pedagógicos da educação em geral. Com isso, espera-se alcançar a desconstituição do binarismo normal/anormal em que a deficiência está situada, e compreendê-la como outra forma de vida, com outras (im)possibilidades, que não são inferiores, mas, simplesmente, diferentes.

Os professores também compreenderam que o trabalho pedagógico entre a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula comum necessita de maior aproximação para manterem diálogo constante e predisposição para aprender uns/umas com os/as outros/as. Assim, a formação continuada poderia ser reconhecida pelos professores como “uma ação sistemática e constante, mas que além dela, é preciso o planejamento das aulas e, com essa atualização dos conhecimentos, o estudo das características de aprendizagem de nossos alunos” (FABRIS, 2011, p. 34).

Para finalizar, pode-se afirmar que essa escola, ao discutir a inclusão, também percebeu a importância do diálogo e do aprofundamento teórico para re/pensar suas práticas pedagógicas tanto em relação à educação especial quanto à educação geral. Nesse sentido, podemos garantir que a formação continuada, nos processos de inclusão das pessoas com deficiências, potencializa o repensar da cultura escolar em relação aos métodos pedagógicos, e, também, aos diversos modos de vida que as diferenças estão forjando na contemporaneidade, presentes no espaço escolar.

Referências

- ALMEIDA, Mariangela L.; BENTO, Maria J. C.; SILVA, Nazareth V. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 252, p. 257-276, maio/ago. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- ANACHE, Alexandra A. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa sobre os processos de aprendizagem da pessoa com deficiência mental. BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M. de. (org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Inclusão. **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. Trad. Antônio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.
- DERRIDA, Jacques. **Auto-imunidade: suicídios reais e simbólicos: um diálogo com Jacques Derrida**. BORRADORI, Giovanna. Filosofia em tempo de terror: diálogo com Habermas e Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- DORZIAT, Ana. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. V. 2.
- FABRIS, Eli H. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? **Educação Unisinos**, n. 1, v. 15, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- FERREIRA, Giselle C.; TOMAN, Alexandre. Educação especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 367-386, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/re-doc/article/view/54811>>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- JESUS, D. M. de; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.). **Professores e educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011. V. 2.
- KLAUS, Rejane R. Uma agenda para o debate sobre a escola inclusiva. LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura C. (org.). **Inclusão, aprendizagem e tecnologias em educação: pensar a educação no século XXI**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. SILVA, Tomaz T. da (org.). **O sujeito da educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria C. (org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.
- LOPES, Maura C. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. LOPES, Maura C.; DAL'IGNA, Maria C. (org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007.
- LUNARDI, Márcia. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação**, Santa Maria: UFSM, n. 18, p. 27-35, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/>>

educacaoespecial/article/view/5181>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MÜLLER, Marlene de F.; VIEGAS, André L. Interações entre os professores de sala de aula comum e o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) numa escola estadual. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 20, n. 33, p. 17-28, jan./jun. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 24, v. 1, p. 15-32, jul./dez., 1999.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do outro. RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer à linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Tomaz T. da. Identidade e diferença: impertinências. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 65-66, 2002. Disponível: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101_73302002000300005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 8 jan. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Trad. José C. Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SOBRE OS AUTORES

NEUSETTE MACHADO RIGO : Doutora em Educação/UFSM. Docente nos cursos de licenciatura da UFFS/Campus Cerro Largo/RS. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas/ GEPPEPP/UFFS/RS e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Inclusão/GEPE/UFSM/RS.
neusetterigo@gmail.com

Como referenciar este artigo

RIGO, Neusete Machado. A Formação Continuada de Professores nos Processos de Inclusão Escolar: uma discussão entrelaçada com as diferenças e a normalidade. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, Edição temática - Formação, narrativas e alternativas pedagógicas inclusivas, 2021. E-ISSN: 2675-3294.

Submetido em: 12/09/2020

Revisões requeridas em: 18/11/2020

Aprovado em: 28/11/2020