

Inclusão escolar e resignificação da formação docente: possibilidades e desafios a partir das contribuições de Gadamer

Inclusion and redefinition of teacher training: possibilities and challenges from the contributions of Gadamer

Ana Paula Araújo^a
Tamara Vêras de Bittencourt^b

Editores

Maria Inês Côrte Vitoria
PUCRS, Brasil
Pricila Kohls dos Santos
PUCRS, Brasil

Equipe Editorial

Carla Spagnolo
PUCRS, RS, Brasil
Marcelo Oliveira da Silva
PUCRS, RS, Brasil
Rosa Maria Rigo
PUCRS, RS, Brasil

ISSN 2179-8435

RESUMO: O presente artigo é decorrente de um estudo bibliográfico. Tal estudo procurou problematizar a postura antidialógica – decorrente da influência da racionalidade instrumental – que caracteriza a ação de alguns docentes que lidam com os alunos portadores de necessidades especiais. O estudo permite inferir algumas contribuições que o diálogo – na perspectiva gadameriana – pode trazer para a superação dos obstáculos ao diálogo na escola que não favorecem a inclusão escolar e a formação docente.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Formação docente. Abertura ao outro. Hans-Georg Gadamer.

ABSTRACT: This article is the result of a bibliographic study. This study sought to problematize antidialogical posture – resulting from the influence of instrumental rationality – featuring the action of some teachers who deal with students with special needs. The study allows us to infer some contributions that the dialogue – in Gadamer’s perspective – can bring to overcome the obstacles to dialogue in school that does not favor school inclusion and teacher training.

Keywords: Education. Inclusion. Teacher training. Openness to the other. Hans-Georg Gadamer.



A matéria publicada neste periódico é licenciada sob forma de uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

^a Doutoranda da Faculdade de Educação da PUCRS, Bolsista CAPES, Mestre em Educação, Especialista em Supervisão Escolar. Professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. <anaag@zipmail.com.br>.

^b Mestre em Educação. Licenciada em Letras. <tamaraprof@hotmail.com>.

A inclusão de alunos com necessidades especiais nas redes regulares de ensino do país está assegurada através de diversas leis, decretos e resoluções que regulamentam a educação nacional. Da Constituição Federal (BRASIL. Constituição, 1988), que prevê o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, passando pela Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, 1994) e pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2007), é evidente um investimento cada vez maior, cujo intuito é assegurar aos portadores de deficiências os seus direitos como cidadãos.

O termo “necessidades educacionais especiais” se refere a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades emergem de dificuldades em razão de deficiências ou problemas de aprendizado. Muitas dessas crianças experienciam dificuldades e, dessa forma, têm necessidades educacionais especiais a certa altura, durante sua escolaridade. As escolas necessitam encontrar formas para educar todas as crianças com sucesso, incluindo as que têm sérias desvantagens e deficiências... O desafio que a escola inclusiva enfrenta é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de educar com êxito todas as crianças, incluindo que a função dessa escola não é somente de ser capaz de fornecer educação de qualidade a todas as crianças; o seu estabelecimento é um passo crucial para ajudar a mudar atitudes discriminatórias, na criação de comunidade que recebam bem as crianças no desenvolvimento da sociedade inclusiva. (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE, UNESCO, 1994)

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, deficiências, altas habilidades/superdotação estão matriculados em classes comuns, no Brasil inteiro. Esse fato demonstra uma mudança no atendimento que passa dos locais específicos e separados para um atendimento comum a todos.

Esse aparente acesso democratizado não significa que esses alunos estejam realmente sendo incluídos de forma qualificada. O que se tem observado no cotidiano escolar é a inclusão como desencadeadora de insegurança e resistência por parte de alguns educadores. Essa reação é justificada, habitualmente, pelos próprios educadores pela falta de formação técnica específica capaz de instrumentalizá-los, a fim de que possam intervir no processo de construção do conhecimento desses alunos em salas de aula superlotadas.

Amparados por uma política pública que aponta a inclusão como princípio educativo, mas não elucida a formação dos docentes especialistas, uma vez que nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2006) não há especificação acerca da formação do professor especialista em educação especial, os professores partem da ideia de que algumas técnicas, propostas de intervenção, guias práticos

poderiam suprir um sentimento de incapacidade em lidar com sujeitos, cujos comportamentos parecem imprevisíveis e desconhecidos. Neste modo de ver o aluno com necessidade especial fica subjacente uma ideia de que aos demais uma única forma de ensinar é necessária e suficiente para que a aprendizagem ocorra e as relações se estabeleçam.

Geralmente, a falta de apoio adequado de outros profissionais dificulta ainda mais a tentativa de compreensão destes sujeitos, no que tange às intervenções pedagógicas. Assim, alguns profissionais demonstram, explicitamente, a dificuldade em conviver com as diferenças existentes, inerentes aos seres humanos.

Tal fato é resultante, possivelmente, da influência que a racionalidade instrumental teve sobre o processo de formação dos mesmos, o qual os preparou apenas para transmitir conhecimentos a uma massa de alunos homogênea, desconsiderando as singularidades de cada sujeito.

Corroboram com esta hipótese os discursos frequentes dos docentes em relação à existência de um profissional específico que foi instrumentalizado para lidar com sujeitos portadores de necessidades especiais, alegando, portanto, que não foram formados para trabalhar com esses alunos, subentendo, mais uma vez, que os outros alunos sejam todos iguais. Além disso, a argumentação se baseia na inexistência de disciplinas específicas no currículo da graduação que deem conta de instrumentalizá-los.

É importante ressaltar a evidência de um discurso subjacente que entende uma formação docente encerrada nos ciclos de escolarização, como se o professor, uma vez graduado, estivesse apto a lidar com toda a contingência do exercício da profissão. Caso contrário, este professor deve retornar às instituições para, então, formar-se em algo que torne mais eficiente sua prática pedagógica.

Exclui-se, portanto, toda a formação decorrente da multiplicidade das experiências vividas nas relações com os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, mais ainda, pode indicar uma não compreensão acerca da possibilidade de formação como experiência de si. Consequentemente, os docentes costumam não compreender a formação como um processo permanente que ocorre no decorrer da vida. Por isso, acreditam que o fazer docente se resume somente no domínio de técnicas adequadas para obter os fins desejados. Tal postura muitas vezes os impedem de enxergar a complexidade inerente ao processo educativo e os mantém afastados de uma atitude reflexiva e dialógica.

Buscaremos, portanto, abordar as contribuições que a perspectiva do filósofo Hans-Georg Gadamer¹ pode trazer para auxiliar o professor a dialogar com as diferenças na sala de aula para a efetiva inclusão dos alunos com

¹ Filho de Johannes Gadamer e Emma Karolina Johnana Gliese. Filósofo alemão que nasceu em 11/02/1900 e faleceu em 13/03/2002, na Alemanha, com 102 anos de idade. Foi um estudioso da filosofia platônica. Foi professor de Filosofia em diversas universidades alemãs, tais como: Marburg, Heidelberg e Leipzig (onde foi reitor), conforme Grondin (2000). Teve sua obra fortemente influenciada por Martin

necessidades especiais, já que vivemos em uma época em que há grande dificuldade para o diálogo e redução das interações humanas.

Na perspectiva de Gadamer, não dialogar significa não abrir-se para o outro, pressuposto básico para o cotidiano de todo docente, sobretudo aqueles que trabalham com alunos portadores de necessidades especiais. Para ele, o diálogo é busca de compreensão que se inicia através do perguntar. É um caminho legítimo para chegar à verdade, pois através dele as pessoas podem perceber seus preconceitos e ampliar suas compreensões.

Nas palavras do referido filósofo, o diálogo é:

[...] aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. [...] O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. (GADAMER, 2010, p. 247)

Assim, compreendemos que a experiência é a própria experiência da finitude humana e que os professores, ao terem que aprender pelo sofrimento, precisam abandonar as certezas e as previsões tão habituais no contexto escolar.

A experiência com o diferente possibilita a formação como criação de si, amplia nossa interpretação do mundo, permitindo a reorientação e autocorreção. Entendemos, ainda, que somente uma abertura para esta nova experiência pode provocar a transformação do próprio professor.

Heidegger (estudioso da obra aristotélica que impressionou Gadamer com sua interpretação de Aristóteles). Gadamer conheceu Heidegger em Freiburg, foi seu aluno, amigo e passou a admirá-lo muito. Lutou durante a vida para minimizar em certo sentido a influência de Heidegger sobre ele, apesar de reconhecer que ela sempre esteve fortemente presente. Conseguiu minimizar a influência de seu mestre quando elaborou sua própria interpretação de Aristóteles, que o levou a se afastar da concepção de compreensão heideggeriana. Foi o responsável pela reestruturação da hermenêutica a partir da problematização de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, acrescida de contribuições do pensamento de Hegel, desenvolvendo assim a “hermenêutica filosófica”. Esse processo o levou dentre outras coisas a esclarecer a influência da historicidade e da linguagem para a compreensão. Segundo Lawn (2007), Gadamer foi um dos mais importantes filósofos do século XX. O referido autor afirma que o reconhecimento internacional de Gadamer ocorreu após a publicação da obra *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (Verdade e Método: elementos fundamentais de uma hermenêutica filosófica)*, em 1960 (organizada em três partes correspondentes às experiências de verdade que não têm relação com a Ciência: arte, história e linguagem), que só foi traduzida para o inglês na década de 70. Tal fato fez com que posteriormente divulgasse suas ideias pelo mundo durante muitos anos como conferencista em diversas Universidades, mesmo após sua aposentadoria.

Limites da formação docente: repercussão na inclusão escolar

Sob a influência da racionalidade instrumental, os professores historicamente assumiram a postura de transmissores da verdade oriunda da Ciência Moderna e monopolizaram a fala no espaço escolar. Tal prática colocou o professor numa posição superior aos seus alunos no ambiente escolar. Isso fez com que professores não se dispusessem a ouvir seus alunos e que o ensino se tornasse um processo homogeneizado, conduzido através de aulas expositivas alicerçadas na “exposição de conceitos, sem conexão com a realidade e sem a possibilidade do diálogo, que pressupõe o outro como interlocutor do que se fala/expõe” (ESQUINSANI, 2004, p. 115).

A adoção dessa metodologia faz com que as peculiaridades dos alunos, principalmente dos portadores de necessidades especiais, sejam ignoradas. Isso indica a “existência de dificuldade de se conseguir professores com formação adequada que, de fato, contribuam para uma educação adequada de crianças com deficiências” (KASSAR, 2012, p. 844).

O paradigma orientador desse tipo de ação docente é centrado na sua própria ação, mas, geralmente, não levou o professor a refletir sobre o seu fazer, pois os mesmos pressupunham que o seu processo de formação estava acabado no momento em que estavam habilitados para o exercício profissional. A compreensão da formação docente nessa perspectiva ignorou “duas questões fundamentais, a saber, a ideia de formação continuada e a questão de como aprende o sujeito que ensina” (DALBOSCO, 2008, p. 50).

Tal circunstância alimentou a crença na onipotência docente. Por isso a voz do aluno, seu saber e suas singularidades não foram toleradas no espaço escolar, mas sim reprimidas. A postura esperada dos alunos foi de disposição permanente e escuta passiva. Essa concepção pedagógica manteve professores e alunos distanciados. Assim, apesar de conviverem por longos períodos com certa proximidade física, geralmente, permanecem estranhos uns aos outros.

Para Gadamer, a relação entre professor e aluno é uma oportunidade profícua ao diálogo. Apesar disso, o diálogo entre eles tem poucas chances de se transformar em realidade na sala de aula, pois habitualmente os professores acreditam que a aprendizagem do aluno depende exclusivamente da sua fala, portanto monopolizam a palavra, inviabilizando o diálogo em sala de aula. Dessa forma, a crença do educador no seu próprio saber e no não saber alheio não constituem condições propícias para possibilitar um autêntico diálogo, pois não o deixa aberto ao outro.

Essa falta de disposição para o diálogo na escola tem repercussões ainda mais significativas quando o aluno portador de necessidades especiais é incluído no espaço escolar, pois suas singularidades bem como as especificidades dos demais colegas são muitas vezes desconsideradas pelo professor, já que as diferenças em sala de aula não são compreendidas como perguntas de respostas não previstas.

Na perspectiva aqui adotada, a antecipação da pretensão do aluno pode levar a uma relação autoritária, uma vez que não há o seu reconhecimento daquilo que ele deve aprender. A ideia da formação atrelada à racionalidade científica impede o reconhecimento do outro e, portanto, a alteridade. É justamente a alteridade que possibilita ao professor a experiência da sua própria limitação, ou seja, a insuficiência de saberes para lidar com uma determinada situação. Aqui esteja, talvez, a grande barreira dos docentes: o assumir seu não saber.

A formação, portanto, que precisa ser entendida pelos docentes, sobretudo os que trabalham com processos inclusivos, depende de um reconhecimento da capacidade de autoeducação dos sujeitos e da compreensão da constituição de si em relação com o mundo e no mundo. Isso só é possível pela experiência, no encontro com o outro e pelo diálogo. Por isso nossa preocupação com uma formação docente que possibilite aos professores experiências de abertura para o outro, de diálogos que os levem a novas interpretações de fatos já conhecidos e, principalmente, rompam com a ilusão de que é possível ter controle, mediante o conhecimento objetificador do outro.

É importante ressaltar que é tênue a linha que separa os limites da formação docente daquilo que é específico da educação especial. Nesse sentido, muito do que se discute aqui atravessa o cotidiano escolar, independente dos alunos serem ou não portadores de necessidades especiais.

Ao entender que o diálogo, na perspectiva de Gadamer, precisa fazer parte do cotidiano do professor, especialmente com os alunos, a fim de possibilitar experiências que o ajudem a refletir sobre sua ação, potencializamos esta necessidade ao pensarmos nos alunos portadores de necessidades especiais.

O diálogo, assim, constitui-se outra possibilidade. Aparece como alternativa às soluções práticas que ilusoriamente habilitariam os docentes a trabalhar com toda a diversidade das salas de aula. Portanto:

[...] tratar-se-ia menos de buscar soluções e mais de incorporar à formação docente a agonia, não como situação fatal e acabada, mas como instigadora da problematização. Ao assumir a agonia e não tentar resolvê-la ou dela se livrar, mas conviver com ela dinamicamente, problematizando-a, pode-se abrir a porta das possibilidades de um futuro não determinado [...]. (PORTILHO; MESQUIDA; OLIVIER., 2007, p. 187)

Contribuições gadamerianas

Hans Georg-Gadamer, no decorrer de sua obra *Verdade e Método*, visa contribuir para a superação da crença no método científico orientador da Ciência Moderna como única forma válida de produção de conhecimentos e verdades, já que, na sua visão, é possível, através da linguagem, compreender sem a utilização de um método. Na visão do

referido filósofo tudo que não é familiar ao sujeito pode desafiar, perturbar, desequilibrar, sendo capaz de originar um diálogo capaz de transformar o entendimento dos seus participantes.

Para Gadamer, o autêntico diálogo é um encontro permeado por perguntas e respostas que faz com que seus participantes saiam dele diferente do que entraram, pois nele os enunciados proferidos tocam os interlocutores já que o horizonte de cada ser não é imutável e pode ser transformado a partir do contato com o outro – quando ao compreendê-lo compreende melhor a si mesmo possibilitando o aprimoramento do seu discernimento. Isso significa que ele deve ser pautado pelo reconhecimento do não saber dos interlocutores para possibilitar a criação de perguntas que revelem uma ampla abertura ao outro.

Essas perguntas não podem ser planejadas previamente, pois a pergunta surge num encontro com algo ou alguém que nos interpela, desequilibra, desestrutura. Ele é uma vivência única que é fruto da curiosidade e criatividade de cada interlocutor que só se tornam explícitas no decorrer do próprio diálogo. Nesse processo, a pergunta é até mais importante que a resposta porque é só ela que pode fazer o outro se revelar. Para que isso seja possível, ela deve ter sentido e ser colocada em momento apropriado para não inviabilizar o diálogo. A pergunta é revelação da intenção de se unir em prol de um tema abertamente, portanto é um convite ao outro que aproxima os homens.

Em outras palavras, o diálogo na perspectiva gadameriana propicia a percepção dos limites do saber de cada interlocutor e os leva a outros patamares de entendimento. Dessa forma, o diálogo não é um embate de argumentos. Nele os interlocutores não são opositores, muito pelo contrário, eles se unem de forma comprometida para aprofundar o conhecimento de uma temática, sendo levados a revisar criticamente suas opiniões prévias com o auxílio do outro.

Desafios e possibilidades a partir da perspectiva gadameriana

Partindo dessa perspectiva gadameriana, algumas práticas pedagógicas enraizadas em nossa cultura apresentam-se insuficientes, por evidenciarem de forma subjacente outra racionalidade, outra forma de compreender a relação aluno-professor.

O aprisionamento ao conhecimento científico e à fala monopolizada do professor, aliados à ilusão acerca da existência de técnicas suficientes para dar conta das contingências do cotidiano escolar, há um impedimento da abertura para o outro e, conseqüentemente, a incapacidade para que o diálogo ocorra.

Para que o diálogo esteja a serviço da autoformação do professor e da formação dos alunos, é preciso superar a barreira que ainda impede que muitos consigam visualizar os benefícios que somente a experiência do não saber pode nos trazer, uma vez que o que nos falta pode nos ser dado pelo outro, em uma relação de alteridade.

Não desconsiderando os entraves que a própria instituição escolar, ao estar presa, ainda, a uma racionalidade instrumental, impõe aos professores e aos alunos no processo de formação – ainda prescritivo e objetificável – acreditamos que a mudança nas relações pode acontecer em consequência de uma abertura para o outro.

Abrir-se para o outro, especialmente diante dos alunos com necessidades especiais, pressupõe que os professores estejam dispostos a ver sua suposta onipotência questionada; pressupõe que os professores entreguem-se aos questionamentos de seus próprios saberes colocados em suspensão pelo argumento do aluno. Assim:

Em vez de apostar na capacidade exclusiva do olhar, como fundamento e meio de nosso acesso conhecedor ao mundo, o diálogo vivo faz jus ao ouvido como órgão de mediação de um saber inesperado. O diálogo vivo traz de volta o ouvido como fonte autêntica de nosso conhecimento, fato este que não pode ser subestimado na relação mestre e educando. (FLICKINGER, 2010, p. 43)

Na experiência do diálogo torna-se impossível um trabalho pré-definido a partir de escolhas como metodologias e técnicas adequadas, a fim de se atingir um objetivo também pré-definido, cujo processo - muitas vezes secundário – pode ser controlado. Na relação professor-aluno, seja ele dito de inclusão ou não, há de se possibilitar a reelaboração de concepções que possam assumir novos sentidos. No entanto, deve-se estar atento à recorrente interpretação de que a abertura para o diálogo e a valorização da experiência na prática pedagógica signifique, circunstancialmente, ausência de planejamento prévio.

É importante ter presente que a abertura para o outro, a experiência do diálogo e a aprendizagem pelo não saber são constituintes do processo pedagógico, mas vêm sendo negados ao longo dos anos. A contingência em vez de ser utilizada a favor do reconhecimento dos limites e das falhas tipicamente humanas, tem sido ignorada, mantendo a aparência do controle sobre o processo de ensino e de aprendizagem, o que tem causado o processo perverso de inclusão, mascarando uma prática que exclui inclusive os alunos não portadores de necessidades especiais.

Considerações finais

A formação de professores orientada sob a perspectiva da Racionalidade Instrumental vem sendo ineficiente para possibilitar o enfrentamento dos desafios emergentes de uma realidade complexa. Essa constatação vem impulsionando severas críticas aos processos formativos alicerçados nessa Racionalidade e vem contribuindo para que o processo de formação docente seja repensado à luz de outras Racionalidades.

Dentre as múltiplas Racionalidades que vem contribuindo para a reflexão sobre o processo de formação docente é de significativa relevância a Racionalidade Hermenêutica.

Na perspectiva hermenêutica gadameriana, o outro e sua diferença passam a ser compreendidos como uma pergunta para a qual não se tem respostas prévias. Esse não saber só poderá ser superado em algum sentido através do diálogo vivo que tem como ponto de partida o reconhecimento da limitação do saber docente que pode ser expressa através da pergunta e o reconhecimento do aluno como um ser legítimo capaz de transformar a compreensão docente.

Assim, através do pensamento de Gadamer, é possível compreender que a formação docente não depende exclusivamente do conhecimento e domínio de técnicas, mas sim da possibilidade de abrir-se ao outro, já que o “[...] aprender se realiza por meio do diálogo [...]” (HERMANN, 2002, p. 90).

A partir dessas contribuições, a formação docente pode ser compreendida como possibilidade de autocriação de si, que acontece a partir do estranhamento provocado pelo encontro com a diferença do outro e do qual pode decorrer a reflexão sobre as crenças que o constituíam até então. Isso significa que as respostas para a inclusão escolar podem estar na interpretação das experiências vividas que é capaz de possibilitar o aprimoramento do discernimento docente através da revisão de suas opiniões prévias e da reestruturação das mesmas com a colaboração do outro.

Então, o professor, ao assumir uma postura hermenêutica, abandona a crença na sua onipotência e assume que sua formação será um processo contínuo de construção de sentidos a partir de diálogos que não se esgotarão no decorrer da vida e que continuamente poderão redefinir sua compreensão.

Conseqüentemente, o obscuro que a diferença do outro representa deixa de ser um obstáculo à ação docente e torna-se um convite à busca de compreensão e, assim “[...] o outro passa a ser uma fonte de riqueza antes desconhecida” (ROZEK, 2013, p. 119). Nessa perspectiva, o diálogo com o aluno é reconhecido também como uma experiência fértil à aprendizagem docente que acarretará, em algum sentido, em transformações na sua forma de agir, pois ampliará os horizontes de sua compreensão.

A diferença é o que mobilizará o educador a buscar compreensão, possibilitando a ele educar-se no transcorrer da vida. Tal atitude contribuirá para ampliar a disposição docente ao ouvir e para abdicar do monopólio da palavra em sala de aula, fazendo com que o autoritarismo seja banido do ambiente escolar e que o relacionamento entre professor-aluno não seja mais tão frio e mecânico, portanto seja mais inclusivo e acolhedor, possibilitando que educadores e alunos eduquem-se mutuamente.

Tais considerações levam a crer que a formação docente orientada pela abordagem hermenêutica gadameriana pode auxiliar os professores a compreenderem a importância que a experiência dialógica pode ter no processo permanente de formação do aluno e de si mesmo, auxiliando-os a superar a marcante incapacidade para o diálogo e a tendência à uniformização que caracteriza o fazer docente.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 2006.
- BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2013.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: UNESCO, 1994.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. Filosofia e formação docente. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.
- ESQUINSANI, Valdocir Antonio. “Eles não me entendem!” Reflexões sobre a necessidade do diálogo. In: MUHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir, Antonio (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.
- FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GRONDIN, Jean. **Hans-Georg Gadamer**. Una Biografia. Barcelona, Herder: 2000.
- HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.
- LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; MESQUIDA, Peri; OLIVIER, Cláudio. Da formação de professores à condição de educador. **Educação & Linguagem**. v. 10, n. 16, p. 173-188, jul.-dez., 2007.
- ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan.-abr. 2013.

Endereço para correspondência:

Ana Paula Araújo
Rua Atanásio Belmonte, 515, apto. 401
90520-550 Porto Alegre, RS, Brasil
E-mail: <anaag@zipmail.com.br>

Recebido em: maio/2014

Aceito em: maio/2014