

O PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE CRITICAL REFLECTIVE TEACHER IN THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

Eduardo Dias da Silva¹

Isabella Vasconcelos Gurgel²

Juscelino Francisco do Nascimento³

RESUMO: Este artigo interpretativista de pesquisa exploratória consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre a formação do professor crítico-reflexivo e a educação inclusiva. A inclusão no ambiente escolar se constitui como grande demanda social da atualidade. Professores, conscientes desta realidade, deparam-se com a falta de instrumentos pedagógicos e práticos no desenvolvimento de estratégias para melhor trabalhar a inclusão de estudantes com atendimento educacional especializado. Assim, através deste trabalho, foi possível ponderar sobre alguns de muitos aspectos que envolvem a prática transcultural de professores críticos-reflexivos como caminhos para novas reflexões sobre a educação inclusiva mediada por práticas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: professor reflexivo, educação inclusiva, atendimento educacional especializado.

ABSTRACT: This interpretive paper from an exploratory research presents some reflections arising from the relationship between the teacher education and inclusive education. The inclusion in the school environment is constituted as highly topical social demand. Teachers, aware of this fact, faced with the lack of educational and practical tools to develop strategies to better work the inclusion of students with specialized educational services. Thus, through this work, it was possible to reflect on some of the many aspects involved in the practice of teachers as ways to further reflections on inclusive education mediated in the social practices.

KEYWORDS: reflective teacher, inclusive education, specialized educational services.

1. INTRODUÇÃO

A ideia de sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo desse princípio e tendo como horizontes o cenário ético dos direitos humanos, o professor crítico-

¹ Doutorando em Literatura e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB).

² Mestra em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB).

³ Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Assistente na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

co-reflexivo (Alarcão, 2011; Freire, 1996; Mendes, B. 2004; Perrenoud, 2000; 2001; 2008; Schön 1997; 2000; E. Silva, 2014) e a educação inclusiva (A. Silva, 2010; Ribeiro, 2011; 2013; Carvalho, 2010; E. Mendes, 2006) sinalizam a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a iguais oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Um dos motivos norteadores que nos impulsionou pesquisar essa temática é o fato de sermos professores da rede pública de ensino e de perceber diariamente que há outros professores com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento prático e teórico na implementação da educação inclusiva, e o quanto os estudantes com atendimento educacional especializado trazem de conhecimento para socializar no ambiente escolar. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: como o professor crítico-reflexivo pode contribuir na implementação da educação inclusiva?

Visando alcançar os objetivos propostos, foi feita uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com as situações referentes ao professor reflexivo e à escola inclusiva, proporcionando maior visibilidade à temática. Esse tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (Gil, 1993, p. 46). A pesquisa exploratória “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (Almeida, 1996, p.105). Gil esclarece que a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (1993, p. 45).

Dessa forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados foi realizada também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (1993, p. 48), ou seja, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados” (Marconi; Lakatos, 2010, p. 23).

A pesquisa possui, também, uma abordagem qualitativa, pois os dados colhidos são compostos, em sua grande maioria, por relatos de profissionais que trabalham com o tema em tela. A pesquisa qualitativa é baseada “na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de dadas propriedades” (p.126).

2. PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

A sociedade contemporânea está marcada por inúmeras transformações que influenciam todas as áreas do conhecimento e principalmente as áreas da Linguística, Linguística Aplicada (Crítica) e Educação. Ao falarmos da área educacional, reportamo-nos à preparação do profissional para o novo contexto social, ou seja, a formação de professores. Professores estes inscritos em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010), está

[...] caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações (2010, p. 34).

Importante mencionar que os professores e estudantes estão inseridos numa sociedade hoje alcunhada de *modernidade líquida* (Bauman, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “cacos” da história para dar sentido à materialidade do conhecimento e à representação dos sujeitos (professores e estudantes) na interação social e transcultural⁴ mediada pela linguagem.

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psicopedagógicos, político-sociais, transculturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra sala de aula. Portanto, as concepções do professor relativas a educação, formação, escola e ensino-aprendizagem são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula.

A compreensão e a reflexão permanente dessas questões favorecem a solidez e a coerência do processo ensino-aprendizagem, na formação do professor e a busca da unidade teoria/prática, objetivando uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na ação-reflexão-ação. No exercício profissional, esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar crítico-reflexivo e tem sentido de saber fazer, sabendo

⁴ Segundo Peixoto (2009), o termo *transcultural(idade)*, por definição, vem indicar o entrelaçamento das culturas para a produção do conhecimento e da própria realidade social e individual e de acordo com Nogueira de Almeida (2014), Assis-Peterson e Cox (2007), na transculturalidade não há perda ou assimilação, mas negociação e mudança cultural. Há, dessa forma, uma permissão para a ressignificação, isto é, uma tradução de culturas, não havendo, portanto, apagamento do já assimilado.

explicar o que faz; pensar no que faz na medida que está atuando.

Refletindo antes, durante e após a ação para (re)encaminhamento de ações e decisões subsequentes, esta é a perspectiva da formação crítico-reflexiva, segundo Schön (1997) que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio) que não dá respostas às situações que emergem no dia a dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência.

Na década de 1980, houve a difusão das ideias de Donald Schön, que abordava a definição de *professor reflexivo*, conceito que segundo o qual o professor crítico reflete sobre sua prática, antes, durante e depois que ela aconteça, fazendo uma retroalimentação de sua prática, ou seja, ação-reflexão-ação.

As ideias de Schön criticavam o modelo tecnicista a época, em que a formação era voltada para reprodução, propondo “outro modelo que fosse possível capacitar e preparar o professor para refletir criticamente, retirando-o de uma posição passiva”, como elucidado por Justino (2013, p. 46). Suas ideias tiveram uma grande repercussão entre os docentes, estimulando pesquisas sobre a necessidade da reflexão do professor sobre sua atuação. É necessário repensar a prática fundamentada na reflexão crítica partindo de situações concretas, e isto só é possível através da pesquisa, pois ela possibilita vivenciar na prática as teorias apresentadas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997) considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação e os professores já em serviço) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno) que lhe permita repensar criticamente sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

A noção de professor crítico-reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza “o ser humano como criativo e não como mero produtor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, de acordo com Alarcão (2011, p. 44). É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

No momento em que o professor crítico-reflexivo observa as questões do seu cotidiano e as coloca como situações problemáticas, isso o levará à reflexão e à busca de interpretação para o que está vivenciando, fazendo, então, uma reflexão na própria ação. Isso

permitirá a ele reorientar sua ação a respeito da situação que vivencia.

Schön (1997; 2000) afirma que o profissional, no seu fazer cotidiano, adquire conhecimentos que podem ser utilizados para solucionar diferentes problemas. Ele ainda defende que a formação do profissional deve conter um componente que o leve à reflexão das reais situações práticas:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um *progresso*. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação. (SCHÖN, 1997, p. 85)

As ideias de Schön (1997; 2000) estão apoiadas nos pressupostos de John Dewey (1859-1952), para quem o pensar de forma reflexiva leva a um processo de ação de investigação, estabelecendo o que é comum e diferente entre os fatos e coisas, observando as relações que ocorrem entre ambos, buscando a compreensão do significado dos detalhes apresentados. É necessário, então, uma reflexão sobre tais informações, e isso só pode acontecer através da experimentação.

Schön (1997; 2000) apresenta sua perspectiva do pensar reflexivo em torno de três aspectos de conhecimento na prática: *reflexão da prática*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática*. Na perspectiva reflexiva, a formação só pode ocorrer através do contato com a prática em que o conhecimento tácito poderá levar a um ponto dialético entre prática e teoria.

A reflexão na ação e sobre a ação, para Schön, é fundamental na atuação do professor, por isso o torna profissional que poderá definir os meios e os fins da ação de forma interativa, o que lhe possibilitará enfrentar situações novas e a tomada de decisões necessária. Schön afirma que

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos perceber dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de 'parar e pensar'. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, em um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para

dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação. (2000, p. 32)

As afirmações de Schön sobre a formação profissional apontam que o professor precisará ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de ação-reflexão-ação, e isso ocorre quando ele lê sua prática, seus conceitos e suas posturas, tornando-se um profissional reflexivo.

Segundo Freire (1996, p. 43), o ato de refletir se constrói a partir de uma formação. Para esse autor,

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, 'desarmada', indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador.

Quando o professor não assume essa postura, ele não avalia sua atuação, não reflete sobre seu cotidiano e, dessa forma, deixando ser crítico-reflexivo, não tem condições de recriar as teorias, deixando de adequar sua prática de acordo com a realidade, assim, a postura de professor crítico-reflexivo enquanto pesquisador é fundamental para a realização de uma autoavaliação e reformulação de sua prática.

Para compreendemos a proposta de Schön (1997; 2000) sobre a reflexão da prática, na prática e sobre a prática, é necessário compreender que essa proposta pretende desmistificar a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática, e perceber que ambas têm relação linear e definida. A prática precisa ser entendida como fonte de conhecimento, assim, a reflexão ficará além da simples forma de construção de novos saberes. Portanto, a reflexão acontece quando ocorre relação entre o pensamento e a ação, permitindo interferências nas práticas visando reconstruí-las. A reflexão possibilita que os conhecimentos sejam reorganizados.

Temos também os estudos de Perrenoud et al. (2001, p. 12) que apontam novas competências para a carreira docente:

O profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação.

Além das competências apontadas, os autores afirmam que o professor crítico-reflexivo deve ser capaz de, através da reflexão, definir e diferenciar com rapidez seus esquemas de ação e conhecimentos para, então, poder enfrentar novas situações.

O professor crítico-reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois de acordo com Perrenoud (2008, p. 66)

Os recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta” são uma expressão da consciência profissional”.

Compartilhando dessas mesmas ideias, Silva (2014, p. 74) argumenta que

o professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente.

A reflexão só emerge na vida de um professor crítico-reflexivo quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar, que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

3. ESCOLA INCLUSIVA

A partir da redemocratização da educação, a sociedade brasileira deve cumprir as determinações contidas em documentos oficiais que garantem a acessibilidade de pessoas com deficiências nos seus diversos setores sociais. O ambiente escolar tem papel funda-

mental nesse processo por representar a instituição que prepara o sujeito para a vida em sociedade.

A inclusão vem sendo defendida fortemente em discursos inclusivos em todo país. A partir dos anos de 1990, o movimento a favor da inclusão vem se consolidando legalmente e exercendo pressão sobre diferentes instituições sociais para que elas se adequem a novas demandas. Dentre elas, a escola é uma das quais é pressionada no sentido de adequar seu espaço para atender estudantes com necessidades especiais.

Nas últimas décadas, temos testemunhado o envolvimento de muitos estudiosos da área de Educação e Linguística Aplicada (Crítica) com a proposta de fornecer subsídios para compreender essa nova realidade e aprender a lidar com ela. Para Machado (2008, p. 162) é preciso

avançar com a escola inclusiva, entendendo que essa prática se baseia na aceitação das diferenças individuais, na valorização de cada pessoa e na aprendizagem por meio da cooperação. Portanto, a escola tem que rever seu papel, seu currículo, suas concepções.

A contribuição desse autor se faz pertinente também quando se discute a diferença entre processo de integração e o de inclusão. Essa questão é mais pontualmente abordada por Sasaki (1997) que, em seus estudos sobre escola inclusiva, explica que os movimentos integracionistas surgiram no final da década de 1960 com o intuito de propiciar às pessoas com necessidades especiais o acesso aos sistemas sociais gerais: educação, trabalho, família e lazer.

Sasaki (1997) e Werneck (1997) afirmam que essas iniciativas integracionistas acabaram tomando um caráter de inserção parcial, já que a sociedade

Apenas abriga essas pessoas sem provocar nenhuma mudança em sua estrutura organizacional nem contemplar o respeito à diversidade. Por consequência, elas continuam dependendo exclusivamente de sua própria capacidade de adaptação para interagir em sociedade. Assim se caracteriza também o acesso à educação. (RIBEIRO, 2013, p. 23)

Numa perspectiva que transcende a visão integracionista, a inclusão “pretende a construção de uma nova sociedade, propondo mudanças na consciência e na estrutura social”, segundo Machado (2008, p. 37). Para Masini (2004, p. 31), “a educação inclusiva

abandona a ideia de que só a criança *normal* pode contribuir, volta-se para o atendimento às necessidades da criança com deficiência, e para tal requer um currículo adaptado”.

Por esse viés, pode-se identificar uma escola inclusiva por seus processos de adaptação às necessidades individuais de aprendizagem de pessoas com deficiência. Essa abordagem também privilegia uma pedagogia da diferença em seus objetivos, processos metodológicos e de avaliação, propiciando não só o acesso, mas a permanência na educação.

Em síntese, a integração e a inclusão se distinguem pelas relações que estabelecem nos ambientes escolares e pela dinâmica de atendimento da escola. A primeira se pauta na inserção de estudantes com necessidades especiais, com a instituição proporcionando a convivência, o estar junto, a troca de experiências sociais e culturais.

Já a inclusão envolve processos de adequação em todos os níveis, desde a preparação de profissionais qualificados para atender a cada tipo de necessidade – incluídas aqui as variadas formas de deficiência – até a disponibilização de materiais específicos e adaptação de currículo.

O movimento de inclusão escolar apresenta duas correntes principais: a educação inclusiva e a inclusão total, esta última na qual nos filiamos. Para que haja compreensão das ideias defendidas por esses movimentos, ambos serão apresentados e comparados a seguir. Os defensores da educação inclusiva argumentam que a escola deve ter como principal objetivo, segundo A. Silva (2010, p. 106)

O desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que serão necessários para a vida futura do aluno. Eles também tratam da importância da manutenção do *continuum* de serviços⁵, para que os alunos possam usufruir dos benefícios do serviço que melhor se adequar às suas necessidades, desde a classe comum da escola regular até os serviços educacionais oferecidos em ambientes hospitalares.

Considerando que a escola não conseguirá atender às mais diversas necessidades apresentadas pelos alunos, na educação inclusiva há a crença de que a escola deve se reestruturar, mas que essa reestruturação é finita, segundo Fuchs; Fuchs (1988) apud Mendes, E. (2006). Por outro lado, segundo os mesmos autores, os inclusionistas totais defendem

⁵ O termo *continuum* de serviços diz respeito a todos os serviços que podem ser oferecidos aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao longo de sua vida escolar, de acordo com suas demandas e peculiaridades. A elegibilidade do aluno para cada serviço deve ser periodicamente avaliada, já que ao alcançar progressos nas habilidades acadêmicas e sociais, as necessidades do aluno mudam e, conseqüentemente, tornar-se necessário investigar qual serviço irá atender melhor a esse aluno.

que o principal papel da escola é garantir oportunidades para que os alunos possam fazer amizades e promover mudanças quanto aos pensamentos estereotipados sobre deficiência e desenvolver a socialização.

Quanto ao *continuum* de serviços, eles argumentam que todo e qualquer aluno deve ser matriculado na classe comum da escola regular e, mais que isso, que todos os serviços de apoio devem ser extintos. Esse argumento está balizado na crença de que a escola pode ser reinventar de modo a ser capaz de oferecer respostas adequadas para todos os alunos, segundo Silva, A. (2010).

A proposta de inclusão total sofre alguma resistência por parte dos pesquisadores da área, educadores e profissionais que levantam os seguintes argumentos, de acordo com Hallahan; Kauffman (1994) apud Mendes, E. (2006, p 396)

a) há muitos pais, professores (tanto do ensino regular quanto do especial), especialistas e os próprios educandos, que estão satisfeitos com os serviços baseados no *continuum*; b) para alguns tipos de dificuldade (como as deficiências graves, os graves problemas comportamentais ou as distúrbios sérios na comunicação) pode ser mais restritiva e segregadora a sala de aula comum do que um tipo de colocação mais protegida e estruturada; c) nem todos os professores e educadores do ensino regular estão dispostos a, ou mesmo são capazes de lidar com todos os tipos de alunos com dificuldades especiais, principalmente com os casos de menor incidência – mas de maior gravidade – que exigem recursos técnicos e serviços diferenciados de apoio; d) a afirmação de que as pessoas deficientes compõem um grupo minoritário em luta pelos seus direitos civis, como qualquer outra minoria oprimida e segregada, é um argumento falacioso para sustentar a defesa da *inclusão total*, porque, além de grupo minoritário, eles têm dificuldades centradas nos seus mecanismos de aprendizagem e precisam de respostas educacionais diferenciadas, nem sempre disponíveis na classe comum; e) um dos principais direitos de qualquer minoria é o seu direito de escolha, sendo que os pais ou tutores desses alunos devem ter liberdade para escolher o que acham melhor para os seus filhos; f) desconsiderar a evidência empírica de que há eficácia em alguns tipos de resposta mais protegida, para alguns tipos de alunos com dificuldades especiais na escola, seria uma atitude profissionalmente irresponsável e antiética; g) na ausência de dados que suportem a vantagem do modelo, os educadores e políticos deveriam preservar o contínuo de serviços, para que, em qualquer momento, seja salvaguardada a escolha daquele que se mostrar menos restritivo para as circunstâncias.

Como já percebido até aqui, o movimento de inclusão escolar encontra barreiras para ser efetivado. A principal barreira a ser considerada é a própria característica de nossa sociedade. Segundo Pires (2006), a mesma sociedade que defende a igualdade de direitos e

valores entre os seres humanos, assim como reconhecimento e respeito às diferenças, prática a desigualdade amplamente.

Os direitos econômicos de consumo e propriedade, características marcantes da sociedade capitalista, impedem que os indivíduos usufruam de direitos indispensáveis ao ser humano, ou seja, a liberdade, a dignidade, a vida e o direito de participar da vida social do país. Além disso, podemos mencionar as seguintes barreiras, segundo A. Silva (2010, p. 127):

Prédios escolares pouco ou nada adaptados, como, por exemplo, prédios sem rampa, barra de apoio, banheiro adaptado e portas alargadas para permitir a passagem da cadeira de rodas, extintores localizados muito baixos de modo que o aluno com deficiência visual possa esbarrar; Adaptação insuficiente no mobiliário de escola (falta de mesas e cadeiras adaptadas de acordo com as características dos alunos, por exemplo); Número elevado de alunos por salas de aula; Falta de recursos materiais, como material didático (livros em Braile, livros falados, *softwares* educativos específicos) e equipamentos específicos (computadores com sintetizador de voz, dispositivos para acesso ao computador); Falta de recursos humanos, já que a inclusão escolar requer a contratação de profissionais especializados, tais como intérprete de Libras, professor especializado em educação especial, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, entre outros.

As barreiras anteriormente listadas denunciam que a inclusão escolar exige grande investimento financeiro, o que também pode ser identificado como barreira. De acordo com Rodrigues (2006), custa caro realizar a inclusão escolar na prática, já que garantir ambientes ricos e diversificados requer uma organização de aprendizagem diferenciada.

No entanto, o autor destaca que, embora a inclusão represente um alto investimento financeiro, é necessário ter em mente os custos morais, sociais e até monetários da exclusão. Plaisance (2005) também salienta como barreira o fato de muitas pessoas (dirigentes escolares, professores e pais de alunos sem deficiência) ainda hoje acreditarem que a presença dos alunos com deficiência pode atrapalhar o ritmo da sala, prejudicando o rendimento acadêmico de todos os alunos.

O autor argumenta que as práticas para afastar e excluir indivíduos com padrões diferentes do que a sociedade considera como *normal* tem como base o medo que as pessoas sentem do diferente. Considerando o contexto escolar, esse medo baseia a recusa em aceitar a inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais.

Essa atitude tem como causa o despeito pelos seres humanos e, mais especificamente, pela criança com necessidades educacionais especiais, a ignorância ou a desconsideração das potencialidades dessas crianças e de suas possibilidades de desenvolvimento e o reducionismo, que define a criança somente pela dificuldade que ela apresenta, como também argumenta Plaisance (2005).

Reconhece-se que ainda há nos meios inclusivos um conceito de inclusão que se configura por ações de atendimento assistencialista aos grupos minoritários. A aceitação das diferenças se dá por meios de conscientização que todos temos limitações e através de atividades transdisciplinares, podemos superar as inúmeras barreiras sociais existentes, trata-se de uma postura socialmente coerente com a visão da igualdade atualmente difundida.

Parece que ainda enfrentamos dificuldades em desconstruir estigmas que aprisionam as pessoas com necessidades especiais e limitam sua credibilidade para atuarem como sujeitos produtivos em nossa sociedade.

Góes e Barbieri (2009) revelam como percebem a inserção de alunos especiais, especificamente estudantes surdos, nos ambientes escolares:

A inclusão escolar de alunos surdos vem sendo feita geralmente por sua inserção na rede regular, sem condições diferenciadas de ensino ou com ajustes pequenos na organização de serviços complementares. Essa forma de encaminhamento denuncia uma concepção de inclusão como circunstância que é facilmente viabilizada – se o aluno com necessidades educacionais especiais está na sala comum, ele é, por definição, um aluno incluído. (p. 127).

Para chegar a essa perspectiva em relação à educação especial, a sociedade brasileira passou por processos de revisão cultural que remontam às primeiras iniciativas voltadas para o atendimento educacional especializado em nosso país.

Há que se refletir se o ambiente escolar para estudantes com atendimento educacional especializado é uma escola inclusiva. Esse exercício parece ser pouco comum em nosso meio. Isso porque a sociedade tende a se basear na homogeneidade e define índices de macro existência sem considerar as micros incidências que podem ser bastante significativas para o sujeito que aprende no momento de ter compreendidas suas individualidades.

Ferreira e Zampieri (2009) confirmam essa realidade: a de uma sociedade que deseja conquistar um patamar inclusivo pautado em um olhar homogeneizador.

Diante de explanação da experiência de inclusão escolar de alunos surdos na sala de aula comum, observa-se que esta é uma proposta que não se relaciona somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem um repensar sobre a diferença num sentido de que outros caminhos devam ser trilhados para que estes sujeitos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo pertencente a uma sociedade em que a maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, só que também não são contempladas, isto é, vivemos em uma sociedade que não há um olhar para suas singularidades. (FERREIRA; ZAMPIERI, 2009, p. 111)

Pode-se entender que a educação de estudantes com atendimento educacional especializado não se resume a um ambiente hipoteticamente inclusivo. O acesso à educação se dá em um ambiente educacional, construído a partir de adequações que vão além de se permitir a presença destes estudantes em salas de aula regulares.

O espaço educacional escolar será inclusivo, não apenas pela presença física dos sujeitos, como alunos e alunas; muitos menos se sua intencionalidade educativa estiver centrada no rendimento, no conteúdo curricular, ou em atividades de aprendizagem que não considerem as diferenças individuais porque assumem uma abordagem homogeneizadora. (CARVALHO, 2009, p. 97)

Para atender alunos com necessidades especiais, os profissionais de educação (professores reflexivos) devem mobilizar esforços no sentido de planejar e executar ações que privilegiem as potencialidades desses sujeitos, começando pela adequação do currículo, dos objetivos educacionais, da abordagem e da avaliação.

Mas para que isso aconteça, é preciso que o professor reflexivo seja orientado e encontre suporte para rever tais processos e aderir a propostas de educação inclusiva. É fundamental que ele esteja ciente de seu papel como educador e disposto a romper com posturas assistencialistas, homogeneizadoras ou excludentes.

A respeito dessa questão, Thoma (2006) afirma que têm sido tomadas medidas, especialmente no âmbito legal, que garantem o atendimento adequado aos estudantes com necessidades especiais.

Para que a inclusão ocorra, temos um amplo espectro de leis no país que buscam garantir respostas às demandas de acessibilidade arquitetônica, de comunicação, etc. em decorrência da legislação, muitos investimentos também têm sido feitos por parte das esferas administrativas (federal, estaduais e municipais), o que poderíamos supor ser o suficiente para equipar as escolas e prepara-las como verdadeiros espaços inclusivos. Entre-

tanto, as mudanças legais e os subsequentes investimentos e ações que buscam promover as mudanças dos códigos e símbolos escolares (currículo, didática, metodologias e avaliação) não têm sido suficientes. (THOMA, 2006, p. 23)

Apesar dos esforços nesse sentido, a autora constata a necessidade de medidas mais incisivas no que concerne ao vigor e rigor dessas leis. Muitos professores parecem desconhecer as diretrizes legais que norteiam a prática pedagógica e orientam sobre a estrutura e a dinâmica de sala de aula no que se refere aos recursos humanos, físicos e materiais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação das políticas públicas que forma a base norteadora da inclusão contempla adaptações que atendem às necessidades das pessoas com deficiência. A partir das políticas de inclusão, essa parcela da população saiu de seus espaços reclusos e omissos e hoje convive em nosso meio. Tem o direito, portanto, de usufruir das mesmas oportunidades de acesso concedidas a qualquer outro cidadão.

Stumpf (2005) aponta o ambiente escolar como uma oportunidade privilegiada de reunir os pares, no caso estudantes e professores, proporcionando significativas experiências que vêm se somar aos momentos de aprendizagem, de troca de saberes em sala de aula.

A escola inclusiva e a formação de professores críticos-reflexivos foram o tema central deste trabalho. Discuti-las para além da questão teórica em sua configuração foi nossa principal preocupação. Dialogar com outras áreas de conhecimento, em interface com a Educação, nos permitiu ampliar o escopo da discussão, descentrando o nosso olhar de questões apenas legais ou teóricas, o que acarretaria um reducionismo extremo na apreensão do objeto de nossa investigação.

No entanto, para nós, a questão mais importante repousava em refletir e debater sobre vertentes da formação profissional dos educadores e das escolas inclusivas, enfim, percorrer alguns dos nós que entrelaçam a rede discursiva que dá consistência à trama da escola inclusiva e o professor reflexivo. Sendo assim, o objeto de investigação escapa ao mero campo da teorização educacional e passa a integrar outros domínios, o da humanidade, o da historicidade, o da ética e o da diferença do outro.

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscam suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre a formação do professor reflexivo para as escolas públicas inclusivas de Educação Básica. São, em essência, apenas reflexões provisórias, pois como já disse o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa, “eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (Rosa, 1986, p. 8), porque ainda segundo este autor, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (Rosa, 1986, p. 363). Desta forma longe de acreditar que as reflexões aqui apresentadas sejam definitivas, a motivação maior foi dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores escolares e interessados pela educação inclusiva.

A partir de um olhar atento e crítico sobre a formação do professor reflexivo e a educação inclusiva, novas discursões e posicionamentos surgirão e, com eles, será possível crescer em conhecimento sobre estas áreas da Educação Básica tão importante para um país que busca e precisa ser democrático. Desta forma, o caráter exploratório deste texto levantou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da educação inclusiva, mas com uma postura propositiva, apresentou possíveis caminhos para construção de uma gestão educacional inclusiva nas escolas públicas de Educação Básica pautada na participação verdadeiramente democrática, que passa, sem sombra de dúvidas, pela formação de professores reflexivos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª Ed. 2ª Reimp. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; vol. 8)
- ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4ª Ed. Rev. e atualizada. Belém: Cejup, 1996.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. Em: CAVALCANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiências nas séries iniciais do ensino fundamental. Em: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. pp. 99-112.
- FUCHS, D.; FUCHS, L. S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. **Childhood Education**, Annual Theme, 1998. pp. 309-316.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GÓES, M. C. R.; BARBIERI, R. S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. Em: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. pp. 127-142.
- MACHADO, P.C. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MASINI, E. A. F. S. Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 23, pp. 29-43, 2004. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2151/1803>> Acesso em 22 de março de 2016.
- MENDES, B. M. M. **Formação de Professores numa perspectiva reflexiva: caminhos a desbravar**. Teresina. UFPI, 2004. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_20_2004.pdf> Acesso em 23 de março de 2016.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n° 33, set/dez. 2006. pp. 387-405. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 25 de março de 2016.

NOGUEIRA DE ALMEIDA, L. A transdisciplinaridade da linguística aplicada na formação de professores de línguas – convergências para uma educação transpessoal? Em: **Revista Desempenho**, Brasília, v. 22, 2014. pp. 1-19. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/16358/11639>> Acesso em 29 de julho de 2016.

PEIXOTO, P. T. C. Multiculturalismo, transculturalismo e heterogênesse urbana: Composições da diversidade para a produção do transconhecimento. Em: **Visões**. v. 2 n. 7, julho / dezembro 2009. pp. 49-68. Disponível em: <http://www.fsma.edu.br/visoes/ed08/Edicao_8_artigo_3.pdf> Acesso em 29 de julho de 2016.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, J. Por uma ética na inclusão. Em: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. 2005. S.l. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a02.pdf>> Acesso em 25 de março de 2016.

RIBEIRO, V. P. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Curitiba: Prisma, 2013.

_____. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas**. Dissertação de Mestrado. 144f. Mestrado em Educação. Universidade Vale do Itajaí, PPGE, 2011. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Veridiane-Moreira.pdf>> Acesso em 22 de março de 2016.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. Em: _____. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006; pp. 300-318.

- ROSA, J. G. **Grandes sertões: veredas**. São Paulo: J. Olympio, 1986.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SILVA, A. M. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/17176>> Acesso em 08 de junho de 2016.
- STUMPF, M. R. Sistema *signwriting*: por uma escrita funcional para o surdo. Em: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. pp. 143-159.
- TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/Unicamp. Campinas-SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> Acesso em 15 de março de 2016.
- THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. Em: _____. ; LOPES, M. C. (Orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006. pp. 09-26.