

## AS CONTRIBUIÇÕES DA REFLEXIVIDADE NA DIVERSIDADE – UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO\*

Mércia Rosana Chavier\*\*

### RESUMO

O presente artigo pretende contribuir com a discussão sobre a inclusão, por meio da reflexividade na diversidade, utilizando conceitos trabalhados por autores como Zeichner, Mantoan, entre outros. O texto discorre sobre a imprescindível relação que deve existir entre diversidade e reflexividade, quando pretendemos uma educação inclusiva

Palavras-chave: inclusão; reflexividade; diversidade.

A reflexividade, neste estudo, tem como princípio o compromisso com a prática social, por isso mesmo refere-se a um processo imerso na ação, cuja intencionalidade subjaz a relação existente entre a teoria e a prática. Remete-nos ao professor reflexivo, tão bem conceituado por Kenneth Zeichner, e é com base nas idéias desse autor que intencionamos relacionar a reflexividade à diversidade, como forma de contribuir com o debate sobre a educação inclusiva.

No Brasil, o conceito de professor reflexivo tornou-se mais conhecido principalmente após a publicação do livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antônio Nóvoa (1992), contendo textos de autores espanhóis, portugueses, franceses, ingleses e americanos. Muitos deles passaram, então, a vir ao Brasil a convite de universidades, órgãos oficiais e escolas privadas, interessados nas idéias em torno da formação de professores, em específico do professor reflexivo.

---

\* Artigo recebido em 2/6/2006 e aprovado em 11/8/2006.

\*\* Coordenadora geral do Centro Municipal de Apoio à Inclusão (Cemai) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail: mrosanachavier@hotmail.com

À época, o autor americano Kenneth M. Zeichner muito se destacou no cenário internacional. Reconhecido como um dos importantes especialistas no campo da formação de professores, desenvolveu estudos sobre o tema e, desde a década de 1970, já utilizava a expressão “professor reflexivo” como cerne de suas investigações.

De acordo com Nóvoa (1993), para Zeichner, os professores desempenham papéis importantes nas mudanças educativas e na produção do conhecimento sobre o ensino, porém, isso advém de um trabalho de reflexão *na e sobre* a própria experiência.

As idéias de Zeichner trouxeram para o campo educacional indiscutíveis contribuições acerca da formação de professores e ainda instigaram a superação da dicotomia, às vezes persistente, nos debates sobre teoria e prática. Zeichner (1993, p. 21) asseverava que “há uma separação entre teoria e prática que tem de ser ultrapassada: as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática existe apenas nas escolas”, o que não favorece a ação reflexiva, haja vista ambas estarem “existindo” estanques uma da outra, como se a prática educativa acontecesse sem a sua conexão.

Em sua concepção da prática educacional, Zeichner (1993) atenta-se para os elementos essenciais que a configuram e, por isso, também constituem o seu processo de mudança: a linguagem, os processos de compreensão e a forma com que os professores definem o conhecimento e os sistemas de valores. No sistema de valores, mais do que nos outros, pode ser situada a inclusão. Na linguagem, que envolve os processos de compreensão e o modo pelo qual os profissionais da educação lidam com o conhecimento, encontra-se o espaço em que a educação inclusiva pode ser implementada.

Zeichner (1992) critica os processos de formação de profissionais que se reduzem a fórmulas mecânicas. A reflexão envolvida na ação docente não está baseada na lógica do estímulo-resposta. O autor esforça-se em mostrar que a reflexão não pode ser reduzida a modelos que serão repassados na formação de professores. A construção cotidiana da educação inclusiva, por compor os temas centrais da diversidade, jamais disporá de fórmulas cujos resultados estejam previstos. Daí a necessidade da reflexão.

De acordo com Dewey, reflexão não consiste em uma serie de passos ou procedimentos para serem usados por professores. Mais do que

isso, ela é uma forma integrada de perceber e responder a problemas, uma forma de ser professor. Ação refletiva envolve, também, mais do que solução-de-problemas por procedimento lógico e racional. Reflexão envolve intuição, emoção e paixão, e não é algo que pode ser acondicionado em pacotes, como um programa de técnicas para professores usarem. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 9)

Destaca Zeichner que a reflexão não é mera operação mental, e a essa não pode ser reduzida. Na reflexividade crítica, o processo de ensino e aprendizagem se estende a todos os espaços de atuação do professor. Por esse motivo é que, para o autor,

os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17)

A intenção de que a emancipação deveria ser inerente ao processo de formação de professores é também enunciada por Zeichner (1993), ao elucidar que no processo de reflexividade deve-se, além de afirmar a necessária relação entre teoria e prática, aprimoradas pela reflexão, considerar as condições sociais que envolvem professor e aluno, bem como promover uma reflexão da prática que, no lugar de ser individual, seja contextualizada.

A perspectiva da reflexividade desenvolvida por Zeichner (1993) valoriza as práticas de ensino como objeto teórico, possui como pressuposto a responsabilidade com a reflexão enquanto prática social. Ora, “A formação cultural, o estudo crítico do contexto e a análise reflexiva da própria prática são os eixos que orientam a formação do professor” (PAIVA, 2003, p. 58).

Compreendemos que a reflexividade é um processo, e não uma prática isolada. Ocorre antes, durante e após a ação. Considera a realidade como movimento, o contexto social e a ação como indissociáveis. Pressupõe que existe intencionalidade e que essa se concretiza na relação da teoria com a prática.

A reflexividade como sustentação da prática educativa que se pauta pela diversidade, demanda, nos limites deste estudo, a educação inclusiva, verticalizando-a. Mas o que é diversidade? Com base em Sacristán (2002, p. 14), afirmamos que “a diversidade entre os seres

humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre sujeitos são condições de nossa natureza”. Assim, as diferenças oriundas da diversidade humana e de sua relação com o contexto no qual está inserida não deveriam ser consideradas pejorativamente, mas, ao contrário, deveriam ser valorizadas.

Este raciocínio abrange a educação inclusiva e o que mais comumente a ela se atribui: a escola inclusiva, que tem como lema “a educação para todos”. Nesse todo, inserem-se as diferenças. O conteúdo da diversidade é a diferença que ainda é percebida como um corpo estranho – posto, e não intrínseco – no âmbito da educação.

No entanto, não haveria a preocupação com a inclusão se não a precedesse a exclusão. De acordo com Candau (2003, p. 15), exclusão, preconceito e discriminação não se dissociam no Brasil. “A diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais.”

Se a escola é um espaço que congrega a diversidade, as contradições e as transformações, é nela também que se deve reconhecer que “Todas as desigualdades são diversidades, embora nem toda diversidade pressuponha desigualdade” (SACRISTÁN, 2002, p. 14). Isso porque

A diversidade alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante [...] e democrática é digno de respeito). Embora também faça alusão ao fato de que a diferença (nem sempre neutra) transforme-se, na realidade, em desigualdade, à medida que as singularidades dos sujeitos ou dos grupos permitam que alcancem determinados objetivos nas escolas e fora delas de maneira desigual. (SACRISTÁN, 2002, p. 14)

Para Mantoan (2003), a escola almeja um sujeito abstrato. Cria e estabelece categorias para seus alunos: agressivos, carentes, comportados, inteligentes, hiperativos e também deficientes. Porém, a categoria que abarca toda a diversidade humana é inexistente no contexto educacional. Mantoan (2003, p. 34) vale-se de Boaventura de Souza Santos e acentua ser imprescindível que “tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza”.

O reconhecimento da diversidade no âmbito escolar se impôs nos debates educacionais, no início sob a bandeira da integração e, posterior-

mente, sob a da inclusão. As primeiras percepções de sua presença nesse espaço estiveram associadas às diferenças advindas do antagonismo instituído entre alunos *eficientes* e deficientes, e seguidas por discussões entre aqueles que aprendem e os que não aprendem.

Assim, a dualidade estabelecida para o trato com a diversidade marcou a história da educação, os pólos desse processo tornaram-se evidentes em termos que alcunhavam o aluno de normal e anormal, capaz e incapaz, entre outros, proporcionalmente à homogeneização assumida pela escola de aspectos bio-psicossocial, econômico e cultural. De acordo com Mattos (2005, p. 23-24), os processos educativos são engendrados pelo contexto social “na normalidade legitimada pela sociedade e completamente internalizada pelas teorias e práticas educacionais”.

Algumas fases de como a diferença humana foi vivenciada no decurso da história mostram a compreensão do sujeito diferente pela sociedade, a referência feita a ele e o tratamento que lhe era dispensado, o que pode ser visualizado no Quadro 1.

O grande desafio da educação, no século XXI, não é aceitar as diferenças no contexto educacional, mas saber como trabalhá-las. Zeichner (1993, p. 73) postula que

o problema da formação dos professores para a diversidade continuará a ser, na maior parte dos casos, o de ensinar os alunos-mestres. [...] a ensinarem eficientemente alunos diferentes entre si. [Os] alunos que estes novos professores serão chamados a ensinar terão *background* e experiências de vida muito diferentes das suas, nesse sentido, o ensino vai implicar uma importante comunicação cultural.

Concordamos com Zeichner (1993, p. 78), ao argumentar que “não há dúvidas de que a população estudantil das escolas públicas tem estado a diversificar-se cada vez mais e assim há de continuar”. Por isso, hoje, mais do que nunca, há que se encontrar caminhos para trabalhar com a diversidade, intrínseca ao processo educacional que se pretende inclusivo.

Porém, reconhecemos que a escola ainda não conseguiu cumprir o papel de proporcionar a todas as crianças ensino de qualidade, o que contrapõe claramente a idéia de uma sociedade democrática e de escola inclusiva. Mantoan (2003, p. 50-51) reitera que a escola resiste à inclusão e se mostra incapacitada “diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos”. É indiscutível que a escola precisa trabalhar com a realidade do aluno, mas de que

Quadro 1: Fases das diferenças humanas: compreensão do sujeito pela sociedade, referência ao sujeito e tratamento a ele dispensado

<b>Fase</b>	<b>Período</b>	<b>Compreensão do sujeito pela sociedade</b>	<b>Referência ao sujeito</b>	<b>Tratamento dispensado ao sujeito</b>
Exclusão	- Anterior ao século XX	- Intolerância à diversidade humana	- Indigno - Amaldiçoado	- Eliminação ao nascer - Tortura, se apresentasse distorções no comportamento diante das regras estabelecidas
Segregação	- Início do século XX até o final da década de 1960	- Condescendência, mas não no contexto social	- Deficiente - Incapacitado - Anormal	- Atendimento médico em instituição segregada
Integração	- Meados do século XX até a década de 1970	- Condescendência, desde que adaptado ao meio	- Deficiente	- Socialização no contexto escolar
Inclusão	- Século XX a partir da década de 1980 - Século XXI	- Reconhecimento da diversidade humana - busca de caminhos para o trabalho com a diversidade	- Portador de necessidades educacionais especiais – NEE - Sujeito com NEE - Excluídos	- Aprendizagem no contexto escolar

FONTE: Chavier (2006, p. 75)

realidade se fala? Resposta a essa questão também pode ser encontrada em Mantoan (2003, p. 50-51):

Os alunos não são virtuais, objetos categorizáveis – eles existem de fato, são pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados, representam diferentes segmentos sociais, produzem e ampliam conhecimentos e têm desejos, aspirações, valores sentimentos e costumes com os quais se identificam [...] esses grupos de pessoas não são criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem.

Ao analisar a diversidade humana no contexto educacional, a relação com ela estabelecida pelos profissionais, bem como a sua formação, Zeichner (1993) faz algumas advertências:

- a formação dos professores para a diversidade não pode permanecer em um estatuto secundário nas obras que tratam de sua formação, por isso devem ser relevadas as desigualdades social e educativa junto à população estudantil, cada vez mais diversa;
- os relatórios divulgados sobre formação de professores, e também as políticas educacionais, devem contemplar a diversidade no ensino;
- os programas de formação de professores carecem de uma abordagem multi e intercultural, porque a diversidade humana deve ser considerada, e os professores precisam ensinar, também, alunos que *não são* como eles;
- as obras de pesquisa sobre a eficiência da escola e do ensino devem ser sensíveis à diversidade cultural e compor o interesse da comunidade de formação de professores;
- os professores que cursam os programas de formação têm de encarar a diversidade dos alunos como uma realidade, e não como um problema.

A diversidade na escola incomoda o sistema educacional, e é isso que deve instigar os professores a percorrerem caminhos diante dos desafios constantes, postos pela realidade. Zeichner (1993, p. 94) explicita que há “diversas idéias sobre como os professores devem *ser, saber* e ser capazes de *fazer* para trabalharem com êxito, junto de alunos diferentes entre si” (grifos do autor). Para o autor, esses profissionais precisam reconhecer sua própria diversidade étnica e cultural e também

- crer que seus alunos podem ser bem-sucedidos e comunicar-lhes essa convicção, empenhando-se no seu êxito, ao proporcionar-lhes um ambiente favorável aos estudos;
- conhecer, socioculturalmente, o desenvolvimento da criança e do adolescente, articulado ao diagnóstico da realidade da sala de aula e da comunidade na qual a escola está inserida, para contemplar a cultura e as particularidades dos alunos, a fim de estimular sua aprendizagem;
- utilizar metodologias de ensino e práticas de avaliação, em variados contextos, objetivando atender às necessidades dos alunos.

Entendemos que compreender a diversidade e trabalhar com a reflexividade é também questionar o paradigma educacional que estamos vivenciando, o qual não atende a maioria dos nossos alunos das escolas públicas. A diversidade humana é desconsiderada nesse processo. Refletir, de forma crítica, sobre a educação e a ação dos agentes que compõem a

escola – alunos, professores, apoio técnico-administrativo, comunidade –, assim como redefinir seus princípios e finalidade, em meio aos aspectos socioculturais, pode promover o respeito à diversidade na escola.

Quanto à possibilidade da reflexividade na diversidade, então, ratificamos os seguintes aspectos, os quais precisam constar da prática pedagógica inclusiva:

- reconhecimento de que a diversidade existe, é parte integrante da sociedade e do contexto educacional, daí a necessidade de se transformar idéias em ações: os direitos humanos, de proclamados, devem ser vivenciados;
- formação teórico-metodológica do profissional da educação, compreendendo a diversidade no processo de aprendizagem;
- redimensionamento dos programas educacionais, a fim de que os conteúdos não sejam um hiato entre o mundo do aluno e a escola;
- trabalho não com o aluno ideal, mas com o aluno real;
- assunção de que a tarefa educativa é de todos os profissionais da escola, e não do professor da sala de aula inclusiva;
- fortalecimento do elo entre escola e comunidade.

Para tanto, acreditamos que a formação continuada, e contextualizada, de professores deve ser priorizada, ao contemplar suas necessidades teórico-práticas, orientadas ao entendimento de que a transformação da sociedade decorre do respeito à diversidade dos sujeitos que a compõem.

É nesse sentido que a reflexividade passa a ter um lugar imprescindível na possibilidade de que os professores, por meio dela, e sustentados por um arcabouço teórico, possam situar a diversidade que abrange a educação inclusiva, em seu devido lugar, qual seja: o de ser assumida e aceita não somente na escola, mas necessariamente nela, uma vez que é parte inerente à existência humana em sociedade.

#### ABSTRACT

Using the theories developed by authors such as Zeichner, Mantoan and others, this article is a contribution to the discussion on inclusion through reflexivity in diversity. The text treats of the vital relationship that should exist between diversity and reflexivity if education is to be inclusive.

Key words: inclusion; reflexivity; diversity.



## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. (Org.). *Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAVIER, M. R. *Análise das necessidades formativas dos professores para a inclusão, no ciclo I, do ensino fundamental, das escolas municipais de Goiânia*. Badajoz: UEX, 2006.

MANTOAN, M. T. E. A escola, os sistemas, as comunidades: identidade, natureza e autonomia. In: *Uma escola para a inclusão social*. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

\_\_\_\_\_. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. In.: *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril Editora, n. 182, maio 2005.

MATTOS, G. F. F. *A proposta de educação inclusiva da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: o Paed em questão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

NÓVOA, A. Notas de apresentação. In: *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1992.

PAIVA, E. V. de. A formação do professor crítico-reflexivo. In: PAIVA, E. V. de (Org.). *Pesquisando a formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. In: *Cuadernos de pedagogía*, n. 220, 1992.

\_\_\_\_\_; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Ass, Publis., 1996.