

OLHAR PARA CADA UM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Look for Each Inclusive Education

Mariana Amorim de Arruda Silva¹

Maria Vitória Ribas de Oliveira Lima²

Marlene Burégio Freitas³

Resumo

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa realizada no Município de Garanhuns-PE que buscou compreender como conceitos teóricos relativos à inclusão e integração de criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) repercutem na prática docente-discente da Educação Infantil. Dialogamos com teóricos em defesa sobre a educação inclusiva. Utilizamos a observação participante. Como achados, o processo inclusivo é lento, porém acreditar nas potencialidades da criança é o primeiro passo para um fazer pedagógico voltado a individualidade do sujeito. Assim, relacionamos a discussão da prática docente com o autismo na Educação Infantil dentro do sistema regular de ensino, levando em consideração o paradigma entre inclusão e integração a luz de Mantoan (2015) e uma análise acerca da pedagogia da diferença proposta por Skliar (2003).

Palavras-chave: Inclusão. Educação infantil. Autismo. Prática docente.

Abstract

The present work is the result of a qualitative research conducted in Garanhuns-PE, which sought to understand how theoretical concepts related to the inclusion and integration of children with Autistic Spectrum Disorder (ASD) affect the teaching-student practice of early childhood education. We dialogue with theorists in defense about inclusive education. We use participant observation. As found, the inclusive process is slow, but believing in the potentialities of the child is the first step for a pedagogical doing focused on the individuality of the subject. Thus, we relate the discussion of teaching practice with autism in early childhood education within the regular education system, taking into account the paradigm between inclusion and integration in light of Mantoan (2015) and an analysis of the pedagogy of difference proposed by Skliar (2003).

Keywords: Inclusion. Early childhood education. Autism. Teaching practice.

1 Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade São Luís, Brasil. Professora da Educação Básica da rede privada. Integrante do Grupo de Pesquisa "A Cultura Da Infância nas Políticas e Práticas Pedagógicas da Educação Infantil (GRUPEI)", vinculado a Universidade de Pernambuco (UPE), Brasil. E-mail: mariamorim56@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Professora efetiva da Universidade de Pernambuco (UPE), Brasil. E-mail: ribasolima@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), Campus Garanhuns, Brasil. E-mail: marleneburegio162@gmail.com

1 Introdução

A inclusão da criança de zero a cinco anos, implica fazer referência aos distintos aspectos que aludem a sua integralidade, em meio às singularidades próprias as especificidades de cuidar e educar a criança na perspectiva de seu desenvolvimento e aprendizagem emerge a compreensão de que a criança é sujeito social, histórico e cultural sempre e, ao chegar à escola de educação infantil traz expectativas e necessidades conforme sua condição.

No tocante as crianças com deficiência, a Lei 13.146/2015 ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI) visa garantir a promoção da educação de modo diferenciado, atendendo as necessidades de todos aqueles/as que estejam incluídos na escola. É importante ressaltar que o público alvo dessa lei consiste nos sujeitos que pertenceram por muito tempo à educação especial, ou seja, crianças e adolescentes com deficiência. Contudo, é necessário refletir também sobre os impactos dessa legislação dentro da escola, visto que há um imaginário social acerca do “normal” e “patológico” diante das diferenças que estão na escola. Logo, a instituição passa, segundo Skliar (2006) a propagar eufemismos politicamente corretos sobre a diferença, mas nutrem as concepções estigmatizadas acerca desses sujeitos.

O presente trabalho volta-se para o estudo da deficiência na prática docente-discente da educação infantil, especificamente a integração e inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) dentro do sistema regular de ensino, levando em consideração o paradigma entre inclusão e integração a luz de Mantoan (2015) e uma análise acerca da pedagogia da diferença proposta por Skliar (2003).

Faz-se necessário esclarecer alguns pontos de vista, como que não consideramos os termos inclusão e integração como sinônimos, porém, para se chegar a um processo inclusivo pleno o/a estudante passará primeiro pelo estágio da integração. Ou seja, a integração insere o sujeito no contexto escolar, no entanto a mesma não faz parte da comunidade, não sendo submetida às regras, por exemplo. Já na inclusão o/a criança está no contexto escolar e faz parte da comunidade, sendo que, toda a escola reestrutura sua forma de pensar acerca dos processos de aprendizagem buscando estratégias diferenciadas a fim de que todos/as aprendam, sendo aqueles/as com deficiência estimulados/as a participarem de forma coletiva do que acontece no ambiente escolar.

Sendo assim, buscaremos ao longo do trabalho desmistificar alguns estigmas sobre a inclusão pautadas na pedagogia da diferença, Skliar (2003), além de elucidar que é possível a inserção dessas crianças no ambiente escolar destacando que a perspectiva inclusiva abre portas para uma sociedade mais respeitosa diante das diferenças.

2 Referencial Teórico

É de conhecimento público as práticas excludentes realizadas em diversos espaços sociais ao longo de toda a história da humanidade, sempre houve um/a opressor/a e um/a

oprimido/a para estratificar essas relações de poder. E, pensando, nessas tensas relações é que o movimento inclusivo entra no cenário social com o intuito de possibilitar uma sociedade para todos/as. Assim, o mote geral é para que exista uma reestruturação social que acolha os diferentes indivíduos sociais, sendo a escola um espaço potencial para o ressignificar dessas práticas, fazendo as crianças refletirem sobre o seu espaço no mundo, logo, para Campbell (2016, p.193) “o paradigma da inclusão social consiste em tornar toda a sociedade um lugar viável para a convivência entre as pessoas de todos os tipos [...]”.

Assim, a discussão acerca da inclusão surgiu, de forma tímida, em meados da década de 80, mas somente nos anos 90 que houve grande efervescência sobre essa concepção tomando proporções muito maiores no início do século XXI. O movimento inclusivo, não se refere apenas aos sujeitos com deficiência, mas a todos aqueles/as marginalizados/as socialmente, que tinha/tem como objetivo central uma sociedade construída para todos/as, empoderando as diferenças e os/as diferentes, valorizando, assim, a diversidade humana.

Alguns anos se passaram até emergir a ideia de integração social, tendo seu mote baseado na normalização e *mainstreaming* que “pode ocorrer em classes regulares, durante o almoço, em matérias específicas (como música, artes, educação física) e em atividades extracurriculares” (Costa *apud* Sassaki, 2010, p. 32), logo, existe a iniciativa de inserir o sujeito na sociedade, mas com a condição de que o mesmo seja capaz de superar as dificuldades encontradas no caminho. Ou seja, a integração espera que o sujeito se adeque as estruturas sociais já existentes.

A Inclusão, por sua vez, traz em sua construção a luta de uma sociedade possível para todos e todas, logo, a esfera social deve estar preparada para receber os sujeitos diferentes. No que se refere à educação “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos, estruturado em função dessas necessidades” (Mantoan, 2015, p. 28).

A escola inclusiva exige uma mudança radical nas estruturas já existentes, logo, a escola passa por um processo de instabilidade, até viabilizar oportunidades aos sujeitos com o objetivo central de não excluir ninguém, “a inclusão pressupõe “fazer COM o outro”, “aprender COM o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado” (Orrú, 2017 p. 45).

Sabendo desses apontamentos acerca dos postulados da inclusão é preciso atentar aos impactos biomédicos que cerceiam as práticas, visto que através deles é imposto um paradigma entre quem pode ou não aprender. Por vezes, temos que:

A escola se expropria da educação e dá à medicina o poder de dizer quem é que poderá ou não aprender; quem será capaz de conviver com outros alunos; quem não conseguirá atingir os objetivos educacionais propostos pela escola; quem deve ter seu comportamento controlado para não atrapalhar os demais na sala de aula; quem deverá ser segregado; e inclusive, quem poderá ou não receber atendimento educacional especializado. (Orrú, 2017, p. 24).

É nesse contexto que a escola se vê permeada dos discursos coloniais sobre a invenção da alteridade, a colonização do outro se reconfigura com novas terminologias a fim de mascarar a aceitação da sua existência (Skliar, 1999). Assim, “uma das questões mais ilustrativas que caracterizam o discurso colonial é, justamente, sua relação com o conceito e fixação na produção e na invenção da alteridade” (Skliar, 2003 p. 113).

Desse modo, passamos a anunciar o outro a partir das nossas experiências e visões baseadas num discurso colonizador arraigado da concepção de normalidade. Pensar a alteridade deficiente, que “é uma expressão que remete não ao indivíduo ou ao grupo de indivíduos deficientes ou à sua deficiência específica, mas à sua invenção, à sua produção como *outro*.” (Skliar, 2003, p.34), então, e sua construção social torna-se fundamental no entendimento da relação/compreensão do outro. A invenção da alteridade e dos estigmas para com pessoas com deficiência em nossa sociedade se faz presente, também, no espaço escolar.

É urgente compreender e romper com esses rótulos que são impostos a esses sujeitos. Assim, acreditamos que é possível que a escolha inclusiva esteja para além de servir os interesses do Estado (Orrú, 2017), construindo-se através de bases descolonizadoras que auxiliam na desconstrução dicotômica entre normal e patológico, propondo uma visão das construções de identidades de sujeitos singulares. Logo, a escola deve ensinar para qualquer um (Skliar, 2003) independente dos estigmas postulados na sociedade, mas também para cada um ao passo em que se considera as diversas formas de aprender, dando significados e considerando o tempo de cada sujeito.

Outro assunto relevante a ser destacado é que por muito tempo permeou-se no campo da psicologia do desenvolvimento a estruturação biológica como fator determinante no processo de maturação da aprendizagem do indivíduo, mais uma vez reforçando as bases epistemológicas sobre normalidade, todavia, Vygotsky (2007) defende que o desenvolvimento da criança se dá, não só por determinação biológica/psicológica, mas também - e principalmente - pelas interações com seus pares e o ambiente/cultura no qual está inserido/a. Temos:

O ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. [...] Continua-se afirmando que o aprendizado tal como ocorre na idade pré-escolar difere nitidamente do aprendizado escolar, o qual está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. No entanto já no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo. (Vygostky, 2007, p. 94)

Logo, a criança pertence a uma cultura com hábitos e costumes específicos, além disso, há nelas as concepções estigmatizadoras acerca da existência dos outros que vivem na sociedade, assim, cabe ao professor/a em sala de aula trabalhar e contemplar esses sujeitos e dialogar sobre essas concepções a fim de promover uma compreensão de mundo mais inclusiva, oportunizando os sujeitos a compreenderem sobre as diferenças e suas importância

de ser e estar no mundo. Assim, a construção social da infância, segundo (Craidy, Kaercher, 2001), contribuiu e influenciou por muito tempo a realidade das escolas - no Brasil e no mundo - de maneira que as ações vivenciadas em sala de aula, muitas vezes, são reflexos dessas concepções mantidas por muito tempo em nossa sociedade.

3 Metodologia

A pesquisa científica no campo social se difere das demais, segundo Richardson (2008) o/a pesquisador/a que opta por esse estilo de pesquisa precisa ter claro o que quer analisar. Ainda destacamos que:

O objeto das ciências sociais é *histórico*. Isto significa que cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. [...] Como consequência da primeira característica, é importante dizer que o objeto de estudo das ciências sociais possui *consciência histórica*. (...) é preciso ressaltar que nas Ciências Sociais existe uma *identidade entre o sujeito e objeto*. A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos [...] outro aspecto distintivo das ciências sociais é o fato de que ela é *intrínseca e extrinsecamente ideológica*. [...] Por fim, é preciso afirmar que o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. (Deslandes, Gomes; Minayo, 2015, pp. 12/13/14).

Sabendo disso, desenvolvemos uma pesquisa de campo em uma escola da periferia onde os/as estudantes são filhos/as de pais de baixa renda. Sendo assim, em busca de entendermos “*como acontece às práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar de crianças com autismo na Educação Infantil?*” fomos a Secretária de Educação do Município de Garanhuns mapear as escolas que tinham crianças com TEA incluída. Recebemos a informação de que apenas escola “a” e “b” recebiam essas crianças no momento da conversa. A escolha foi pautada na experiência de estágio onde a pesquisadora já havia tido contato com o espaço “a”, desse modo a escola “b” pareceu mais pertinente diante das novas possibilidades de exploração dos conceitos discutidos. Assim, a acolhida na escola “b” para programação das atividades não foi exitosa visto que só foi liberado um dia de visita semanal para observação da dinâmica de sala de aula.

Logo, foram realizadas visitas semanais a turma do Infantil II, que tinha além da professora regente, uma professora de apoio e um total de 20 alunos/as, sendo um deles uma criança com autismo. As visitas ocorreram de maio até setembro, a fim de observar as práticas da professora regente para vivenciar o processo inclusivo.

Utilizamos a observação participante e o recurso do diário de campo da pesquisa etnográfica para que posteriormente, no momento da análise, tivéssemos os fatos como aconteceram e a reação por parte da pesquisadora sobre aquela determinada ação. Outro instrumento também utilizado foram 2 questionários (inicial e final) o primeiro que objetivou compreender as concepções teóricas como: inclusão, integração e autismo, assuntos

principais do trabalho pesquisado. O final auxiliou no entendimento de se alguns pontos da pesquisa tinham sido atingidos, como a distinção das concepções de inclusão e integração. Dessa forma, realizaremos a análise e discussões dos fatos observados abaixo levando em consideração os critérios escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa.

4 Análise e Discussão

Os dados foram analisados de modo a respeitar a subjetividade dos sujeitos envolvidos e a estrutura do sistema educacional que insere a criança com deficiência no ambiente escolar. Os sujeitos que interagem na pesquisa receberam nomes fictícios para que haja uma melhor compreensão das ações observadas. A análise consistirá em compreender as concepções teóricas entre inclusão e integração e o impacto desse na prática pedagógica.

O primeiro contato com a escola aconteceu através de conversa com a gestão, e apenas em Abril foi possível iniciar o trabalho de observação e diálogo com as docentes da turma de Infantil. Ressalto aqui que nesse primeiro contato, 18 de Abril de 2017, a professora Maria explicitou que era a primeira vez que trabalhava com uma criança com autismo, que tinha pouco conhecimento sobre o assunto e completou dizendo que tem pouca formação e instrução sobre o assunto, e que se a pesquisadora tivesse algum material para socializar a mesma tinha interesse.

Assim, realizaremos a discussão em duas etapas, a primeira consiste em compreender sobre os paradigmas da inclusão e integração na prática docente e a segunda mais sucinta com o objetivo de refletir através de um olhar crítico sobre a presença (ou não) da pedagogia da diferença no espaço escolar.

4.1 Analisando o paradigma da inclusão e integração

A criança no processo de inclusão havia iniciado o seu ano letivo apenas no mês de Abril, a gestora pontuou que a criança da turma que a observação/estudo seria realizada estava em processo de readaptação visto que a professora de apoio tinha chegado apenas no início do corrente mês. Por ter passado um período ausente da escola, o tempo de adaptação foi prolongado durante todo o primeiro semestre.

A professora Maria destacou que *“ano passado ele ficava a maior parte do tempo fora de sala, chorando e bastante agitado”* (Garanhuns, 11/05/2017). Esse quadro comportamental foi observado nas primeiras visitas, onde em vários momentos a criança aproveitava uma brecha na porta para tentar escapar e sempre era preciso que a Ana ou até mesmo a pesquisadora interferisse e propondo alguma atividade. Então saber como a criança é, seus costumes, gostos é de fundamental importância para que seja pensada toda uma estrutura pedagógica inclusiva.

Essa primeira fala da docente mostra para nós que mesmo a criança estando legalmente inserida no espaço escolar, ou seja, com matrícula efetivada em escola regular de ensino, o seu ano letivo anterior havia sido muito mais vivenciado nos espaços externos da sala de aula não vivenciando a inclusão e a oportunidade de aprender com todos. Mantoan (2015) nos faz refletir sobre a caminhada do/a docente junto a esses seres aprendizes afirmando que, ensinar a toda turma é promover situações de aprendizagens tecendo diversos conhecimentos num trabalho cooperativo e investindo na singularidade de cada um.

No processo de inclusão analisado, as professoras tinham o desafio de incluir uma criança com autismo, assim, inicialmente questionamos sobre como compreendiam esses sujeitos e obtivemos uma resposta satisfatória de forma geral: sabiam o que é o autismo e seus acometimentos – entendemos que por compreenderem a respeito do processo inclusivo do TEA as professoras são as agentes ativas da transformação escolar – diminuindo, dessa forma, os pré-conceitos na relação professor/a e estudante. Saber acerca do transtorno era o primeiro passo para achar o caminho das práticas inclusivas.

Refletindo acerca da discussão do paradigma da inclusão e integração visualizamos uma situação observada, bastante peculiar, que nos possibilita realizar uma análise mais prática e aprofundada da temática, vejamos:

[...] Ele sentou e ficou enchendo a bola. Enquanto os colegas estavam sentados na contação, ele se incomodou com a etiqueta da blusa e ficou puxando a gola. Nesse momento alertei a professora de apoio que achava ser um incômodo com a etiqueta que estava provocando uma certa agitação, ela apenas dobrou a blusa. Como continuou a incomodar, ele levantou andou pela sala e quando achou uma tesoura trouxe para a professora Ana e puxou a camisa como se pedisse para cortar. (Garanhuns, 14/09/2017)

Aparentemente o incômodo com a camisa foi ignorado pela professora, visto que pessoas sem transtorno sensorial jamais se incomodam com a etiqueta, porém, compreender que uma parcela dos sujeitos com autismo sofrem de grande sensibilidade nos auxilia no entendimento de que pequenas coisas, suportáveis para nós, podem ser insuportáveis para eles, gerando grande inquietação. Nesse dia, tal incômodo não gerou desregulação, estava tranquilo, mas isso poderia ter acometido um grande mal estar deixando o ambiente da sala de aula conturbado para o aprender.

Assim, pensando nos conceitos ligados aos termos “integração” e “inclusão” questionamos as professoras como as mesmas os compreendiam. É preciso salientar que às concepções de inclusão e integração por parte das professoras era diferente, a Maria (regente) utilizava-os como processos diferentes, já a professora Ana (apoio) como sinônimo, porém é necessário destacar que a professora de apoio estava em processo formativo, ainda no 5º período da universidade o que contribui para essa compreensão generalista do processo, pois segundo a mesma ainda estava pagando essa disciplina no curso. Perguntamos, então, “Incluir e Integrar são sinônimos? Defina a compreensão acerca dos termos” tivemos as seguintes respostas:

Professora Maria:

“Não, a inclusão significa que a escola vai criar condições para receber o aluno autista, trabalhando de forma diferenciada e a integração significa que o aluno autista é quem precisa se adaptar as regras da escola.” (04/05/2017)

Professora Ana:

“Incluir é quando a criança faz parte do espaço que ele não tinha conhecimento dele, daí ele passa a integrar e fazer parte do mesmo.” (11/05/2017)

Entender o que é inclusão pode auxiliar o/a docente a guiar suas ações a fim de trabalhar as potencialidades das crianças. Sabendo da posição teórica das professoras, pudemos analisar algumas ações a fim de distinguirmos quando há inclusão e quando há integração dentro da sala de aula. Todavia é importante acrescentar que o espaço da Educação Infantil é o de experimentar, dessa forma, as interações sociais devem ser valorizadas apostando no seu desenvolvimento.

Na visita de 17 de Agosto de 2017, a professora Maria relatou alguns progressos do Chico, vejamos: *“no último mês (julho) ele teve alguns momentos significativos: participou da contação de histórias onde os colegas já não tem medo dele, porque no início como ele beliscava demais as outras crianças não o queriam por perto; e também brincou de roda, os colegas estavam brincando e ele se juntou apenas com um comando que lhe dei, foi encantador vê-lo brincando”*. O empenho da professora em inserir as crianças nas diversas atividades da escola é fundamental na constituição de um espaço inclusivo.

A de inclusão é um processo lento, todavia é preciso persistir e acreditar que é possível. Temos também que o processo de integração como parte da inclusão acontece rotineiramente, e que é preciso levar em consideração e paciência, sem forçar a crianças a situações que a mesma ainda não está pronta. Porém, as professoras sensíveis permitiram que fosse fluído o processo, como podemos observar que:

Ele entrou chorando bastante e sentou em uma mesa que não havia crianças. A Professora Regente cumprimentou a turma e a ele, com um belo “bom dia, Chico!”, vale ressaltar que nesse momento ele parou o choro e respondeu: “bom dia”. A professora cantou música, orou e na hora da história chamou para participar, porém não se juntou ao grupo e pouco prestou atenção. Enquanto a professora organizava o material, as crianças brincavam nas mesas. Nesse momento Chico mudou de mesa e se juntou aos outros colegas mesmo estando muito agitado. (Garanhuns, 17/05/2017)

A ação de sentar a criança em uma mesa separada, pode à primeira vista ser interpretada como um processo segregador, porém é preciso salientar que como a criança estava em adaptação à nova rotina – estando na escola a pouco mais de um mês – era necessário ser colocado às regras de forma gradual. Outro ponto que pode ser destacado é a valorização da autonomia, no momento em que ele se sentiu menos ansioso e agitado e quis se juntar aos demais ambas as professoras o deixaram livre para realizar a ação. Assim, o processo de integração nesse caso antecede a inclusão sendo potencializador das práticas inclusivas,

ou seja, o sujeito com deficiência precisa pertencer ao espaço, e, mesmo que demore no processo integrativo é por meio dele que chegará e se permitirá a inclusão.

Outra reflexão necessária é a respeito da presença da diferença na escola, Mantoan (2015) nos traz a seguinte fala para refletir se a diferença servirá para incluir ou excluir, temos:

Diferenciar para incluir é possível quando o aluno ou beneficiário de uma ação afirmativa estiver no gozo do direito de escolha ou não dessa diferenciação. Um exemplo é o aluno que pode optar pelo lugar que ocupará em uma sala de aula quando usa cadeiras de rodas. Ela não é obrigada a se sujeitar a imposição de sentar-se sempre à frente de todos, em um lugar especial, definido por especialistas, se sua turma de colegas está localizada mais ao fundo. (p. 85)

Fazendo alusão a cena observada na escola, é possível então compreender que a autonomia gerada pelas docentes da criança poder escolher no momento de agitação um local para sentar e depois aceita-las no grupo quando mais calmo, ou seja, respeitar os momentos da criança é uma ação de entender a diferença, mas não fazer disso um meio para bani-lo do ambiente. Entender que a forma de organizar os pensamentos e emoções é diferente proporciona as professoras agir de forma a deixar a criança também tomar as decisões para se sentir bem.

Alguns meses se passaram até que em Agosto/2017 Chico dá indícios de estar se sentindo incluído, além de ter realizado as atividades pedagógicas direcionadas pelas docentes, o ponto alto aconteceu no momento da contação de histórias onde o mesmo interagiu de forma espontânea, vejamos:

[...] a professora chamou todas as crianças para ouvir a história, inclusive Chico que estava entretido com a bola que ganhara dela no início da aula, porém ele preferiu ficar no seu lugar observando atentamente o que a professora Maria falava para os colegas. Em determinado momento ele falou a palavra “azul” respondendo a uma pergunta realizada pela professora regente logo no início da aula, o fez como se quisesse chamar atenção. Passou um tempo até que se dirigiu, sozinho, para onde acontecia a contação e ouviu a história, tentou inicialmente mexer no livro que a professora segurava, mas a Ana pediu que ele sentasse e escutasse o que estava sendo contado ali, ele obedeceu e apenas no final levantou e folheou o livro com auxílio da Prof.^a Maria. (Garanhuns, 17/08/2017)

O movimento da criança de comunicação/interação com a professora Maria é uma forma de afirmar que ele também pertence aquele espaço. Assim, o/a professor/a que se dispõe ao ensino inclusivo deve entender que, segundo Mantoan (2001), ensinar a todos “implica a passagem de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, conexional, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada, hierárquica do saber”. Exercer a docência, então, é um ato político entre afirmar seu lugar como educador/a de qualquer um, mas também para cada um.

Dessa forma, ter um olhar sensível para as práticas/ações docente é de fundamental importância no processo inclusivo, mas antes de tudo é preciso que o/a docente se sensibilize com as especificidades dos sujeitos incluídos, os conheça, para que assim a inclusão ocorra.

4.2 Analisando a pedagogia da diferença no processo inclusivo

Diante das situações analisadas anteriormente é importante destacar que “a inclusão põe em xeque o tradicional estático e transgride os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle” (Orrú, 2017, p. 45), logo, é por meio dela que é possível vislumbrar a oportunidade de uma mudança na realidade social dos sujeitos estigmatizados.

O autor Skliar (2003) ao tratar da temática ligada a diferença elucida questionamentos importantes ligados a construção do outro na sociedade, construção essa ligada ao imaginário coletivo carregado de pré-conceitos relacionados a existência dos “Outros”. É preciso entender que a invenção da alteridade muitas vezes está relacionada ao poder dominante em definir quem pode e quem não pode; quem tem e quem não tem de tal modo que é imposto no imaginário social os estigmas da existência.

A escola, como primeiro espaço coletivo e público se torna palco do recebimento das diversas consciências (carregadas de pré-conceitos) tendo que lidar e trabalhar o respeito às diferenças. As temporalidades da existência passam assim por contastes transformações possibilitando que todos os “outros”, nós inclusive, passemos por metamorfoses em busca de emancipações.

Logo, aceitar que o padrão de normalidade cria, segundo Skliar (2003), esses outros pensando na alteridade como uma objetificação do que não podemos/queremos ser é o primeiro passo para entender como a diferença se apresenta dentro dos espaços coletivos. Assim, é necessário romper com a

pedagogia de sempre (está mal ser o que está sendo; está bem ser o que nunca poderá ser) e que suponha outros dois princípios radicalmente outros: não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas. (SKLIAR, 2003, p. 209).

Dessa forma, a inclusão chega aos espaços com o objetivo de reinventar as práticas e as mentes acerca dos processos já enraizados nas escolas, segundo Orrú (2017) é o caminho pelo qual a escola pode se transformar para uma educação democrática e emancipadora contemplando a todos.

5 Considerações Finais

Ainda existe muita incredulidade sobre como ocorre à inclusão escolar, principalmente porque as instituições/sistemas pouco investem em formações continuada para as demandas que chegam as escolas. Logo, as atividades de pesquisa contribuem significativamente instaurando uma troca de acontecimentos entre academia e educação básica, auxiliando desse modo a possibilidade de uma educação inclusiva e que respeite as diferenças.

Refletir sobre as práticas e concepções acerca da temática “inclusão” é relevador, visto que traz para a sociedade os conceitos pré-estabelecidos e estigmatizados de uma sociedade

colonial e do capital, logo, a inclusão vem para subverter a lógica capitalista de uma educação mercadológica, programada para educar aqueles/as para um ofício. A inclusão é uma educação humanizada e que exige uma pauta de emancipação dos corpos e mentes ao passo em que acredita que todos podem e deve ter acesso aos seus direitos, independente dos rótulos ditados pelos opressores da invenção da normalidade.

Dessa forma, estudar inclusão no contexto atual é um ato político e de resistência, pois não se render ao discurso de segregação das minorias é fundamental em uma educação que respeite as singularidades, as alteridades, os ritmos e, sobretudo, as crianças. O espaço da escola, na educação básica, formará uma sociedade mais justa e equânime, trazendo uma perspectiva de um futuro melhor para todos que nela estão incluídos.

Referências

- Campbell, S. I. (2016). *Múltiplas faces da inclusão*. (2 ed., 224p.) Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Craidy, C. M., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* (164p.) Porto Alegre: Artmed.
- Deslandes, S. F., Gomes, R., & Minayo, M. C. S. (2015). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (34 ed., 108p.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – o que é? por quê? como fazer?* (1. reimpr., 96p.). São Paulo: Summus.
- Orrú, S. E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Richardson, R. J. (2008). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3. ed., 9. reimpr., 334p.). São Paulo: Atlas.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todo*. (180p.). Rio de Janeiro: WVA.
- Skliar, C. (1999). A Invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados de normalidade. *Revista Educação e Realidade*, 24 (1), jul./dez., 15-32.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (G. Lessa, Trad.). (224p.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. In Cole, M., et al (Orgs.). (J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.). (7. ed.). São Paulo: Martins Fontes.