

DOI: 10.46943/V.CINTEDI.2024.04.019

INCLUSÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Iara Cristine Rodrigues Leal Lima¹
Sebastiana Aparecida Vidal Gomes²

RESUMO

O processo de inclusão no Brasil é um tema que vem sendo discutido há alguns anos, sobretudo em termos de pesquisas e legislações, que devem respaldar as práticas sociais. Na escola, esta como um espaço, que deveria ser por excelência, inclusivo, o desafio ainda se faz presente, uma vez que o processo de inclusão não se dá apenas com a permanência do aluno que apresente alguma necessidade específica, mas necessariamente, com a efetivação do aprendizado. Diante dessa temática, o campo de pesquisa do respectivo trabalho foi uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, de uma escola pública, na cidade de Monteiro-PB. Nesta turma havia alunos com deficiência: deficiência física, TEA e um estudante surdo. Assim o objetivo da pesquisa é descrever as práticas interventivas, que foram desenvolvidas na turma em foco, pela equipe multidisciplinar, pela psicopedagoga, psicóloga e intérprete de libras, cujo intuito, foi buscar mecanismos que favorecessem os pilares necessários para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo justifica-se pelo fato de que, durante o ano letivo, (2023), houve alguns conflitos em sala e processos de exclusão. Dessa forma, buscava-se, a partir do que preconiza o acordo de Salamanca e a LBI (2015), bem como os teóricos Mantoan (2015), Medrado (2015) e Pereira (2022), os quais direcionam pesquisas sobre práticas inclusivas, promover intervenções que estimulem a inclusão. Vale mencionar que durante a realização

- 1 Mestre em Psicologia. Professora substituta pela Universidade Estadual da Paraíba. Atuação na psicologia escolar.
- 2 Psicopedagoga institucional. Atua na educação da cidade de Monteiro –PB.

das práticas interventivas, houve a articulação não só do corpo docente, mas dos demais funcionários da escola. Desse modo, estas práticas devem ser efetivadas, pois, são a partir delas que podemos construir espaços inclusivos que possamos garantir a permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Palavras-Chaves: Inclusão; interdisciplinaridade; direitos; escola.



1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão no Brasil é um tema que vem sendo discutido há alguns anos, sobretudo em termos de pesquisas e legislações, que devem respaldar as práticas sociais. Essa problemática se coloca como uma discussão urgente a fim de sanar as lacunas que o longo período de exclusão e preconceito causou no contexto da história da pessoa com deficiência, em sua relação com a sociedade.

Diante dessas discussões levantadas, abordamos atualmente, o conceito de pessoa com deficiência como “[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009). Desse modo, abordar as práticas de cuidado e inclusão a partir dessa perspectiva exige uma postura que ultrapasse o âmbito individual, levando a pensar uma proposta de adaptação que supere essas limitações sociais. Assim, a sociedade passa a ter um papel mais ativo e reflexivo sobre as barreiras inseridas no meio social, passando a refletir sobre a necessidade de adaptação do próprio meio, e não apenas do sujeito com deficiência.

Na escola, esta como um espaço, que deveria ser por excelência, inclusivo, o desafio ainda se faz presente, uma vez que o processo de inclusão não se dá apenas com a permanência do aluno que apresente alguma necessidade específica, mas necessariamente, com a efetivação do aprendizado. De acordo com Mantoan (2015), a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto. Não há mais como recusar, negar, desvalidar a diferença na sociedade brasileira e no cenário internacional.

Assim, a prática que serviu de base para o respectivo estudo busca ir na contramarca da ideia de deficiência que perpassa o âmbito biológico, e reducionista, buscando estimular as potencialidades existentes, em cada sujeito. A inclusão escolar focaliza o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, público-alvo da Educação Especial, e envolve tanto reflexões de temáticas referentes à educação na diversidade, em uma perspectiva de direitos humanos, como discussões em torno dos desdobramentos necessários para a sua efetivação, os quais incluem, para uma aprendizagem bem-sucedida, a

reestruturação do espaço educacional e a implicação de todos os membros da comunidade escolar (FONSECA; FREITAS; MEDEIROS, 2018).

Assim, a prática se efetivou a partir do trabalho interdisciplinar do psicólogo, psicopedagogo, interprete de libras e os outros atores escolares. No que se refere ao saber psi, as práticas buscaram se distanciar de uma ideia individualista, que focaliza o “problema” no sujeito.

Dessa forma, corroboramos com as ideias de Nascimento (2019), ao afirmar que práticas potentes e criativas apontam para novas possibilidades de atuação e vão de contramão ao saber-fazer psicológico influenciado pelo discurso médico-patologizante, tradicionalmente aplicado ao âmbito escolar, encontramos saídas para consolidar uma psicologia escolar cada vez mais pujante. O mesmo autor continua pontuando que, não podemos assumir posturas cientificistas com a presunção de resolver questões supostamente restritas ao campo “psi”. Temos de atuar a partir da transversalidade entre saberes e fazeres, sem ambição de exercermos domínio sobre outras áreas de conhecimento. A luta pela inclusão exige trabalho coletivo.

Nesta perspectiva o objetivo do trabalho é descrever as práticas interventivas, que foram desenvolvidas na turma em foco, pela equipe multidisciplinar, pela psicopedagoga, psicóloga e intérprete de libras, cujo intuito, foi buscar mecanismos que favorecessem os pilares necessários para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos. O presente estudo justifica-se pelo fato de que, durante o ano letivo, (2023), houve alguns conflitos em sala que geraram processos de exclusão.

2 METODOLOGIA

O referente estudo foi realizado em uma escola pública do cariri paraibano, localizada no município de Monteiro. A instituição em foco, cujo nome é Escola Municipal de Ensino Fundamental II Maria do Socorro Aragão Liberal, a mesma tem uma média de 450 alunos, tanto da Zona Rural, como da Zona Urbana. A prática interventiva foi desenvolvida em uma turma do 8º ano, turno tarde. Esta experiência iniciou-se no ano de 2023 quando os primeiros conflitos foram apontados pelos professores e gestão da escola. A turma em foco era, inicialmente, composta por três alunos que vinham acompanhados de diagnósticos: dois com transtorno do espectro autista e um com deficiência física. No segundo semestre do respectivo ano foi recebido um aluno com surdez.

A prática em foco, foi desenvolvida com o apoio dos professores e da equipe gestora, cujo intuito foi a busca de um maior engajamento nas discussões, que promovessem um processo inclusivo, de maneira mais eficiente.

As práticas se baseavam em ações grupais que trouxessem momentos de aprendizado (com as aulas de libras) e também estimulassem o diálogo, pois se geravam questões chaves e buscava-se fazer com que os alunos participassem de forma ativa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS: O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Um dos marcos que garantem a efetivação do processo de inclusão são as leis que se efetivaram ao longo deste percurso. Portanto, cabe destacar alguns apontamentos destas leis que vem se efetivando, principalmente no processo de inclusão escolar.

3.1 LEGISLAÇÕES E PRECEITOS LEGAIS

Nas palavras de Heleno (2022), discorrer e ter conhecimento sobre as legislações que regulam sobre os direitos dos cidadãos serve de alguma forma para coibir atitudes preconceituosas, embora só as leis por si só, não sejam capazes de garantir tais direitos, e nesse caso mais específico, promover a aprendizagem de maneira efetiva de todos os alunos que frequentam os sistemas de ensino.

Dessa forma, é notório e fundamental o papel do estado na elaboração de todo um arcabouço legal que fundamente, sobretudo, as práticas de ensino, que tomem por base os princípios inclusivos. E como pontua o estudioso já citado, não basta apenas respeitar o que está prescrito em leis, há a necessidade das instituições de ensino, que oportunizarem espaços educativos inclusivos, profissionais capacitados e comprometidos com a busca de aprendizagens, que tenham como referência as singularidades tão presentes não só na escola, mas na sociedade em geral.

Pensando no Brasil, de uma maneira mais específica, a nossa Carta Magna, ou seja, a Constituição Federal 1988, já determina que todos os sujeitos têm os mesmos direitos, pois já no Artigo 205, determina:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Há a complementação no Artigo 206, inciso I, quando preceitua que deve haver “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Seguindo o que preceitua a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei no 9.394/1996), lei esta que determina todas as diretrizes que regem o sistema educacional brasileiro, seja ele no âmbito público ou privado. Dessa maneira traz orientações, no que se refere aos processos educativos, que devem se fazerem práticas nas instituições de ensino. Assim, ressalta-se o que vem posto no seu Artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Ainda ressaltamos, a Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), esta que tem como função assegurar todos os direitos das pessoas com deficiência, bem como o papel da sociedade como guardião de tais direitos. E nesse enfoque especificamente, o Artigo 27, determina que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e

aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Dessa forma percebe-se que as legislações brasileiras são bem claras, ao apontarem que é dever das instituições de ensino promover estratégias educacionais, que cada dia mais possam beneficiar e levar em consideração as singularidades de cada sujeito

3.2 A ESCOLA COMO ESPAÇO INCLUSIVO

De acordo com Mantoan (2003), a escola vem passando pelo o que ela chama de crise de paradigma, já que, há na concepção da autora uma “necessidade” de cumprimento de regras, formalismos, que muitas vezes vão de encontro a uma proposta de inclusão mais proficiente. A autora em foco propõe uma espécie de ruptura a essa estrutura educacional, que dificulta o processo de aprendizagem para com aqueles, que exigem posturas, adaptações curriculares, e que ao mesmo tempo permita que a escola promova aprendizagem para todos, sem exceção.

Nas palavras da autora para que a escola cumpra o seu papel, ela afirma que:

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 11)

Outra crítica pontuada pela a estudiosa é para o fato de que as nossas escolas, ainda continuam tendo por base um ensino baseado em disciplinas, separadas, isolando os conhecimentos, em vez de inter-relacioná-los. Assim não há a construção de saberes a partir de relações práticas, contextualizadas,

integradoras, que possam articular ações inclusivas, que não “separem” alunos com deficiência e sem deficiência, já que a lógica dessa separação acaba por perpetuar “[...] uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 12).

Pensar numa lógica inclusiva, significa uma mudança nos paradigmas educacionais, isso quer dizer que, não se deve pensar em práticas de ensino que só beneficiem um número específico de alunos, dadas as suas singularidades, mas ao contrário deve-se ter em mente que a educação precisa, urgentemente, propor metodologias de ensino, que se mostrem efetivas para todos aqueles, que estão no âmbito educacional. Neste enfoque, as escolas precisam atender às diferenças, sem discriminar, “[...] sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 15).

Devemos conceber um espaço, e a escola tem esse dever, de oportunizar estratégias que promovam a inclusão de suas práticas. pois como afirma a pesquisadora é fácil receber e construir conhecimentos para aqueles alunos que aprendem, apesar do sistema educacional que temos, o desafio que se coloca é para aqueles que exigem posturas educacionais, que atendam as suas demandas específicas.

Corroborando com essas ideias Melo (2021), afirmam que pesquisar e divulgar práticas inclusivas é dá prioridade a aspectos pertinentes, é inquietar educadores, como também outros profissionais que se interessam pela temática, pois é justamente nas escolas, cuja formação de futuros cidadãos ocorre, lugar onde, por excelência, há o convívio diário com as diferenças, tolerâncias, respeito ao próximo. Todo esse processo, segundo as autoras, pode construir um novo modelo de sociedade, na qual haja mais respeito às diferenças.

Atenta-se para o que pontua Silva (*ett all*, 2015) em nos informar sobre discutir e pesquisar sobre inclusão nos remete para o fato de que a sociedade por mais homogênea que tente ser, por mais que busquem um padrão, é heterogênea na sua essência. Não havendo sequer grupos ou indivíduos que hajam, compreendam o mundo a sua volta de uma mesma maneira. E dessa forma a escola reflete justamente essa concepção de sociedade na qual está inserida

e infelizmente estamos imersos em um sistema capitalista excludente. E como os autores pontuam:

O próprio sistema escolar é claramente apartado e desigual. De um lado, escolas privadas de altíssima qualidade acessíveis apenas para a elite, formam esta mesma elite para continuar reproduzindo a desigualdade. De outro, escolas públicas com nível muito inferior, precarizadas, com professores mal remunerados e que tratam muito mais para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho do que cidadãos críticos e conscientes (SILVA, *ettall*, 2015, p. 03)

O que se propaga é um redirecionamento de práticas, que erradiquem possíveis processos de exclusão, exigindo da escola uma postura fundada em princípios éticos e igualitários. E ainda nas palavras dos autores em foco, “[...] cobrar da escola respostas educacionais através de currículos flexíveis adaptados e emprego de recursos didáticos tecnológicos que favoreçam e potencializem o aprender e, professores bem instrumentalizados para mediar a aprendizagem”. (SILVA, *ettall*, 2015, p. 05).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

As práticas interventivas ocorreram no período de agosto a novembro de 2023. Como já mencionou-se sendo uma turma de 8º ano, a mesma era composta por adolescentes, cuja idade variava entre 13 a 14 anos. Inicialmente, as principais queixas apresentadas tanto pelos os docentes como pela equipe gestora, referiam-se a questões sobre a sexualidade, em que um dos alunos com deficiência física (paraplegia) estava expondo na turma seus desejos. Diante da respectiva demanda, alguns docentes começaram a dialogar com a equipe multiprofissional da instituição, sobre a necessidade de desenvolver um trabalho de cunho coletivo, para que pudesse tomar como referência tal discussão, dado que tal temática perpassa a formação do ser humano, especificamente nessa faixa etária.

Dessa forma, a orientação inicial feita pela equipe gestora foi de que, diante das queixas de algumas alunas, em relação à postura do referido aluno, apontou-se que se houvesse alguma atitude invasiva do mesmo, pela sua condição, não deveriam abordá-lo para uma possível orientação, uma vez que o mesmo “era deficiente”, elas então deveriam entender e não reclamar.

Inicialmente, o trabalho foi desenvolvido com a equipe gestora, para que ao abordar o tema nessa perspectiva, responsabilizando o aluno pelas suas atitudes, que naquele contexto estavam inapropriadas. Nesse sentido, a busca foi desmistificar a ideia de que pelo fato de possuir uma singularidade não deveria responsabilizar-se, e assim evitar uma visão capacitista, uma vez não se percebia a pessoa como capaz de se responsabilizar e entender os seus atos.

Já que, como pontua Mello (2014), o capacitismo é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. É um conceito presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano. Nesta mesma perspectiva Dias (2014), afirma que o capacitismo trata-se de uma forma de preconceito subliminar e encravado na produção simbólica social, mostrando-se uma construção universalizada de opressão sobre a compreensão da deficiência.

Desse modo, além das orientações e escuta necessárias às alunas, que traziam as queixas, também foi realizado um trabalho de orientação e suporte psicológico ao aluno que vinha apresentando estas demandas. O discente em foco, também apontava constantes insatisfações sobre sua condição, questionando-se sobre sua própria existência.

Além de atitudes capacitistas percebidas nesta situação, podemos apontar a presença da negação sobre a discussão e orientação sexual relativa à pessoa com deficiência. O tema da sexualidade ainda vem sobrecarregado de tabus, mas no que se refere a esta discussão no campo da adolescência, percebemos uma abertura para a discussão, porém quando se concerne a pessoa com deficiência, há uma negação do seu direito sexual e reprodutivo.

Diante das exigências impostas pelos padrões normativos, quando se fala sobre sexualidade das pessoas com deficiência, alguns mitos são construídos e disseminados, descrevendo-as como: assexuadas ou pervertidas; que não precisam receber orientação sobre sexualidade; que são pouco atraentes e incapazes de manter um vínculo amoroso e sexual; têm disfunções sexuais; não necessitam de privacidade; merecem a piedade das pessoas; são estéreis, geram filhos com deficiências e/ou não tem condição de cuidar (MAIA, 2011 *apud* CARVALHO; SILVA, 2018).

Ainda segundo Carvalho e Silva (2018), ao apontar resultados de outras pesquisas sobre o tema, demonstram correlações estabelecidas que mostraram um modelo individual associado a atitudes de avaliação negativa e polarização sobre as manifestações da sexualidade em pessoas com deficiência, além da avaliação positiva da esterilização. Portanto, este momento de discussão na escola não buscou apenas ver uma situação de cunho individual, em que a ação estava baseada apenas no sujeito, mas estimular uma reflexão com a instituição escolar para desmistificar esse tabu de ordem sexual.

Dando sequência foi feita outra proposta junto a equipe escolar, para que o discente pudesse fazer parte de um grupo de estudantes participantes do paradesporto, existente no município. O referido discente começou a competir em campeonatos regionais, sobretudo no lançamento de dardo, podendo encontrar outra perspectiva para sua condição. Houve uma mudança na sua relação com a turma, bem como da turma para com o mesmo, no dia a dia escolar, apresentou outras configurações, em que o mesmo passou a ser mais incluído nas atividades, isto é, o mesmo percebeu-se parte de todo o processo

A presença do educando com deficiência na classe regular não garante a inclusão da pessoa. A escola deve estar preparada para dar conta de trabalhar com todos os alunos que participam dela, independentemente de suas deficiências, diferenças ou peculiares individuais (BARBOSA, *et. all.* 2022).

Dando sequência, nas intervenções na turma em foco, objetivando assim garantir a participação de todos no processo de inclusão, em um momento (que foi dividida em três intervenções) foi direcionado para as demandas apresentadas em relação a outro aluno, este com diagnóstico de autismo. Pois diante das singularidades que o diagnóstico impõe: discurso repetitivo, em que o mesmo esperava que todos os indivíduos o respondessem em todos os momentos em que o mesmo cumprimentava constantemente aos colegas de sala. Alguns destes, nem sempre respondiam, conseqüentemente, o discente em foco apresentou agressividade com algumas pessoas da turma. Essa situação levou a turma a usar de certa hostilidade com o mesmo, buscando inclusive que o mesmo fosse retirado da turma.

As ações, iniciais, dos alunos, que faziam parte da turma reforça paradigmas estruturais, ainda tão presentes em nossa sociedade, a de que indivíduos com alguma característica e/ou condição, que o diferencie, que o coloque num lugar de minoria, ainda é vítima de discriminações e preconceitos. Por isso, a necessidade de disseminar conhecimentos, capacitar os profissionais,

instrumentalizar os estudantes, para que possam ir buscando e levando informações, que erradiquem práticas dessa natureza.

Nessa perspectiva que Ferreira (2020, p. 02), afirma:

É exatamente por isso que é urgente a aquisição de conhecimentos relevantes na área de deficiência e direitos humanos por parte de educadore(a)s e comunidades escolares. Os direitos das pessoas com deficiência têm sido sistematicamente violados e os educadore(a)s, em cada escola brasileira, devem se tornar agentes de combate de sua invisibilidade, a fim de assegurarem seus direitos à dignidade humana.

Como a pesquisa foi desenvolvida no âmbito de uma escola, que acaba refletindo os valores vigentes na sociedade, ainda se percebe que em pleno século XXI, ações discriminatórias, se fazem presentes. E ao fazermos um paralelo com a própria sociedade, no nosso dia a dia, não é tão corriqueiro a presença desses sujeitos nos ambientes que frequentamos, e/ou ainda mais nas instituições empregadoras.

Diante desse contexto, e buscando refletir sobre as situações vivenciadas pelos os estudantes, foram realizadas uma série de intervenções que perpassavam sobre informações relativas a direitos e deveres do cidadão, e este como aluno teria sim o direito, assim como os demais de estarem presentes em um ambiente público, a instituição de ensino, e ao mesmo tempo lograr de todos os seus direitos. Em seguida, realizamos momentos de reflexão sobre a própria condição do Autismo, apontando que a dificuldade na comunicação pode ser um fator que gere atritos, muitas vezes, pela rigidez cognitiva tão comum no espectro. Outro ponto destacado foi que a forma como nos comunicamos, ou seja, buscando usar uma forma de comunicação clara, direta, objetiva auxilia nesse processo de inclusão. Apontamos que a garantia de direitos seria para todos e que seriam realizadas intervenções com o aluno para diminuir possíveis situações de agressividade, mas focou-se na importância de entender como a nossa comunicação receptiva, ou seja, a forma como respondêssemos as indagações, as demandas do aluno, teriam uma influência positiva nesse ponto.

Nas palavras de WEIZENMANN, PEZZI e ZANON (2020) o Autismo é um transtorno que tem como critérios diagnósticos as dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, considerando os padrões restritivos dos interesses ou atividades.

Ainda se ressalta que esses sintomas surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo.

Como o próprio nome sugere, atualmente, é designado de TEA (Transtorno do Espectro Austista), há um espectro complexo de condições e singularidades desses sujeitos, embora tenham os critérios diagnósticos, que são relativamente comuns, em maior ou menor intensidade, há muitas especificidades, em cada indivíduo, que nos remete a buscar a compreensão de cada um. E neste contexto em foco, havia os padrões repetitivos no comportamento do aluno, o que como já foi mencionado, acabava gerando situações de conflitos entre alguns alunos. E sem dúvida, essa condição acaba sim, gerando desafios para os professores gerenciarem tais situações.

Portanto, como afirmam os pesquisadores, citados acima, incluir um discente com necessidade educacional específica no ambiente educacional não pode ser concebido como uma simples obrigação:

[...] mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem. O termo inclusão, articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, p. 02, 2020)

Menciona-se que após esse período de intervenção houve uma resposta positiva por parte da turma, e desse modo havendo um processo de inclusão mais eficiente. Também trouxemos em um segundo momento relatos de outros autistas sobre sua condição para um melhor entendimento dos alunos sobre a condição do seu colega.

A partir da prática em foco percebe-se que seguimos o que orienta as pesquisas na área de inclusão, e nas palavras de Silva (*ettall*, 2015, p 02), pensar e desenvolver práticas inclusivas não é buscar homogeneizar as diferenças, ao contrário é dar espaço para a expressão das diferenças. “Uma diferença que se mostra não como desigualdade, mas como afirmação contundente do princípio de que todos são iguais no universo dos direitos humanos, da liberdade de expressão, da sobrevivência com dignidade e das oportunidades.”

Os autores em foco destacam, ainda, para o fato de que a concepção de inclusão tenha em seu bojo um caráter interativo e transversal, afastando-se

da ideia de que uma possível limitação está no indivíduo, mas sim na sociedade que está em seu entorno. Dessa forma, “É preciso considerar que o entorno social é que é responsável por fazer com que a pessoa seja mais ou menos deficiente e capaz (AINSCOW, 200, *apud* SILVA, *ettall*, 2015, p. 05).

Reforça-se a necessidade e o compromisso da educação, através de suas práticas, atender a diversidade humana, que é cada dia mais presente nas salas de aulas, sobretudo quando nos referimos ao crescente número de diagnósticos no TEA. Dessa forma, há sim a necessidade de adaptar-se, as especificidades de cada sujeito, e assim ir quebrando barreiras, que impeçam esses sujeitos de usufruírem de seus direitos de uma maneira mais efetiva. Pois essa mudança de postura, tão necessária, pode (des)construir crenças sobre a pessoa com deficiência, quando na verdade as barreiras, na maioria das vezes são impostas pela própria sociedade, que impede e/ou promove formas que permitam uma vivência, processos de aprendizagem que os beneficiem.

Após esses episódios, a escola recebeu, através de transferência de outra escola, um aluno com deficiência auditiva, nesta mesma turma. Esta transferência se deu devido o mesmo ter sido protagonista de alguns conflitos na escola, inclusive com a sua intérprete. Diante do contexto que já se colocava o mesmo apresentava certa resistência para aceitar a rotina das aulas, buscava chamar atenção de alunos e professores, usando de balbucios, e algumas vezes buscava provocar seus colegas de turma com gestos que geravam certo incômodo.

Sobre esse viés Silva (2020), pontua para o fato de que pesquisas demonstram o grande desafio para a inclusão de alunos surdos nas salas de aulas regulares, visto que as necessidades de comunicação de alunos surdos e as práticas de ensino em uma sala de aula exclusivamente oral são fatores que dificultam muito a promoção da aprendizagem de tais alunos. Corroborando com tal afirmação:

[...] muitos fatores possíveis, incluindo barreiras de comunicação, atitudes e conhecimentos dos professores sobre inclusão e deficiências, consciência dos alunos sobre surdez e organização da sala de aula, podem limitar a participação e interação de alunos surdos no ensino regular. Portanto, é imprescindível que todos os membros da escola, especialmente os professores, que trabalham na sala de aula de educação inclusiva, criem condições e desenvolvam uma variedade de estratégias que eliminem as barreiras enfrentadas para participação de alunos surdos. (SILVA, p. 03, 2020).

Seguindo o que preceitua a estudiosa, nessa nova demanda apresentada a turma, houve a necessidade de desenvolver uma prática em parceria com a equipe gestora, professores e alunos, já que os próprios alunos não tinham essa compreensão de que a não adaptação do discente em foco, poderia passar inicialmente pelo fato do mesmo não se sentir pertencido a um grupo e/ou espaço. E ainda havia outro fator que dificultava esse processo, o aluno não tinha conhecimento em Libras. Houve uma busca por parte da escola, num trabalho com tal língua. No entanto, o discente em foco, se recusou a participar, inicialmente, apresentava uma busca de comportar-se como sujeito ouvinte, buscava engajamento a partir de gestos e/ou uma comunicação bem específica, que o mesmo desenvolveu ao longo da vida.

Desse modo, após um momento de reflexão com a turma e do qual este fez parte, começamos a ofertar aula de libras na respectiva turma, os professores também participavam desse momento.

Dessa maneira seguindo o paradigma da pesquisadora a Libras, defendida e concebida como uma atividade simbólica natural das pessoas surdas, têm suas próprias histórias genéticas linguísticas, tornando quase impossível pensar na comunidade surda, sem ter acesso a esse conhecimento. Assim:

O interesse pela língua de sinais brasileira, a Libras, seu status linguístico e seu valor prático na comunicação e na educação foram renovados com pesquisas linguísticas e psicolinguísticas que ganharam força na década de 1960. A linguagem de sinais foi descrita pelos pesquisadores como uma linguagem abrangente, sistemática e sofisticada que crianças e adultos surdos compreendiam plenamente nas conversas entre si (SILVA, 2020, p. 04).

No Brasil, a Libras é considerada a língua de sinais oficial, que deve ser usada pelos surdos e, a mesma está oficializada e pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual teve seu uso oficializado no ano de 1996, pelo Congresso Nacional em 1996 por meio de decreto, no qual se lê:

Art. 1º - A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Art. 26-B:

“Art. 26-B - Será garantida às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua nativa das pessoas surdas”.

Art. 2º - Esta Lei entra vigor na data de sua publicação (SILVA, 2020, p.04).

Ainda nas palavras da autora a forma de incluir a Libras no currículo educacional, o Projeto de Lei do Senado nº 180, de 2004, promoveu alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, trazendo para o enquadramento do currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Essas discussões foram de muita relevância, pois, como afirma Mantoan (2015), os sentidos da identidade e da diferença nos fazem cair em muitas armadilhas, obrigando-nos a caminhar com cuidado para evitar suas insidiosas ciladas. Portanto, as práticas pedagógicas no campo da inclusão implicam na consideração das diferenças dos alunos, em processos educacionais iguais para todos. Busca-se então “um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno” (p.25). Corroborando com essas ideias e como preconiza a lei, é dever da escola oferecer a libras como primeira língua aos alunos surdos.

Nas palavras de Alves e Frassetto (2015, p. 02):

[...] o reconhecimento da Libras como língua oficial dos surdos pela Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), e com sua regulamentação por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005), mudanças significativas aconteceram em relação às comunidades de surdos. De acordo com o Art. 1º da Lei Federal, é descrito: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual/motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

5 CONCLUSÃO

Diante das práticas interdisciplinares, que foram desenvolvidas, ficou claro que para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma efetiva, este deve ser feito de forma ampla, que envolva todos os agentes sociais, principalmente aqueles que são externos a escola e podem contribuir com a instituição.

Desse modo, as ações devem fugir do âmbito individual e envolver a todos, não só o aluno com deficiência, mas ainda os professores, alunos, e todo o corpo escolar que de alguma forma precisam perceber a sua importância e seu papel neste processo, tão necessário. Esta participação de todos é necessária para que possamos garantir que as barreiras sociais, principalmente as atitudinais, possam ser quebradas para garantir uma efetivação no processo de inclusão.

Portanto, estas ações desenvolvidas na escola em questão buscaram estimular o processo de inclusão, problematizando situações que possam ser preconceituosas e capacitistas e buscando fazer com que todos reflitam sobre o seu papel na garantia do direito de todos a educação de qualidade, bem como a convivência de forma digna em sociedade. Pode-se perceber nestas ações a diminuição de práticas hostis e excludentes que vinham acontecendo e também uma mudança na percepção dos próprios alunos com deficiência sobre o seu pertencimento no que se refere ao espaço escolar, percebendo-os mais seguros e participativos, e modificando sua interação com os seus colegas da escola, uma vez que os mesmos se mostravam mais receptivos as diferenças.

Cabe ressaltar que estas ações não devem ocorrer de forma esporádica, mas devem ser contínuas e fazer parte do currículo regular, ao envolver os professores nestes momentos, buscamos garantir a inserção do tema na rotina escolar

REFERÊNCIAS

ALVES, E. G.; FRASSETTO, S. S. **Libras e o desenvolvimento de pessoas surdas**. Universidade Luterana do Brasil. Curso de Psicologia. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942015000100017#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Art,Par%C3%A1grafo%20%20C3%BAnico.

BARBOSA, N. E. A.; FERREIRA, S.; SILVA, C.; B.; ALMEIDA, L. da S. **Educação Inclusiva e formação continuada de professores no Ensino Fundamental I: reflexões a partir de uma experiência educativa na rede pública municipal de Guaçuí/ES**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 1, 11 de janeiro de 2022. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/educacao-inclusiva-e-formacao>

continuada-de-professores-no-ensino-fundamental-i-reflexoes-a-partir-de-uma
experiencia-educativa-na-rede-publica municipal-de-guacui.es.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

DIAS, G. N. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei.

CARVALHO, A. N. L.; SILVA, J. P. Sexualidade das pessoas com deficiência: uma revisão sistemática. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro , v. 70, n. 3, p. 289-304, 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672018000300020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 maio 2024.

FERREIRA, W. B. **DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO NAS ESCOLAS**. UFPB, 2020 Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/redhbrasil/wp-content/uploads/2014/04/DIREITOS-DA-PESSOA-COM-DEFICI%C3%8ANCIA-E-INCLUS%C3%83O-NAS-ESCOLAS.pdf>

FONSECA, T. S.; FREITAS, C. S. C.; NEGREIROS, F. Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: A Atuação Junto aos Professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 427–440, 2018.

HELENO, A. R. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: LEGISLAÇÃO, ESCOLA E SOCIEDADE**. ISSN 2594-7990 EDIÇÃO CONTÍNUA - VOLUME 7, NÚMERO 2. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/WINDOWS7/Downloads/530+Rezen>

MANTOAN, M. T. E. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, DIRIGENTES E PAIS. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, v. 2 n.1. 2015. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa EglérMantoan. — São Paulo:Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar) Bibliografia. 1. Inclusão escolar 2. Pedagogia I. Título. II. Série. 03-4775 CDD-379.263. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>.

MELLO, A. G. **Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MELO, E. F. B. R. 2021 **A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE, DENTRO E FORA DA ESCOLA.** Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal Rural de Pernambuco Unidade Acadêmica de Educação a Distância eTecnologia, Palmares disponível em: https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3820/1/tcc_art_elciane franciscabezerraregesdemelo.pdf Acesso em: 01/06/2024.

NASCIMENTO, L. R. Encontros possíveis entre psicologia e educação para a inclusão escolar. **Arquivo brasileiro de psicologia**, Rio de Janeiro , v. 71 n. 1. p. 6-18. 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 31 maio 2024. <https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.6-18>.

SILVA, L. L *Inclusão de alunos surdos no ensino regular: desafios, realidade e expectativas frente ao desenvolvimento de metodologias de ensino e necessidades do sistema educacional.* ISSN: 1984-6290. Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES. DOI: 10-18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>

SILVA, B; M. D. C.; PEDRO, V. D. C.; JESUS, E. M. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. 2015.
Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/educacao_inclusiva.pdf

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. **Psicologia Escolar e Educacional** 24 2020
<https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/#>