



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA BASEADO NO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.

Cristiana de Paula Santos¹

Aurélia Roque Dias²

Edmilson Rodrigues Chaves³

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno⁴

Maciel Bomfim do Nascimento⁵

Igor de Moraes Paim⁶

RESUMO

Os avanços da legislação brasileira contemplando o desenvolvimento da educação especial vêm evoluindo de modo significativo ao longo dos anos. Porém, ainda vivenciamos no contexto escolar contemporâneo as dificuldades e o despreparo dos professores para o acolhimento e a inclusão das pessoas com deficiência. Prevalendo muitas vezes nos discursos, diálogos e nas práticas docentes a concepção do modelo médico da deficiência. O objetivo que constitui esse estudo está em analisar e refletir a importância da formação continuada em serviço dos professores da educação básica na construção da cultura inclusiva baseado na escola das diferenças e no modelo social da deficiência. O referencial teórico- metodológico seguiu a abordagem qualitativa, através do levantamento da pesquisa bibliográfica fundamentada nos pressupostos teóricos de Booth e Ainscow (2000), Deleuze, (2006), Figueiredo (2008) e Mantoan e Lanuti (2022). Os principais resultados constam no rompimento dos paradigmas excludentes que persiste na contemporaneidade; Que a função social da escola e criar uma cultura inclusiva a partir da formação continuada em serviço dos seus educadores como agentes principais do processo educativo; O papel fundante de toda comunidade escolar e superar as limitações e construir uma escola que realmente acolha os estudantes nas suas particulares; Pensar a escola das diferenças exige que os professores compreenda o estudante com deficiência como pessoa, com seus sentimentos, potencialidades, e habilidades, percebendo assim sua singularidade em meio as pluralidades.

Palavras-chave: Formação de professor, Educação Básica, modelo social da deficiência, cultura inclusiva.

¹Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, cris_crpaula@yahoo.com.br;

²Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará- UECE, aureliadidas2015@gmail.com;

³Mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira–UNILAB, edmilsonchavespedagogo@gmail.com;

⁴Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, gervizfernandes@gmail.com;

⁵Mestre em Ensino e Formação docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira–UNILAB maciel.biologia@gmail.com;

⁶Professor orientador: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, igormoraes@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Refletir a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva na defesa da diversidade na escola das diferenças é função primordial de todos os professores e dos sujeitos que compõe o espaço escolar. Pois é urgente o rompimento dos paradigmas excludentes que de alguma forma ainda possa existir na instituição escolar.

A busca pelo fortalecimento da educação numa perspectiva inclusiva é fundamentada na concepção de direitos humanos garantido os sujeitos a igualdade e equidade dos direitos nas suas diferenças nos diversos contextos sociais. Para (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.33) a escola precisa “romper a lógica das comparações, das representações, das identidades fixas, das oposições binárias e seus juízos de valor da ideia de diversidade”. A concepção das diferenças reflete a construção do paradigma educacional da cultura inclusiva baseado na equidade e igualdade de direitos a todos garantido pela Constituição Brasileira, compreendendo os valores, as diferenças e as singularidades de cada estudante.

A educação numa perspectiva inclusiva constitui um paradigma educacional baseado na concepção de direitos humanos, em que a igualdade e as diferenças são vistas como valores indissociáveis, e que, de acordo com o contexto histórico, avança em relação à ideia de equidade dentro e fora do ambiente escolar (LIMA; ARAÚJO; PRATES, et al, 2020, p.16).

Conforme (DELEUZE, 2006) a diferença em si está em abandonar as generalizações dos sujeitos, devendo perceber a pessoa em particular, como um ser humano único nas suas diferenças, habilidades e competências. Pois a diferença é própria de cada sujeito, e este deve ser entendido na sua especificidade humana e não ser visualizado pela limitação da deficiência.

A escola tem a função social de construir uma cultura da inclusão no contexto de uma educação para a humanização da pessoa. Assim sendo, a escola na perspectiva inclusiva deve ser alicerçada em três dimensões, que estão inter-relacionadas com a política inclusiva, a cultura inclusiva e as práticas inclusivas de acordo com compreensão de Booth e Ainscow (2000).

Neste sentido se houver a fragmentação dessas dimensões na escola, é previsível que haja a negações das diversidades, dos costumes e dos saberes no contexto escolar. Contudo o olhar atento, empático, afetivo e ativo são passo importante na construção da cultura inclusiva, para isso faz- se necessário que a formação continuada dos professores seja para romper os paradigmas de excludentes.



Ao passar dos anos foi visível os avanços ocorridos na Legislação Brasileira e na Legislação Educacional exigindo dos órgãos sociais a qualificação dos sujeitos que o compõem para o acolhimento de todos nas suas diferenças e diversidades de cultura.

A escola vista como uma instituição social de acolhimento, formação social da aprendizagem cognitiva, humanizada, preparando os estudantes na construção do seu projeto de vida e para a qualificação do trabalho, no entanto essa instituição ainda demonstra fragilidades, mas que está na busca para saná-las. Exigindo que a formação continuada dos professores seja efetiva, de modo que possa neutralizar os discursos ainda presente na contemporaneidade de que a escola não se encontra preparada para efetivação da inclusão.

Por tanto o objetivo que constitui esse estudo está em analisar e refletir a importância da formação continuada em serviço dos professores da educação básica na construção da cultura inclusiva baseado na escola das diferenças e no modelo social da deficiência.

O referencial teórico bibliográfico utilizado para contextualizar o problema e a analisar as possibilidades encontrada na literatura para o fortalecimento da concepção que potencialize o modelo social da diferença foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Booth e Ainscow (2000), Deleuze, (2006), Figueiredo (2008) e Mantoan e Lanuti (2022). O percurso metodológico seguiu a abordagem qualitativa, através do levantamento da pesquisa bibliográfica.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste estudo seguiu a abordagem qualitativa decorrente das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, envolvendo por tanto o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2015). Assim a construção da pesquisa qualitativa busca alcançar a objetivação através do resultado interacionista entre teoria, método e criatividade do pesquisador frente ao objeto de estudo.

Assim sendo utilizou-se a pesquisa bibliográfica indireta como fonte da investigação do objeto em estudo, embasado em publicações de artigos, livros e revistas que versa a temática do estudo. Pois a finalidade da pesquisa bibliográfica é contextualizar o problema e pontencializar a concepção do referencial teórico da pesquisa, conforme discorre (MARCONI; LAKATOS, 2022, p.33) “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir analisar ou manipular as informações”.



Toda via as bibliografias consultadas oferece subsídios para apropriação do objeto pesquisado podendo identificar resolução de problemas e explorar outras áreas de investigação pra resolver situações ainda problematicas.

A pesquisa bibliográfica foi fundamentada nos pressupostos teóricos de Booth e Ainscow (2000), que compreende a inclusão em três dimensões inter-relacionadas, com a política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas.

Deleuze, (2006), aborda as concepção das diferenças refletido a lógica da singularidade em detrimento a pluralidade Figueiredo (2008), a formação de professores para a inclusão dos estudantes no espaço pedagógico da diversidade e Mantoan e Lanuti (2022) a escola na perspectiva inclusiva para todos .

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da vida o processo de (re)construção é contínuo e permanente; então pensar a escola como uma instituição social, implica direcionar as reflexões para todos os sujeitos que a integra, aqui nos referimos a importância da formação continuada dos docentes no desenvolvimento das competências como fator preponderante para a construção da cultura inclusiva, no contexto escolar. Figueredo (2011) advoga que a importância da formação continuada dos professores deve permitir compreender o seu papel docente frente as exigências das novas gerações.

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente ao desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século (FIGUEREDO, 2011, p.141) .

Desenvolver as competências docentes exige que a relação do educador com os saberes não seja somente em função da comunicação dos conhecimentos constituídos, mas decorra de uma confluência de saberes da formação inicial, continuada que se apropria dos saberes curriculares, disciplinares, fortalecidos pelos saberes experienciais (TARDIF,2002) que converge com as “competências digitais necessárias para o emprego, desenvolvimento pessoal e inclusão social” no século XXI (LUCAS; MOREIRA, 2018, p.6). Alinhando assim uma formação emancipada, crítica e reflexiva para acolher e incluir os diferentes nas suas especificidades.



Levando em consideração que o princípio fundante da formação continuada do professor acontecem no contexto escolar com os pares, com as prática da gestão da sala de aula, com os saberes docentes e colaborativos fomenta o aperfeiçoamento e a transformação das práticas pedagógicas decorrentes dos processo permanente formativos que ocorre no ambiente interno e externo a escola, conforme aponta (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.52).

formação continuada de professores, que pode acontecer na escola e, também, fora dela. Quando essas formações são, de fato, voltadas para uma renovação do ensino, além das novas informações sobre o ensinar e o aprender, elas propiciam a troca de ideias e a colaboração entre os professores, o que favorece a expansão do conhecimento de todos. Essas ocasiões ampliam a autonomia profissional dos professores, pela qual eles conseguem governar a si próprios, exercendo o poder crítico de suas ações diante das demandas da escola. Daí a importância de desenvolvermos nossos conhecimentos profissionais, que nos tornam professores emancipados.

Ademais, a formação continuada baseada numa perspectiva inclusiva proporcionada pela escola deve incluir todos os espaços educativos como colaboradores no processo de aprendizagem dos estudantes. Como preconiza a Resolução nº4 do Conselho Nacional da Educação de 2 de outubro de 2009, que a formação continuada, proporcionada pela escola ao professor da sala comum, precisa acontecer com a parceria dos professores do Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), para realizar adequações, orientações ou a flexibilização curricular .

Sendo fundamental que a atuação dos profissionais da escola na perspectiva inclusiva aconteça em equipe, se a escola tiver a sala de recurso multifuncional o professor deve realizar o planejamento colaborativo, se não tiver a sala de AEE, e importante apoiar-se nos professores das áreas ou das outras disciplinas para identificação das necessidades educacionais, e definir estratégias de flexibilização do currículo e de mediação pedagógica. Essa parceria constitui-se num momento enriquecedor de formação, possibilitando alinhamento de estratégia metodológica inclusivas para o acolhimento da diversidade no contexto escolar.

Dessa forma os professores fortalecem o apoio na tomadas de decisões acertiva no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atenda as diversidades dos estudantes. Pois a “nossa parte, enquanto professores, é lançar a semente e acompanhar a brota. Cada semente tem seu crescimento próprio porque elas também não se repetem, têm uma vida singular, embora sejam de uma mesma espécie”(MANTOAN; LANUTI, 2022, p.54). A metáfora angorada pelos autores traz a simbologia da semente na sua singularidade, contudo cada sujeito que chega a escola é único e o modo como construe o conhecimento depende das especificidades e estímulos que recebem no diferentes espaços sociais.



Assim refletir sobre a diversidade na escola das diferenças é função primordial de todos os sujeitos que compõe a comunidade escolar, pois estes precisa “romper a lógica das comparações, das representações, das identidades fixas, das oposições binárias e seus juízos de valor e da ideia de diversidade” (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.33).

A Concepção das diferenças reflete a lógica da singularidade em detrimento a pluralidade do sujeito ainda existente no contexto escolar, conforme afirma (DELEUZE, 2006) quando nos apresenta que a diferença em si está em abandonar as generalizações dos sujeitos, devendo perceber a pessoa em particular. Ou seja, a diferença é própria de cada ser, e precisamos construir uma cultura da inclusão no contexto de uma educação para a humanização da pessoa, enxerga em cada um à sua especificidade humana e não a deficiência que o limita.

Assim sendo, a inclusão na compreensão de BOOTH e AINSCOW (2000), está alicerçada por três dimensões inter-relacionadas, como: a política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. As definições de cada dimensão estão descritas a seguir com o propósito de evidenciar a objetividade no fazer docente.

A dimensão da política inclusiva refere-se o acesso e apoio das políticas públicas pública inclusiva para a inclusão, garantido a permanência de todos fortalecendo as ações que visem a melhoria da aprendizagem dos estudantes na rede regular de ensino. Conforme descreve (CAMARGO; SILVA, CRESPO, et al, 2020, p.3).

No Brasil, o atendimento igualitário às demandas educacionais individuais das crianças está legalmente previsto na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069, ECA, 1990) que, em seu artigo 54, parágrafo III, exige a garantia do “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”

A garantia dos direitos da pessoa com deficiência na escola comum é assegurado desde a constituição de 1988, fortalecido pelo estatuto da criança e do adolescente em 1990, reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) seguido a Lei da inclusão ou Lei Berenice Paiana 12.764/2012 e pela Lei brasileira de inclusão 13.146/2015. Com objetivo de substituir o caráter condicional das leis brasileiras que impediram o avanço da inclusão no país.

Desde da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (Brasil, 2008) vários avanços ocorreram na legislação para garantir a consolidação dos direitos de uma Educação inclusiva, objetivando assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas



regulares, em salas de aulas comum em todos os níveis de ensino (CAMARGO; SILVA; CRESPO, et al, 2020).

Já para a dimensão da cultura inclusiva a criação de uma comunidade colaborativa, que acolhe e respeita todos os estudantes com as suas diferenças, limitações, emoções, sentimentos e singularidades, sendo capazes de construir a subjetividade, a colaboratividade e sua história de vida, alcançando a realização dos seus objetivos. Visto que na cultura inclusiva escolar a “colaboração configura-se como um instrumento de mudança de concepções e de fazeres comprometidos com uma prática que altere e transforme a realidade” (LEME, SILVA; CARMO, 2021, p.97).

Concatenado com (FIGUEIREDO,2008, p.03) sinaliza a dimensão da cultura inclusiva “a possibilidade de se criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados. A comunidade inclusiva é a base para que todos os alunos obtenham êxito em suas aprendizagens”.

A autora considera que cada estudante é único, que é no contexto da escola que ocorre o processo de interação, socialização e acolhimento, todos esses processos sejam mediados pelos professores com práticas pedagógicas e estímulos adequados para que possa desenvolver construir as aprendizagens.

A terceira dimensão direcionadas as práticas inclusivas, reflete a política e a cultura de inclusão em que as vivências os conhecimentos e o engajamento dos estudantes sejam valorizados em todas as atividades desenvolvidas na escola, conforme assevera (FIGUEIREDO, 2008, p. 3).

Este aspecto assegura que todas as atividades, tanto as de sala de aula como as extraescolares, promovam a participação e o engajamento de todos os alunos, considerando os seus conhecimentos e as suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar. Nesta perspectiva, o ensino e os apoios se integram, a fim de promover, gerir e suprir barreiras nas aprendizagens, bem como nas dificuldades de participação efetiva de todos os alunos nas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas inclusiva deve ser suleada pelo o ensino colaborativo, pois este é um princípios fundante da perspectiva inclusiva na escola. As práticas pedagógicas devem ser planejadas colaborativamente e desenvolvidas contemplando todos os estudante. Tendo em mente que é a escola que precisa adequa-se a realidade do estudante garantindo todos os direitos estabelecidos na legislação brasileira, como o atendimento pedagógico especializado, adequação nas atividades, acesso aos espaços pedagógicos da escola.

Contudo as práticas inclusivas deve sempre contar com a colaboração do profissional do atendimento educacional especializado em parceria com o professor da sala comum. Essa

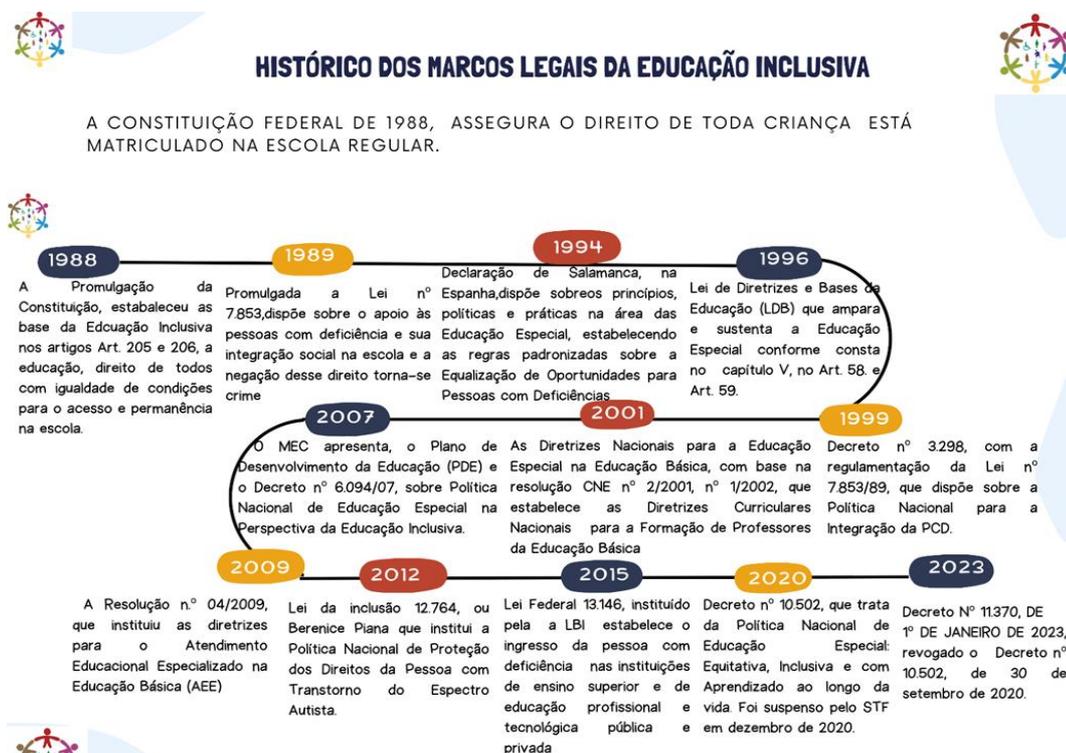


parceria é essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas de saberes (VILARONGA, 2014). Ensinar na perspectiva inclusiva exige que o professor acolha o estudante como pessoa, desafie-se na busca intensa da formação continuada construindo seu fazer docente no modelo social da deficiência com recursos pedagógicos inclusivos e humanizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das interpretações e inferências das categorias destacadas neste artigo através das literaturas investigadas vislumbra indícios nas reflexões do fortalecimento da formação continuada dos professores na construção da cultura inclusiva amparado nos avanços na legislação brasileira que vem sendo implementada ao longo dos anos indicando rompimento dos paradigmas excludentes e segregadores que ocorreu ao longo da história deste país.

Um dos resultados interessante nas interpretações das bibliografias foi percorrer a memória dos marcos legais da educação especial no Brasil apresentando numa linha do tempo na figura abaixo, revelando a importância dos avanços e as conquistas decorrentes das aprovações e implementação de cada lei na garantia dos direitos da pessoa com deficiência.



Fonte: Elaborada pela autora (2023).



Percorrer essa linha do tempo evidencia a luta das organizações cívicas organizada em busca de reparação do paradigma excludente que perdurou por décadas no país. Sendo o Brasil um dos países signatários da declaração de Salamanca de 1994, ocorrida na Espanha estabelecendo uma política para orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais sobre Princípios, Política e Prática na área das necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino com acesso à escola regular, sendo acolhido em uma pedagogia centrada na criança (UNESCO, 1994).

Por tanto o Brasil assume o compromisso de incluir todas as pessoas com necessidades educacionais independente de suas dificuldades e diferenças. De 1994 até hoje a legislação educacional brasileira vem avançando tentando romper os diversos paradigmas ainda existentes, como as narrativas do modelo médico pedagógico persistente na concepção de muitos professores arraigado no paradigma da integração. A definição do paradigma da integração para Mantoan (2003) pode ser interpretado por compreensões diferentes, umas delas pode limitar o entendimento do gestor de que basta receber a matrícula do estudante na escola comum e agrupar em uma turma, deixando-o totalmente segregado das atividades.

O processo de integração escolar tem sido entendido de diversas maneiras. O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p.15).

As diversas formas de interpretação deste paradigma infelizmente ainda permanece no fazer docente de muitos professores e gestores, no entanto a legislação tem contribuindo no fortalecimento de superação deste processo da integração e almeja de forma eficiente e assertiva a inclusão de todos os estudantes nas suas diferenças.

Conforme assegura a política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva PNEEPI (BRASIL, 2008), o plano nacional de educação PNE de 2014 meta 4 (Brasil, 2014) Lei Berenice Piana ou Lei brasileira de inclusão (LBI) 12.764/12 (Brasil, 2012) a lei 13.146/2015 estabelece o ingresso da pessoa com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2015) e tantos outros decretos e notas técnicas vem promovendo avanços nas concepções pedagógicas e conseqüentemente fomentando a formação continuada do professores para a perspectiva inclusiva na escola das diferenças tecendo a concepção social da deficiência.



Por vez a concepção social da deficiência, remete abordagem do modelo social pedagógico que concebe a deficiência com um fenômeno social, conforme corrobora Mantoan e Lanuti (2022).

O Modelo Social, instituído no Reino Unido entre as décadas de 1960 e 1970, entende a deficiência como um fenômeno social. Por esse Modelo, uma pessoa não pode ser considerada “com deficiência” simplesmente por ter uma lesão ocular, auditiva, intelectual ou física, pois a deficiência é resultado da interação de um indivíduo com barreiras que impedem o seu acesso à informação, ao lazer, ao trabalho, à educação e outros (MANTOAN; LANUTI, 2022, p.39).

A percepção do modelo social procura romper com as barreiras impedindo o desenvolvimento da pessoa em todos os aspectos do neurodesenvolvimento. A convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência classificou as barreiras em: físicas, atitudinais, comunicacionais e linguísticas (ONU, 2007) neste interim compreende-se que qualquer impedimento deva ser transferido da pessoa para o meio e não atribuir o problema da deficiência ao estudante (MANTOAN; LANUTI, 2022).

Mas a compreensão do modelo social na escola na perspectiva inclusiva alirceça no ressignificar das ações pedagógicas do fazer docente contínuo apoiado na formação continuada dos professores para a efetivação da dimensão da cultura inclusiva defendida por Booth e Aiscow (2000). A cultura inclusiva impulsiona que a formação inicial e continuada dos professores concatene a transformação e a ressignificação do fazer pedagógico do professor, e de toda dimensão da escola para superação do paradigma excludentes de educação. Por fim (MANTOAN, 2003, p.43) advoga que:

a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

O apoio mútua entre os profissionais da escola, a autonomia intelectual, os diálogos permanentes com as famílias, as aprendizagens ativas, os planejamentos colaborativos, o projeto político pedagógico da escola embasado nos dispositivos legais como Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição Federal deve ser contemplado e considerado no processo democrático da construção do PPP para a cultura inclusiva como condições que atravessa o desenvolvimento global de todos os professores, como sujeitos que estão em processo permanente de aperfeiçoamento profissional.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese a formação continuada do professor na perspectiva inclusiva precisa ser ressignificada e transformada objetivando a construção de uma cultura inclusiva a partir do processo formativo em serviço dos agentes escolares com abordagem do modelo social pedagógico da escola das diferenças, para eliminar toda concepção tradicional e excludente existente na contemporaneidade. Porquanto é urgente o rompimento de narrativas desraizadas de reflexão, de conhecimento no exercício de práticas pedagógicas descontextualizadas, afirmando muitas vezes o despreparo para acolher o estudante com suas diferenças ainda predominante no século XXI.

Faz-se necessário o entendimento que a formação continuada docente deve acontecer na escola, não impossibilitando que o professor possa também buscar esse aperfeiçoamento fora do espaço escolar.

Pois a formação continuada em serviço ocorrida no espaço escolar entre os pares possibilita troca de saberes entre as áreas do conhecimento, reflexões das práticas pedagógicas de modo colaborativo e acolhedor na construção da autonomia, da maturidade pedagógica e a emancipação dos professores para construção da cultura inclusiva através da abordagem do modelo social da deficiência.

A legislação educacional vem avançando de forma significativa, contudo a apropriação dos marcos legais ainda estão distantes da efetividade prática de muitas escolas, não obstante acontecem situações capacitista, segregacionista e excludentes. Contudo pensar a escola das diferenças exige que os professores compreendam o estudante com deficiência como pessoa, com seus sentimentos, potencialidades, e habilidades, percebendo sua singularidade em meio às pluralidades.

Conclui-se diante da revisão de literatura apresentada nesta pesquisa que novos estudos se fazem necessários para a compreensão do modelo social da deficiência na perspectiva da escola inclusiva que impacta diretamente na construção de uma cultura inclusiva. Assim, com o propósito de subsidiar e fortalecer a temática estudada, sugere-se estudos envolvendo a formação continuada de professores com abordagem no modelo social da deficiência para consolidar a cultura inclusiva na educação básica.



REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acessado em 07 de set. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br. Acessado em 07 de set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acessado em 07 de set. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acessado em 07 de set. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 28 mai. 2023.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. DA.; CRESPO, R.O.; OLIVEIRA. C.R. DE.; MAGALHÃES, S.L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**. v.36 e214220, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214220>.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DELEUZE, G. Bergsonismo. Diferença e repetição. (2ª ed.). (trad. L. Orlandi e R. Machado). Rio de Janeiro: Graal. 2006.

FIGUEIREDO, R. V. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Maria Tereza Eglér Mantoan. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 141-145.

LEME, E. S.; SILVA, J. L. da.; CARMO, D. R. do. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Revista OLHARES*, v. 9, n. 3, p. 94 -113, 2021 – ISSN 2317-7853.

LIMA, M. M. de.; ARAÚJO, L. A. de.; PRATES, C. A.; DEMÍCIO, M.S. Formação do professor inclusivo à luz da Teoria Histórico-Cultural: uma análise da sua produção acadêmica



(2008-2018). **Cadernos de Pós-graduação**, V. 19, n. 2, p. 15-32,2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v19n2.16774>. Acessado em:25 de maio de 2023.

LUCAS, M.; & MOEIRA, A. DigCompEdu:quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A escola que queremos para todos. Editora CRV. Edição do Kindle,2022.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MINAYO,M.C.S.;DESLANDES,S.F.;GOMES,R.Pesquisa social:teoria, métodos e criatividade.34. ed. Petrópolis:Vozes,2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 07 de set.2023.

VILARONGA, C. A. R. Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino. São Carlos: UFSCar, 2014.