

PARADIGMA DA INCLUSÃO: CONSTRUINDO OS CAMINHOS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Cristiana de Paula Santos¹

Aurelia Roque Dias²

Edmilson Rodrigues Chaves³

Maciel Bomfim do Nascimento⁴

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias⁵

Igor de Moraes Paim⁶

RESUMO

A inclusão na escola contemporânea deve romper todas as concepções e paradigmas excludentes que perdurou décadas e que fizeram parte do processo de construção da educação especial no Brasil. Neste sentido, para incluir os estudantes nas suas diferenças, a escola deve compreender as características idiossincráticas de cada sujeito, participando efetivamente no protagonismo e no desenvolvimento educacional e social. Para tanto o paradigma da inclusão, sob a égide do respeito às diferenças, compreende a escola na perspectiva inclusiva, pautada no acolhimento dos estudantes em suas diversidades, alicerçada na concepção do contexto histórico-cultural da diferença estabelecendo o modelo social da interpretação da deficiência, conscientes que a deficiência é o resultado das barreiras sociais existentes no meio e não como limitação biológica ou adquirida da pessoa. De tal modo, o objetivo deste artigo é analisar os paradigmas históricos sociais da educação especial brasileira e os avanços na construção dos caminhos da escola na perspectiva inclusiva. Tendo o referencial teórico-metodológico baseado na abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica e análise documental, apoiado nos documentos legais da legislação educacional brasileira (Brasil, 2012, 2013, 2015), e nos referenciais teóricos de Sassaki (1997, 2012), Cunha (2020), Mantoan e Lanuti (2023). Neste íterim, os principais resultados evidenciaram-se, que, o paradigma da inclusão no aspecto da legislação educacional vem avançando significativamente, porém as barreiras atitudinais ainda é um fator limitante nos mais variados espaços da sociedade. A aplicabilidade da legislação vem subsidiando legalmente os direitos adquiridos das pessoas com deficiência, além de ser um dispositivo legal e encorajador às famílias e as instituições civis organizada para garantia ao acesso e permanência da PcD à escola comum. A formação continuada dos professores deve contemplar e fortalecer a concepção do modelo social da interpretação da deficiência em detrimento ao modelo médico.

Palavras-chave: Paradigma da inclusão, Educação Especial, Escola na perspectiva inclusiva, Educação Básica.

¹ Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, cristianadepaulas@gmail.com;

² Graduada pelo Curso de Licenciatura em Química da Faculdade de Educação de Crateús da Universidade Estadual do Ceará- UECE, aureliadias2015@gmail.com;

³ Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE, edmilsonchavespedagogo@gmail.com;

⁴ Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pelo Instituto Federal do Ceará – IFCE maciel.biologia@gmail.com;

⁵ Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, idalinamariasampaio@gmail.com;

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

INTRODUÇÃO

Inicialmente contextualizamos o termo “paradigma”, para melhor compreensão do paradigma da educação inclusiva, a palavra está relacionada com: modelo, padrão, exemplo, crenças, valores ou normas de um conjunto de regras de uma ação a ser seguido por pessoas, comunidades, etnias e grupos diversos em determinado momento histórico e social. Neste sentido, a educação inclusiva “é um paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro, com barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos (Valle, Delou, Oliveira et al.2018, p.16).

Esse paradigma é construído cotidianamente por todos os sujeitos que formam a comunidade escolar, considerando a diversidade humana e compreendendo as diferenças no modo de ser, pensar, sentir e agir de cada estudante. Devendo ter a premissa do acolhimento das singularidades, das aprendizagens e o reconhecimento de novas conexões de saberes e das diversidades existentes no ambiente escolar, além de possuir acesso aos recursos pedagógicos acessíveis e adequados para a construção da educação na perspectiva inclusiva.

Historicamente, a educação inclusiva surge mundialmente na educação especial oriunda de dois movimentos distintos, originário nos Estados Unidos com avanço crescente pela América do Norte, como resultado da implementação da Lei Pública n. 94.142/1975, oriunda dos movimentos sociais de pais de estudantes com deficiência que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educativas específicas às escolas de qualidade; seguindo do movimento que reconhecia a diversidade e o multiculturalismo decorrido das mudanças geopolíticas na Europa no século XX (Valle, Delou, Oliveira et al.2018).

Como consequência desse movimento aconteceu em Jomtien, na Tailândia em 1990, a conferência Mundial sobre Educação para Todos, com objetivo de erradicar o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental (BRASIL, 2000). Assim sendo, a partir da Declaração de Salamanca (1994), conceituou-se o princípio fundante da educação inclusiva definido como uma Política de Justiça Social para atender os estudantes com necessidades educacionais na escola comum (Valle, Delou, Oliveira et al.2018) a fim de fomentar uma cultura escolar inclusiva mediada na equidade, igualdade de direitos, acessibilidade, respeito as diferenças e as singularidades diante das subjetividades de cada estudante.

Neste sentido a educação é ofertada para todas as pessoas, sem exceção de classe social, cor, etnia, credo e ou deficiência garantido na Constituição Federal Brasileira de 1988,

de tal modo a promoção da educação na perspectiva inclusiva fundamenta-se como uma prática pedagógica inovadora ressaltado no direito e na qualidade de ensino para todos os estudantes.

O princípio fundamental dessa Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994a, p. 17-18).

O paradigma da educação inclusiva exige que todos os profissionais da educação tenham como concepção fundante que a deficiência é o resultado das barreiras sociais existentes no meio e não uma limitação biológica ou adquirida da pessoa, contudo os profissionais precisam sair da zona de conforto e avançar no aperfeiçoamento e formação das suas práticas pedagógicas. Por vez as escolas devem ir além das adequações das barreiras físicas, necessitam modernizar-se estruturalmente em todos os aspectos para exterminar de vez com os paradigmas de exclusão, segregação e integração que perdurou ou ainda insiste em atravessar o processo históricos da educação da pessoa com deficiência na escola comum.

Para tanto, o objetivo deste artigo é analisar e refletir os paradigmas históricos sociais da educação especial brasileira e os avanços na construção dos caminhos da escola na perspectiva inclusiva. O referencial teórico-metodológico foi embasado na abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica e análise documental, apoiado nos documentos legais da legislação educacional brasileira (Brasil, 2012, 2013, 2015), e nos referenciais teóricos de Sasaki (1997, 2012), Cunha (2020), Mantoan e Lanuti (2023).

METODOLOGIA

Este artigo enfatizou a abordagem qualitativa, oriundo das Ciências Sociais cujo nível de realidade não pode ser quantificado, contudo, responde questões peculiares envolvendo o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015). Refletindo um resultado mais próximo possível da realidade de forma contextualizada, com qualidade e rigor científico.

Desse modo, empregou-se a pesquisa bibliográfica indireta como fonte de investigação disponíveis em documentos da legislação educacional vigente, artigos científicos, livros e revistas que tratam a temática do estudo.

De acordo com (MARCONI; LAKATOS, 2022, p.33), apropriação da “documentação indireta serve-se de fontes de dados coletados por outras pessoas, podendo constituir-se de material já elaborado ou não. Dessa forma, divide-se em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

Neste estudo destacou-se a pesquisa bibliográfica ou de fontes secundárias por se tratar de levantamento de referências já publicadas, em diversos meios. Pois a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com o que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações” (MARCONI; LAKATOS, 2022, p.33).

Ademais a pesquisa bibliográfica apoiou-se nos documentos legais da legislação educacional brasileira (Brasil, 2012, 2013, 2015), e nos referenciais teóricos de Sasaki (1997, 2012), Cunha (2020), Mantoan e Lanuti (2023).

REFERENCIAL TEÓRICO

Para contextualizar os processos históricos que influenciaram os diferentes modelos e paradigmas da educação especial ao longo da história evolutiva da humanidade, iniciamos abordando o conceito de deficiência que sofreram diversas formas de exclusão e restrição. Esse processo inicia na pré-história com abandono das pessoas com alguma deficiência ou transtorno intelectual, pela família e a rejeição total da sociedade. Na Idade Média predominou a concepção demonológica em que as pessoas que nascia com alguma deficiência tinha a influência do demônio.

Na Antiguidade acreditava-se que estas pessoas eram dominadas pelo demônio, sendo tratadas numa concepção demonológica. E na Idade Média houve o período de escuridão para a ciência, logo, o indivíduo que não fosse “normal” poderia ser entendido como demônio ou considerado um profeta em transe. Os padrões sociais eram determinados sob forte influência da Igreja. Aqueles que não se enquadravam eram punidos ou condenados. Nessa época, ter um filho com alguma deficiência era visto como maldição, muitas vezes ligada a algo diabólico (Gonçalo Carvalho; Araújo; Silva, 2022, p. 3).

Essas pessoas eram totalmente excluídas da sociedade, viviam enclausuradas abandonadas sem nenhum acesso aos serviços de saúde e educação. Esse paradigma na Idade Média foi denominado de modelo caritativo, influenciado pelo conceito da “caridade” presente na tradições religiosas da igreja (Nunes e Lustosa, 2024).

A deficiência foi tratada como doença, causando a discriminação, exclusão e o afastamento de todos aos serviços e espaços sociais, predominava a compreensão da “cura”,

da “superação” e da “culpabilização” da deficiência, as barreiras era atribuídas a própria pessoa com deficiência, e a visão da sociedade era totalmente excludente atravessada pela caridade, e sentimentos compassivos e piedosos para as pessoas “diferentes”.

Ainda de acordo com essa concepção, as pessoas com deficiência são consideradas incapazes e dependentes de assistência total, o que levava (e ainda leva) à sua segregação em instituições ou asilos. Também por esse modelo, a responsabilidade pelas barreiras é atribuída à própria pessoa com deficiência, em decorrência de sua própria condição (Nunes e Lustosa,2024, p.13).

No modelo de exclusão ou caritativo “a pessoa deficiente é que precisava ser curada, tratada, reabilitada, habilitada a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações” (SASSAKI, 1997, p. 29). Esse paradigma também prevaleceu no contexto histórico-social brasileiro, com o isolamento e o distanciamento total das pessoas com deficiência dos espaços de socialização.

No Renascimento surge outras concepções de “anormalidade” provenientes da transformação da mentalidade e os avanços da Medicina com noções das patologias e as possibilidades de tratamentos (Gonçalo; Carvalho; Araújo; Silva,2022). Emerge deste princípio o modelo médico da deficiência, atribuindo as pessoas com deficiência o tratamento para curar uma “doença”. Para Sasaki (1997), este modelo médico da deficiência designa uma ação de desamparo e passividade de doentes, sendo considerados pessoas totalmente dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de exercer qualquer trabalho, isentos dos deveres normais das atividades diárias e vidas inúteis sem nenhuma perspectiva de mudança ou avanços em seu desenvolvimento.

No século XVII, com advento do modelo médico as pessoas com deficiências, eram totalmente segregadas, internadas em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais. “A década de 60, por exemplo, testemunhou o boom de instituições especializadas, tais como: escolas especiais, centros de habilitação, oficinas protegidas de trabalho, clubes sociais especiais, associações desportivas especiais” (SASSAKI, 1997, p. 31). Essas instituições acolhiam uma diversidade de pessoas com diferentes patologias, transtornos e deficiências.

Esse modelo médico totalmente excludente fortaleceu o paradigma segregacionista reforçado no final do século XVIII e início do século XIX no pós guerra e a criação das instituições assistencialistas e especializada para o tratamento da pessoa com deficiência,

Acredita-se que nesse período iniciou a educação especial a partir da pedagogia especializada e institucionalizada entre educação especial e educação regular que separava os estudantes de acordo com seu diagnósticos em quociente intelectual (Gonçalo Carvalho; Araújo; Silva,2022).

Neste período, as PcDs, puderam, em algumas situações sair, do isolamento doméstico, para o isolamento institucional, segregadas em escolas especiais ou internadas em instituições filantrópicas, fortalecendo ainda mais a percepção de que “os professores esperam da área médica uma prescrição que apoie no desenvolvimento do trabalho em sala de aula” (MANTOAN; LANUTI, 2023, p.34). Demonstrando despreparo para receber o estudante com deficiência e buscam as orientações médicas para desenvolver o exercício da docência. Já o modelo social da deficiência traz a concepção que a sociedade é responsável pelas barreiras sociais, econômicas e ambientais que restringe a plena participação da pessoa com deficiência, através das barreiras atitudinais, físicas, comunicacionais, Política, programática, social e de transporte.

Nesse modelo, a sociedade é vista como responsável por criar barreiras que impedem a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência. Portanto, a ênfase é colocada na eliminação dessas barreiras e na promoção da inclusão e da igualdade de direitos para todas as pessoas, independentemente de sua condição (Nunes e Lustosa,2024, p.13).

Com advento do Modelo Social na década de 1990 fortalecidos pelos movimentos da conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca reforçou-se a ideia da Educação Inclusiva para atender os estudantes com Deficiência, com “a proposta de aplicação prática ao campo da educação a partir de um movimento mundial, denominado “Inclusão Social”, surge o termo “Educação Inclusiva”. (GONÇALO CARVALHO; ARAÚJO; SILVA,2022, p. 4).

A partir do Modelo Social da Deficiência surge o paradigma da inclusão aplicado aos mais variados espaços físicos e sociais. Neste sentido, os contextos inclusivos devem contemplar, reconhecer e valorizar as características idiossincráticas de cada sujeito na participação efetiva em suas ações sociais, educacionais e profissionais diárias.

Nesta perspectiva o modelo da escola inclusiva surgiu no final do século XX, de forma globalizada, tendo como princípio o ingresso de todos os estudantes em classes comuns. Tendo a oportunidade de utilizar outros ambientes e recursos didáticos pedagógicos da escola

que favoreça o processo da aprendizagem, atendendo sempre ao plano educacional para o atendimento do estudante (Cunha, 2020).

Por fim, desponta-se no século XXI o modelo baseado em direitos humanos como “uma abordagem conceitual e filosófica que busca garantir a igualdade de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência “(NUNES E LUSTOSA,2024, P.14), apoiado nos princípios de direitos humanos e oriundos de novas concepções dos movimentos de pessoas com deficiência, familiares, associações não governamentais no combate à discriminação, as limitações e os estigmas associados à deficiência.

Nesse modelo, os direitos e as oportunidades devem ser garantidos para todos com igualdade e equidade, tendo acesso a saúde, educação, moradia, emprego, soberania alimentar e acessibilidade nos diversos setores da sociedade eliminando as barreiras: físicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e políticas. A participação da pessoa com deficiência deve enfatizar as tomadas das decisões direcionadas as suas vidas, buscando criar uma cultura inclusiva para todos (Nunes e Lustosa,2024). No ambiente escolar por exemplo as ações devem atender as singularidades e as diferenças das diversidades existentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar o panorama dos modelos que influenciaram os diversos paradigmas da educação especial, destacamos neste artigo os avanços da legislação educacional e o modelo social da deficiência como parâmetros significativos na construção do paradigma da educação na perspectiva inclusiva. Em síntese, o quadro a seguir destaca os principais modelos de atendimento a deficiência que atravessaram os processos históricos da educação especial, os paradigmas e as concepções evidenciados a partir desses modelos.

Quadro 1- Os modelos de atendimentos com base na concepção da deficiência

Modelos de atendimento com base na concepção de deficiência	Paradigmas	Concepções
Modelo caritativo	Exclusão e segregação	Nesse modelo a deficiência é compreendida como um “exemplo de superação” e, portanto, digna de compaixão e piedade. A pessoa era enclausurada, abandonada e sem nenhum acesso as Políticas Públicas.
Modelo médico	Integração	As pessoas com deficiência são consideradas pacientes,

		baseado em um laudo médico e a deficiência é vista como uma doença que precisa ser tratada para alcançar a “cura” O estudante com deficiência era recebido na escola regular, mas separados por classe e pelo desempenho dos saberes cognitivos e seu desenvolvimento intelectual.
Modelo social da deficiência	Inclusão	Nesse modelo, a sociedade é vista como responsável por criar barreiras que impedem a igualdade de oportunidades e o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência.
Modelo baseado em direitos humanos	Inclusão	Baseia nos princípios de direitos humanos, inclusão e igualdade, e argumenta que as deficiências são o resultado da interação entre as características individuais e as barreiras sociais.

Fonte: Autores baseado em (Nunes e Lustosa,2024)

O rompimento dos modelos excludentes, segregacionista e integradores foram dirimidos pelos movimentos sociais das PcDs e os avanços da legislação educacional, desse modo a educação especial integra o sistema educacional como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica até a superior aos estudantes com deficiência, independentemente de suas habilidades ofertando atendimento de forma complementar e suplementar (Brasil, 2008), neste ínterim, a educação especial garante a presença da PcD na escola comum, promovendo o engajamento de todos os sujeitos da comunidade no processo educacional.

A análise dos parâmetros das leis ao longo do processo histórico da legislação educacional identifica os diversos avanços e as normativas legais, para efetivação dos direitos do estudante com deficiência em ocupar os espaços escolares da escola comum. Garantido desde a Constituição Federal de 1988, a Educação é um direito de todos e dever do estado e da família assim como o ensino pautado nos princípios da igualdade de acesso e a efetiva garantia do atendimento educacional especializado à PcD (Brasil, 1988). A Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às PcDs e sua integração social na escola (Brasil, 1989).

A criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, sobre a “integralização instrucional”, promoveu o paradigma da integração em que o estudante era recebido na escola regular, mas separado por classe e pelo desempenho dos saberes cognitivos (Brasil,1994). Em 1996, a publicação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que

ampara a Educação Especial. Afirmando que a modalidade da educação especial deverá ser ofertada na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reuniu dados para normatizar um diagnóstico da educação especial no Brasil, além de estabelecer os objetivos da política, público-alvo e as diretrizes, ressaltando a importância da educação e a ampliação das possibilidades de escolarização e da formação para ingresso ao mundo do trabalho e efetiva participação social (Brasil, 2007a).

A Resolução n.º 04/2009 legalizou as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE) afirmando que a função primordial do AEE é complementar ou suplementar ao ensino e que os recursos para a acessibilidades sejam disponibilizados nos espaços educacionais ou centros de atendimento, como estratégias pedagógicas com o objetivo de eliminar as barreiras da aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2009).

Em 2012, ocorre a criação da Lei da inclusão ou lei Berenice Piana de n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), acompanhada da Lei Federal 13.146/15, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência presente no Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabeleceu o ingresso da PcD nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica pública e privada (Brasil, 2015) e a reserva de vagas para PcD, foi garantida pela Lei de 13.409/2016 nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016)..

Para (Nunes e Lustosa,2024, p.8) A Lei Brasileira de Inclusão (LBI)

representa um avanço significativo na promoção da igualdade de oportunidades, aprendizado e desenvolvimento de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, uma vez que possibilita aos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) a elaboração de políticas de serviços e apoios às pessoas com deficiência de acordo com suas características, interesses e necessidades.

Deste modo, a legislação preconiza o direito do estudante em condição de inclusão ser inserido em classes comum de ensino, podendo partilhar de experiências, troca de saberes e construção de aprendizados (FRADE, 2018). O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005/2014, estabeleceu a universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o

acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Atualmente a Política de Educação Inclusiva apresentada no Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), propõe a execução do PNEEPEI em diferentes frentes como: investimento em formação de professores, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões para ser executado no período de quatro anos (Brasil,2023).

Ropoli (2010) corrobora que a escola na perspectiva inclusiva acolhe todos os estudantes sem discriminar sua condição, descaracterizando concepções equivocadas de muitos profissionais da educação que responsabilizam o fracasso escolar aos estudantes, isentando das suas práticas tradicionais excludentes. Levando em consideração o segundo parâmetro analisado o modelo da escola inclusiva surgiu no final do século XX, de forma globalizada, tendo como princípio o ingresso de todos os estudantes em classes comuns.

Com oportunidade de utilizar outros ambientes e recursos didáticos pedagógicos da escola que favoreça o processo da aprendizagem, atendendo sempre ao plano educacional especializado para o estudante (CUNHA, 2020). Contudo esse paradigma ainda não é uma concepção defendida por todos profissionais da educação e da comunidade escolar, conforme afirma Mantoan e Lanuti (2022).

O Modelo Social de interpretação da deficiência é pouco difundido e aceito, pois é mais comum atribuir o problema da deficiência ao aluno do que assumir que todo e impedimento deva ser deslocado da pessoa para o meio. Adotar o Modelo Social implica promover mudanças na base dos sistemas de ensino, que precisam desconstruir concepções e práticas cristalizadas no âmbito escola (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 35).

As práticas engessadas constituídas por muitos sujeitos que compõem a escola precisam ser desconstruídas em todos os espaços escolares, eliminando as barreiras físicas, estruturais e atitudinais existentes no meio. Para Mantoan e Lanuti (2022), as concepções para adotar o Modelo Social de Ensino na perspectiva inclusiva necessita romper todo e qualquer meio limitante que impossibilite o desenvolvimento pleno do sujeito como:

A ideia de que é possível definir a capacidade de um estudante em função de um atributo que ele possua; a concepção de deficiência como uma questão biológica que permite a definição de perfis de estudantes; as comparações entre os alunos e suas produções e a consequente oferta de um ensino individualizado para alguns (MANTOAN; LANUTI, 2022, p. 40).

Assim, na concepção do Modelo Social, a deficiência é o resultado da interação entre a pessoa e as barreiras encontrada no meio social. Por vez, a escola, como espaço social e acolhedor, precisa extinguir quaisquer barreiras existente no contexto escolar, para garantir a inclusão de todas as pessoas. Pois “uma escola inclusiva não subjuga o trabalho pedagógico às determinações de um laudo ou qualquer outro documento de natureza identitária, classificatória, marginalizante.” (MANTOAN, LANUTI, 2022, P.40).

O papel fundamental da escola e das Políticas Públicas na garantia de acesso a uma educação de qualidade e equânime para todos, devem pautar-se na promoção das diversas estratégias metodológicas de ensino apoiado nos recursos tecnológicos de assistência pedagógica para dirimir quaisquer barreiras existentes no meio. Pois a condição da deficiência que o estudante vive pode ser suprimida oferecendo os recursos metodológicos, pedagógicos e apoios necessários das Tecnologias Assistivas (TA), para eliminar ou minimizar as barreiras de cada situação de deficiência (MANTOAN; LANUTI, 2022).

Por conseguinte, “o movimento da inclusão é complexo, é singular, é rizomático e radical. Esperar que algo ou alguém esteja pronto e preparado para então deixar a inclusão fluir é como esperar que o sol e a lua um dia se encontrem no universo em que existem” (Orrú, 2023, p.129). Cada pessoa é diferente e deve ser visto pela sua diferença, nas suas singularidades e heterogeneidade.

Com efeito, os resultados evidenciam que, o paradigma da inclusão vem avançando significativamente através Legislação Educacional e das Políticas Públicas, garantindo os direitos sociais das PcDs. Mesmo que, em algumas situações sua aplicabilidade muitas vezes, requer acionar medidas legais para garantia dos direitos já conquistado. Em consequência, o modelo social da deficiência e o modelo baseado em direitos humanos vem contribuindo para mudança de concepções e eliminação total das barreiras sociais, atitudinais, físicas, arquitetônicas, comunicacionais e políticas, esses modelos revebera que, para haver a promoção da inclusão, a pessoa com deficiência tem que ser envolvida nas tomadas de decisões com acessibilidade, equidade e igualdade de direitos, para construção de uma cultura inclusiva e justa para todos independentemente de sua condição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, o paradigma da inclusão na construção da escola na perspectiva inclusiva, faz-se, necessário compreender a concepção social da interpretação da deficiência, por que a inclusão só existe na diferença, na heterogeneidade, na diversidade e na singularidade em detrimento a pluralidade. Logo, para construir práticas inclusivas para o acolhimento dos neurodivergentes existente no contexto escolar é imprescindível seguir o caminho da construção, reconstrução e desconstrução do fazer docente, despindo-se das concepções tradicionais da educação.

Para isso os professores devem se disponibilizar a sair da zona de conforto, encontrar nas metodologias ativas e nos recursos da tecnologia assistiva diferentes estratégias de aprendizagem dos estudantes. Conseqüentemente a escola tem a função de eliminar as barreiras atitudinais através da empatia, respeito, solidariedade e garantia da igualdade dos direitos e equidade nas oportunidade e sobretudo a busca da formação continuada do professor, com objetivo principal desenvolver as habilidades e potencialidades de todos os estudantes.

Conclui-se, que aplicabilidade da legislação vem subsidiando legalmente os direitos adquiridos das pessoas com deficiência, além de ser um dispositivo legal e encorajador às famílias e as instituições cívicas organizada para garantia ao acesso e permanência da PcD à escola comum. A formação continuada dos professores deve contemplar e fortalecer a concepção do modelo social da interpretação da deficiência e o modelo baseado em direitos humanos como contribuição significativa para mudança de concepções e eliminação das barreiras atitudinais no contexto escolar.

Pois os princípios da educação inclusiva angoram-se, na acessibilidade, equidade, participação e qualidade na educação para construir uma cultura inclusiva e justa a todos independentemente de sua condição. Em vista disso, com objetivo de dar continuidade a pesquisa ratifica-se, a importância de novos estudos para agregar conhecimentos ao escopo da pesquisa, que venha contribuir com a formação de professores na perspectiva da escola inclusiva para o acolhimento das diferenças na escola comum, eliminando as barreiras atitudinais existentes no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL Plano de Desenvolvimento da Educação: Plano de Desenvolvimento da Educação razões, princípios e programas. Ministério da Educação. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acessado em 07 jul.2024.

BRASIL, 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 jul.2024.

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: 07jul. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acessado em 07 de jul. 2024.

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 jul. 2024.

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 jul. 2024.

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/politicaeducspecial.pdf>. Acesado em 07 de jul. 2024.

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: 07 jul. 2024.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.6ª ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2020.

GONÇALO, C. V. de S. .; CARVALHO, A. dos S. M. de .; ARAÚJO, A. M. de .; SILVA, L. C. de A. . Mudança de paradigmas na educação inclusiva: contribuição para participação pedagógica-educacional de alunos da inclusão. Research, Society and Development, [S. l.], v. 11, n. 10, p. e495111033247, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i10.33247. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33247>. Acesso em: 22 jul. 2024.

MANTOAN, M. T. E; LANUTI, J.E.O.E. A escola que queremos para todos. Editora CRV. Edição do Kindle. 2022.

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

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia do trabalho científico. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2022.

NUNES, F. S. F.; LUSTOSA, F. G. Estatuto da pessoa com deficiência e o desafio da inclusão escolar. Módulo 5. Universidade Aberta do Nordeste. Fundação Demócrito Rocha. 2024.

ORRÚ, S. E. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. 5ª ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2023.

ROPOLI, Joanna De; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma Perspectiva histórico-cultural. Revista GESTO- Debate, v. 6, n. 01-31, 23 de novembro de 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534> Acessado em 10 jul. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VALLE, B. de B. R.; Delou, C. M. C.; Oliveira, E. da S. G; *et al.* Fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial e inclusiva. 3. ed. Curitiba [PR] : IESDE Brasil, 2018.