



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ROSANE CARDOSO GARCIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

ERECHIM

2023

ROSANE CARDOSO GARCIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim

ERECHIM

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rodovia SC 484 – Km 02, Fronteira Sul

CEP: 89815-899

Caixa Postal 181

Chapecó – SC - Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Garcia, Rosane Cardoso

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO::
POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL /
Rosane Cardoso Garcia. -- 2023.

183 f.:il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2023.

1. Educação Inclusiva. 2. Inclusão Escolar dos
Sujeitos da Educação Especial. 3. Formação Continuada de
Professores. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Ensino Médio.
I. Paim, Marilane Maria Wolff, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

ROSANE CARDOSO GARCIA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 21/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim – UFFS
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Tatiana Pires Escobar – IFC
Avaliadora

Prof.^a Dr.^a Magali Souza – IFC
Avaliadora suplente externa

Prof. Dr.^a Sonize Lepke – UFFS
Avaliadora

Prof. Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Avaliadora suplente interna

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Em memória aos meus pais pela luta, exemplo e empenho à profissão, às professoras Maria José Faraco e Ribéla Reston Boabaid, cuja diligência à docência foram inspiração, e ao professor Carlos Rodrigues Brandão, pela dedicação à educação brasileira e cuja produção amparou parte deste estudo;

A minhas ancestrais. Às companheiras de existência. Àquelas que não se calam. Àquelas que não foram ouvidas. A todas que virão;

Às vítimas da pandemia do Coronavírus covid-19 e seus familiares, por terem de suportar o sofrimento na luta contra um inimigo inesperado e ainda ser resilientes ao desprezo e a ausência do Governo Bolsonaro, que menosprezou a vida do povo, que ainda padece as mazelas deixadas, o que trouxe de volta à fome, miséria e outras sequelas da pandemia, semeou ódio, intolerância e a discórdia entre as famílias, amigos e que na sociedade que mantém acesa a desconfiança nas relações;

A todos, todas e todes que têm interesse pelo debate da proposta de uma Educação Inclusiva; também, a quem trabalha e luta, esperando um mundo com respeito à vida, justiça social e relações de humanidade entre os seres humanos;

Àqueles a quem foi e tem sido negado o acesso ao saber, que foram ultrajados na sua dignidade, que foram vítimas de todo tipo de discriminação, violência e da ganância, aos meninos, meninas e jovens desamparados de futuro, aos meus irmãos dos povos originários, pobres, negros e negras agredidos diariamente pelo pensamento colonial persistente que se mantém nas mentes doentes, aos que resistem ao retrocesso a todas as formas de vida e de amor!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Marilane, por ter dedicado e prestado enorme atenção, paciência (diante de uma doença silenciosa que nos rouba a esperança), sabedoria e experiência neste percurso. Um agradecimento de coração por não me abandonar neste trecho, pelas marcas que levo desta lição que me faz uma pessoa mais resiliente pela mão estendida amorosamente disponível a me guiar na mais bela lição de ética, respeito e profissionalismo sem dispensar o rigor necessário do processo de produção científica. Tal aprendizado só foi possível pelo afeto que dedica a tudo que faz, pois revela a cada encontro, mesmo que virtual, a capacidade humana de ensinar com a mesma disposição de aprender cativando e cultivando com humildade pedagógica a mais bonita relação humana. À dedicação e ao esperar comungados e partilhados por um país mais justo e democrático por meio de atitudes e constante tomada de posição marca uma memória, em um período tão nebuloso para todos os brasileiros, e a experiência de sujeito, que é uma referência de humanidade, do feminino e profissional com enorme estima e apreço! À UFFS e a todos que acreditam e lutaram para ela ser um caminho de libertação! Aos colegas e meus professores anteriores que apesar do distanciamento, souberam ressignificar nossas relações, qual foi um facilitador no percurso desta caminhada! Aos professores do PPGPE e outros funcionários da UFFS com quem as trocas proporcionaram crescimento e aprendizagem! Aos meus colegas das escolas e da CRE, cuja interação torna nosso trabalho mais significativo! Aos meus pais, Arnildo e Eva Nair, pelo exemplo, afeto e reconhecimento trocado em tempo na jornada terrena. A quem procuro honrar todos os dias, pois souberam transformar a vida pelo trabalho sem perder a simplicidade e generosidade! Aos meus filhos, Willian e Lourenço, cuja presença transformou a vida. Visto que trouxeram novo rumo a esta experiência terrena com suas virtudes e capacidades que também me fazem crescer! Ao Aurélio que tem sido um companheiro incansável, no incentivo, vivências, socialização de saberes, sem perder o afeto e pela cumplicidade que não diminui com o tempo, muito importante na caminhada! Aos meus amigos, os quais nominar incorria em possível injustiça. Aqueles que se colocaram junto nos momentos mais difíceis e que o fizeram por já estarem numa caminhada de admiração recíproca e afinidade com as causas. Aos colegas do curso pela reciprocidade e pelo senso de coletividade em momento tão desafiador! Aos membros da banca que dedicaram seus nobres conhecimentos, tempo e olhares críticos e importantes nas etapas decisivas da pesquisa!

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.” (Freire, 2006).

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa Conhecimento e Desenvolvimento nos Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus* Erechim-RS. A temática da formação docente para a inclusão de educandos sujeitos da educação especial na etapa do ensino médio é o foco da investigação. Para tanto, foi necessário assumir uma posição ética e política diante da educação e do mundo, isto é, crença no potencial de aprendizagem de todas as pessoas. O estudo foi realizado nos anos de 2021-2022 e teve como objetivo principal investigar como o processo de formação dos professores do ensino médio tem contribuído na construção de práticas pedagógicas inclusivas. O *locus* da investigação foram duas escolas estaduais da abrangência da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, no município de Erechim, e os colaboradores são gestores administrativos e pedagógicos, professores da sala regular e do AEE, das referidas instituições. O estudo iniciou com um exercício teórico reflexivo sobre a trajetória, memórias e experiência do sujeito. A pesquisa é do tipo social de abordagem qualitativa (Minayo, 2008), sustenta-se na teoria sócio-histórica (Vygotsky, 2007, 2010) para articular a produção do estado do conhecimento e as ações entre os sujeitos, pesquisador e investigados, utilizando a pesquisa participante na orientação do percurso metodológico. O intuito foi encontrar respostas a situação problema: “Como o processo de formação continuada tem contribuído para a constituição de práticas pedagógicas para a educação inclusiva”? Assim, trilhamos os caminhos desta pesquisa numa prática dialógica e reflexiva à luz das ideias de autores como Freire (2011), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Saviani (2007) e Libâneo (2018) e outros para pensar a formação docente, inicial e continuada, então, com Glat (2018) e Pletsch (2005, 2009, 2014) entre outros reencontrando as relações da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com a formação docente (García, 1995; Pimenta, 1994, 1995, 1998), com propósito de identificar se há espaço para reflexão-ação e os sentidos das práticas pedagógicas neste contexto, considerando-se também a realidade do Novo Ensino Médio (Franco, 2016; Ramos; Frigotto, 2016; Lopes, 2019). Os resultados apontaram a necessidade de formação para todos os professores, bem como para os gestores administrativo e pedagógico, confirmaram dificuldades no processo da inclusão escolar dos sujeitos público-alvo da educação especial, considerando a complexidade do ensino-aprendizagem e a oferta de formações superficiais sobre a relação teoria-prática na sala de aula desta etapa, sendo pronunciada a falta de articulação e tempo-espaço para o trabalho colaborativo entre os professores e especialista do

AEE na escola. Percebemos então que a formação continuada e a autoformação permanente são necessárias para o fortalecimento das práticas pedagógicas, tanto quanto a construção de uma identidade profissional para este sujeito e para a sua profissionalidade. A disposição ao aprender contínuo é base para transformação dos encontros do educando-professor, constituindo a razão da ação profissional dos professores frente às mudanças educacionais que chegam à escola, contudo, sem o compromisso e o envolvimento de todos na instituição e sociedade, não há inclusão, aprendizagem de qualidade e a democracia fragiliza-se ainda mais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Inclusão Escolar dos Sujeitos da Educação Especial. Formação Continuada de Professores. Práticas Pedagógicas. Ensino Médio.

ABSTRACT

This dissertation is associated to the research line "Knowledge and Development in Pedagogical Processes" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim-RS. The theme of teacher education for the inclusion of students with special education needs in the high school stage is the focus of this investigation, which required adopting an ethical and political stance towards education and the world; that is, a belief in the learning potential of all individuals. The study was conducted during the years 2021-2022 and aimed to investigate how the teacher education process in high school has contributed to the development of inclusive pedagogical practices. The research was carried out at two state schools under the purview of the 15th Regional Education Coordinating Office, located in the municipality of Erechim. The collaborators included administrative and pedagogical managers, regular classroom teachers, and teachers from the AEE (*Atendimento Educacional Especializado* – Specialized Educational Service) at these institutions. The study began with a theoretical and reflective exercise on the subjects' trajectories, memories, and experiences. This research follows a qualitative social approach (Minayo, 2008) and is based on socio-historical theory (Vygotsky, 2007, 2010) to connect the production of knowledge and actions among the subjects, researcher, and participants, using participatory research in guiding the methodological path. The objective was to find answers to the following question: "How does the continuing education process contribute to the formation of pedagogical practices for inclusive education?". Thus, this research journey was guided by dialogical and reflective practice, drawing on the ideas of authors such as Freire (2011), Nóvoa (1992, 1995, 1999), Saviani (2007), Libâneo (2018), and others to contemplate teacher education, both initial and continuing. Additionally, concepts from Glat (2018) and Pletsch (2005, 2009, 2014), among others, were used to reevaluate the relationships between special education in the perspective of inclusive education and teacher education (García, 1995; Pimenta, 1994, 1995, 1998). The purpose was also to identify whether there is room for reflection-action and the meanings of pedagogical practices in this context, considering also the reality of the New High School (Franco, 2016; Ramos; Frigotto, 2016; Lopes, 2019). The results indicated the need for training for all teachers, as well as for administrative and pedagogical managers. They confirmed difficulties in the process of inclusive education for students with special needs, considering the complexity of teaching-learning and the provision of superficial training on the theory-practice relationship in the classroom at this stage. It was

noted that there was a lack of articulation and time-space for collaborative work among teachers and AEE specialists in the school. The study concluded that continuing education and continuous self-learning are necessary to strengthen pedagogical practices, as well as to build a professional identity for teachers. The willingness to engage in continuous learning is the foundation for transforming encounters between students and teachers, constituting the rationale for teachers' professional action in the face of educational changes that reach the school. However, without the commitment and involvement of all individuals in the institution and society, true inclusion, quality learning, and democracy are further weakened.

Keywords: Inclusive Education. School Inclusion of Special Education Subjects. Continuing Teacher Education. Pedagogical Practices. High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Percurso do Estado do Conhecimento.....	36
Figura 2 – Indicação dos estados e regiões do Brasil, que compõem o estado do conhecimento.....	44
Figura 3 – Caminho Metodológico da Pesquisa.....	49
Figura 4 – Mapa de abrangência da 15ª CRE: localização de Erechim	53
Figura 5 – Novos significados da Educação Especial na perspectiva da inclusão	87
Figura 6 – Definição da experiência com a inclusão escolar: nuvem de palavras	107
Figura 7 – Processo de unitarização do texto: primeiros passos de fragmentação.....	114
Figura 8 – Processo de unitarização do texto: início da fragmentação	114
Figura 9 – Processo de unitarização do texto: exploração de significados e os enunciados ..	116
Figura 10 – Processo de unitarização do texto: aproximação de sentidos	117
Figura 11 – Quadro de categorização da pesquisa	118
Figura 12 – A produção dos metatextos inicia-se na exploração dos sentidos.....	120
Figura 13 – Processo de FormAção continuada de professores	143
Figura 14 – Site da Google: https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/aprendendo-e-ensinando/ponto-de-encontro	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Delimitando os descritores do estado do conhecimento.....	38
Tabela 2 – IDEB em Erechim no período da pesquisa.....	57
Tabela 3 – Instituições Estaduais em Erechim-RS.....	57
Tabela 4 – Indicadores da matrícula dos sujeitos PAEE no cenário 1 da pesquisa.....	60
Tabela 5 – Indicadores da matrícula dos sujeitos PAEE no cenário 2 da pesquisa.....	60
Tabela 6 – Participação de organizações privadas na implementação da reforma do ensino médio	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Composição do estado do conhecimento: refinamento das buscas	42
Quadro 2 – Trabalhos relevantes para o estado do conhecimento	43
Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.....	50
Quadro 4 – Indicadores das matrículas do PAEE na 15ª CRE.....	54
Quadro 5 – Panorama do ensino médio na 15ª CRE, destaque para indicadores dos sujeitos da educação especial em Erechim	55
Quadro 6 – Indicadores de matrículas do PAEE na Rede Estadual em Erechim.....	58
Quadro 7 – Informações gerais sobre as unidades escolares selecionadas.....	59
Quadro 8 – Processo de unitarização do texto: fragmentação e a exploração de sentidos.....	115
Quadro 9 – Categorias e análise de sentido da ATD na relação com o referencial teórico: síntese	121
Quadro 10 – Produto Educacional: proposta formativa e autoformativa para docentes do ensino médio.....	145

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indicadores das matrículas na Educação Básica em Erechim (RS)	56
Gráfico 2 – Evolução das matrículas dos sujeitos da educação especial no ensino médio, por local de atendimento – Brasil 2010 a 2021	92
Gráfico 3 – Indicador etário dos professores do ensino médio e outros colaboradores do estudo.....	101
Gráfico 4 – Tempo de experiência na docência e função.....	104
Gráfico 5 – Tipo de rede da formação inicial dos profissionais da educação pública, que atuam no ensino médio	105
Gráfico 6 – Ocorrência de formações promovidas na escola sobre a Educação Inclusiva considerando os sujeitos da educação especial.....	106
Gráfico 7 – Área de atuação e nível de formação dos colaboradores.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

15ª CRE	15ª Coordenadoria Regional de Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação à Distância
IEOA	Instituto Estadual de Educação Osvaldo Aranha
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PEI	Plano de Ensino Individual
PNEEPEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
URCAMP	Universidade Regional da Região da Campanha

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 PONTO DE PARTIDA DA PESQUISADORA: VIDA E CONHECIMENTO SE ENTRELAÇAM NA INVESTIGAÇÃO	20
1.2 FIOS DA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	30
1.2.1 O pesquisar.....	31
2 TECENDO O ESTADO DO CONHECIMENTO: SELEÇÃO DE FIOS E PESQUISAS	36
2.1 AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NESTE ESTADO DO CONHECIMENTO: TECENDO O CAMPO DE APROXIMAÇÃO	37
2.2 DIALOGANDO COM AS PESQUISAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO: BASE DA TRAMA.....	45
3 NO TEAR, O CAMINHO DA PESQUISA	48
3.1 TECENDO O CAMINHO DA PESQUISA.....	48
3.1.1 Os sentidos do estudo	50
3.2 PESQUISA PARTICIPANTE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA.....	51
3.2.1 Cenários e os sujeitos da pesquisa: procedimentos éticos.....	52
3.3 ARTE DE IDENTIFICAR OS FIOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS	62
3.4 EXAME DOS FIOS E LINHA NA TRAMA: ANÁLISE DOS DADOS	64
3.5 A LINHA E OS FIOS NA TRAMA DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	67
4 A TRAMA TEÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO SE CONSTITUI A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO	69
4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IDENTIFICANDO OS FIOS E CORES NESSA TRAMA	71
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXAMINANDO A TRAMA	77
4.2.1 Na etapa do ensino médio: os nós para a inclusão escolar.....	80
4.3 NA TRAMA DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	86
4.3.1 A trama da prática pedagógica	93
4.3.2 Nós da trama que liga os professores regentes e o especialista do AEE.....	96
5 O QUE SE REVELOU NO TEAR?.....	100
5.1 FIOS QUE NOS LEVAM AOS SUJEITOS DA PESQUISA	100

5.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: SEGUINDO OS FIOS NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	111
5.2.1 Exame da trama da unitarização, categorização até o novo emergente: destaque para a produção dos metatextos.....	111
5.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	120
5.4 ACHADOS DA ANÁLISE DA PESQUISA: DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO.....	129
6 PRODUTO EDUCACIONAL, O RESULTADO DA TRAMA DA PESQUISA	140
6.1 PROPOSTA DO CURSO DE FORMA-AÇÃO DE PROFESSORES: APRENDER ENSINANDO, DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI	140
7 CONSIDERAÇÕES TECIDAS NESTE TEAR	151
REFERÊNCIAS	157
APÊNDICE A – Imagens do formulário do Google Forms utilizado com a inclusão do TCLE na versão <i>on-line</i> e com o acesso para a versão completa do termo submetido e aprovado pelo CEP/UFS.....	173
APÊNDICE B – Proposta do produto educacional.....	179

1 INTRODUÇÃO

Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 2011, p. 32).

O presente trabalho apresenta a pesquisa sobre a temática da formação de professores¹ para a educação inclusiva no ensino médio, problemática antiga que permanece atual, principalmente, quando se trata do Público Alvo² da Educação Especial – PAEE. A reflexão dentro desse contexto alcança a pesquisa como um percurso naturalmente transformador, visto que é um ato de procurar, cuidadosamente, respostas às indagações, procurando e “reprocurando”, que nos fazemos sujeitos da aprendizagem (Freire, 2011). Ainda, de acordo com Freire (2011), na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, o ato de pesquisar é uma forma de (re)examinar certos fazeres, “que-fazer”, formas de: olhar, pensar, agir, escolher e até de fazer o ato de ensino com outra consciência, isto é, refletir, ler e (re)ler, (re)pensar, (re)planejar e (re)fazer o percurso para a docência.

Nessa direção, ao iniciarmos a apresentação das reflexões que constam nesta dissertação, entendemos que é importante partir de uma análise com relação a questões terminológicas. Com base em movimentos internacionais sobre a educação com aderência à área da saúde, responsáveis por certas mudanças nesse campo advindas das dinâmicas sociais que atravessam as fronteiras dos conhecimentos.

A partir disso, vamos enfatizar a nossa opção pelo termo deficiência intelectual³ em lugar de deficiência mental e Transtorno do Espectro Autista⁴ – TEA, em lugar de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, seguindo a adequação terminológica já empregada no

¹ Usaremos ao longo do texto as expressões professor ou professores, funcionário ou funcionários, obedecendo às regras de redação da Língua Portuguesa, mas sem esquecer as questões de gênero que a expressão implica.

² Termo utilizado nas leis para referir-se a uma parcela específica da população, que desde a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de 2008, designa as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ao longo deste texto, optamos por usar a sigla ou os termos “sujeitos da educação especial” ou ainda “educandos elegíveis para a educação especial” por uma opção ideológica (Freire, 2011). Não queremos nos afastar dos movimentos humanistas em contraposição às políticas neoliberais, que impregnam a educação nas últimas décadas (Arroyo, 2011) e promovem o capacitismo. Também, por nossa crença na capacidade de aprender de todas as pessoas, isto é, apesar de um déficit cognitivo, todos os indivíduos podem ser sujeitos da aprendizagem (Vygotsky, 2011).

³ A substituição do adjetivo “mental” por intelectual se dá por ser mais apropriado o termo “intelectual” por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo. O fato se deu em 2004, quando a Organização Pan-Americana da Saúde e a OMS aprovaram a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (Sasaki, 2009).

⁴ A mudança da designação de TGD para TEA ocorreu em razão da evolução dos estudos dentro da área da medicina, aprovada na Assembleia Mundial da Saúde em maio de 2019, com mais conhecimento, necessário para maior compreensão das individualidades das pessoas do espectro autista (OMS, 2019). Em vigor em 1º de janeiro de 2022.

Parecer CEEed nº 0001/2022⁵ e na Resolução CEEed nº 368 de 23 de fevereiro de 2022⁶, ambos do Rio Grande do Sul – RS. Evidentemente, a aplicação não se dará quando os termos estiverem contidos em transcrições textuais de leis ou citações de outros pesquisadores. Destacamos que, no caso da deficiência intelectual, apesar de parecer interessante analisar essa questão, não é a forma como nomeamos a pessoa com deficiência que determina as relações estabelecidas com ela, mas sim “as concepções que temos com relação a essa pessoa, o quanto acreditamos nas suas potencialidades, o quanto a localizamos dentro da escola como um sujeito de aprendizagem” (Menezes; Canabarro; Munhoz, 2014, p. 153).

Diante da realidade, pesquisar a educação inclusiva é uma ousadia, principalmente, com lentes alinhadas ao pensamento freireano em um período ainda marcado por retrocessos, intolerância e violência, conforme vimos no período do (des)governo da direita brasileira (2019-2022). Dessa forma, parte do Diálogo Inicial, na introdução, expõe o ponto de partida da pesquisadora⁷, considerando as experiências e a trajetória acadêmica e profissional na constituição epistemológica desta pesquisa.

1.1 PONTO DE PARTIDA DA PESQUISADORA: VIDA E CONHECIMENTO SE ENTRELAÇAM NA INVESTIGAÇÃO

A curiosidade genuína, o gosto por ler, aprender e novamente aprender ensinando com certa inquietação burilam essa que vos fala. Seria esse o começo, por assim dizer? Neste exercício de rememorar as trajetórias solitárias e coletivas, entrelaçadas aos conhecimentos construídos em buscas e nas experiências próprias desse sujeito histórico-crítico que se fez e faz, cotidianamente, professora, encontro-me com a pesquisadora.

Nascida na fronteira oeste do Rio Grande do Sul, neta de trabalhadores rurais. Meus pais são parte do êxodo rural, ainda crianças foram do interior de São Francisco de Assis para a cidade de Alegrete em busca da sobrevivência. Trabalharam duro desde a infância, com dedicação e persistência se tornaram professores. Eram membros ativos da comunidade e à docência foi um sonho conquistado com suor. Nas duras batalhas, o S. Arnildo e a D. Eva Nair

⁵ *Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino.*

⁶ Revoga a Resolução CEEed-RS nº 267/2002, institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEed nº 001/2022.

⁷ A próxima seção foi desenvolvida na 1ª pessoa do singular por retratar e contextualizar minhas experiências e trajetória acadêmica e profissional. Os capítulos seguintes serão escritos na 1ª pessoa do plural por acreditar que este relatório de pesquisa é uma construção conjunta, da pesquisadora e orientadora.

forjaram em mim um olhar crítico sobre a vida e, dessa forma, um jeito diferente de ver e estar no mundo.

O engajamento nas ações sociais, em Alegrete⁸, foi natural, uma vez que nasci no fenecer da ditadura, no apagar das luzes de 1972. Logo, ainda menina, vi o raiar da democracia. Experiência única de quem nasceu filha de militar, que virou professor de escola pública antes dos anos 1980, cuja mãe aos 12 anos se viu órfã e teve de lutar muito para ter acesso à educação, nem imaginava fazer a educação superior, formando-se em Estudos Sociais.

Minha aproximação com a Educação Especial se deu ainda na infância, na convivência com o amigo Diego, menino surdo. Inquietava-me o fato dele não ir para escola como as demais crianças. Mais tarde passaria a frequentar a escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais⁹ – APAE. Ele sempre foi muito sociável, curioso e nada tímido, o que era uma preocupação para a família, pois ele tinha problemas de coração. A sua presença no comércio da família permitiu a interação por gestos com clientes e amigos. Aprendeu a lidar com dinheiro e estava sempre por dentro dos acontecimentos da atualidade, pois ficava na volta de quem lia jornal. A vinculação dele com a escola não foi muito longa, pois a rotina no comércio da família era mais atraente.

Um tempo depois, final dos anos de 1980, eu iniciava no Instituto Estadual de Educação Oswaldo Aranha – IEOA, o meu ensino médio no formato do Curso Normal Magistério¹⁰, onde fui conhecer um pouco do contexto da Escola Especial, via APAE. Uma vez que o curso normal trabalha a educação e suas modalidades, bem como a organização. Desvelou-se a Educação Especial, enquanto um sistema paralelo, desarticulado do ensino regular, cuja concepção substitutiva dessa para com a educação era a dominante na época. Apesar de no contexto internacional da educação desenvolver debates sobre outros modelos de ensino (Beyer, 2005; Kassar, 2011). As discussões internacionais aquecidas com a evolução do capitalismo no pós-guerra, de 1945, ampliaram as percepções sobre os direitos humano. Logo, esses impactariam a economia e a educação mundial, fazendo que o paradigma da integração e da inclusão se tornassem centrais no contexto da depressão econômica.

⁸ Município gaúcho localizado na região sudoeste do estado do Rio Grande do Sul, no Bioma Pampa e sobre o Aquífero Guarani. A distância rodoviária até Porto Alegre, capital estadual, é de 509 km. Conhecida como Terra de Mário Quintana, do diplomata Oswaldo Aranha e depois, na Ditadura, virou a Terra dos Quartéis, atualmente, são seis unidades (IBGE, 2011).

⁹ Escola especial, cuja origem e ação se funda na filantropia com a participação do Estado no seu custeio.

¹⁰ Não é curso superior, mas de nível médio. Habilita o professor para atuar na Educação Infantil. Na época, a legislação ainda permitia que profissionais com tal formação atuassem nos anos iniciais, logo o referido curso teve matriz curricular de quatro anos e meio para a formação, sendo que havia um ano específico dedicado à alfabetização. Talvez essa formação tenha aberto novos sentidos à percepção da surdez e a partir dela da relação do indivíduo com a palavra, que pode torná-lo sujeito, estimulando este a ter autonomia e pensar sobre a sua “palavramundo” (Freire, 2011).

O encontro com o universo da Educação Especial e escola especial foi impactante. Uma vez que não havia espaço nas escolas comuns¹¹ ou regulares para pessoas que não atendiam a expectativa da normalidade, salvo se estivessem em classes especiais – provocação referente ao peso da norma, aqui entendida como regra, forma ideal. Algo que atinge, atravessa e aprisiona a sociedade há séculos. Nessa direção, Diniz (2017) com seus estudos nos ajuda a compreender a concepção antiga e dominante sobre a deficiência, entendida como parte de um corpo fora da normalidade da espécie humana. A pesquisadora destaca que foi uma criação discursiva do século XVIII e desde então, o *anormal* ou deficiente é aquele que experimenta um corpo fora da norma.

Dessa maneira, se existe uma concepção de *normalidade*, conseqüentemente, há um padrão, norma, definição também da *anormalidade*¹². Buscamos os estudos de Thoma (2004) para corroborar com nossa reflexão sobre a *normalidade* se constituir como um padrão inventado para delimitar os limites da existência e a partir do qual se pode estabelecer a *anormalidade*, instituindo-se políticas, bem como práticas de normalização e controle. Nos deparamos com a cultura da classificação dos seres humanos, num período em que ainda era dominante o modelo médico¹³ na área da deficiência. Nessa memória, ficou uma questão que ainda permanece em aberto: Cessou a cultura da classificação das pessoas na educação? Após séculos de prevalência do modelo médico, não foi fácil chegar ao modelo social sobre a deficiência, que considera a pessoa com deficiência além da desigualdade.

Inevitavelmente, discutiu-se sobre as práticas históricas de classificação e exclusão dos seres humanos, da padronização à homogeneização do ensino, a desvalorização daqueles que não respondiam à expectativa do sistema. Foi a falta de expectativas acerca de certos indivíduos que levou, por séculos, ao abandono e exclusão desses. Em certos períodos, a prática de homicídio dos deficientes e dos diferentes, entre determinadas populações, era vista como prática aceitável.

A potência desse encontro e os debates que se seguiram deixaram marcas, que posteriormente encontrariam condições, tempo-espaço, para sustentar buscas nessa direção.

¹¹ Neste trabalho os termos “escola comum” e “ensino regular” muitas vezes serão utilizados como sinônimos. Todavia, Glat e Blanco (2007) lembram que as escolas especiais, sempre que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, são instituições regulares.

¹² A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida (Diniz, 2017). Optamos por usar itálico nos termos similares a normal e anormal para destacar o peso desses rótulos comumente utilizados nos anos que se passaram onde valia para a sociedade o modelo médico da deficiência.

¹³ Define a deficiência na comparação, contraste como que seria um corpo sem deficiência. Logo, cadastrar e catalogar um corpo deficiente a partir daquilo que falta: visão, incapacidade para enxergar, logo uso o fato biológico para reduzir nisso essa experiência. Por isso, usaremos modelo médico ou biomédico como sinônimos dentro da perspectiva limitante da deficiência (Diniz, 2017, p. 8-9). Diferentemente, do modelo social.

Conforme Bauman (1999), a vontade da ordem na modernidade gera um mal-estar diante das diferenças, já que essas não são capturáveis. Desse modo, o conhecimento, aliado aos bons encontros, é que torna o ser humano um pouco mais livre, o que possibilita manter um jeito amoroso de fazer a profissão. De certa forma, garante a esperança, uma inquietação na busca por bons encontros, sustentando o brilho no olhar.

Nessa direção, a relação professor-aluno pode ser esse bom encontro do qual tive o prazer de dispor ao longo da minha experiência como estudante mais de uma vez, com profissionais incríveis que despertaram em mim um brilho nos olhos por tal profissão. Nasce a profissão professor da interação que se dá para que um ensinando aprenda enquanto o outro, o educando, aprendendo ensine; dessa forma, a docência se constitua nessa ação de aprender continuamente (Freire, 2011).

Minhas leituras de Freire (1983), Libâneo (1984), Saviani (2009), Ferreiro e Teberosky (1985), entre outros, às reflexões e estudos¹⁴ nas Didáticas do Curso Normal, levaram-me a questionar o ensino nas caixinhas¹⁵, quando cheguei na educação superior, da época. Licenciatura em Ciências do 1º grau e depois a habilitação em Matemática privilegiavam as técnicas e os conhecimentos específicos.

Nesse sentido, o encontro com a docência, na educação infantil e anos iniciais do fundamental, foi o meio para custear a vida e os estudos. O trabalho com e para a educação foi o que garantiu a conclusão da licenciatura na URCAMP – *campus* Alegrete/RS, em 1998. Os estágios da graduação não foram a novidade nessa caminhada, no entanto, a visão dos educandos¹⁶ dentro dos limites licenciatura pareceu-me estranhamente estreita para quem já atuava na docência com os pés fincados em conhecimentos da Pedagogia Crítica e conforto influência da área das humanas.

A prática do estágio é um percurso fundante da constituição do que é ser professor, e um encontro diferente com a realidade da sala de aula, ao revelar uma perspectiva surpreendentemente diferente da experiência de estar neste espaço como estudante¹⁷. Portanto, não é raro, inicialmente, na docência repetir o que já foi feito pelos professores dos professores, no ensinar, avaliar e até no modo de se relacionar com os alunos (Freire, 2005; Saviani, 2009).

¹⁴ Sobre: ser professor, educador, ensino com ética, estreita ligação da educação e democracia, exercício do pensamento crítico sobre a prática apoiada nas obras desses autores.

¹⁵ Expressão que se refere ao isolamento curricular nos componentes, disciplinas da educação tradicional.

¹⁶ Plural de educando, do latim *educandus* – Indivíduo que recebe educação; que se encontra em processo de aprendizagem.

¹⁷ Ao longo do texto alternaremos o uso das palavras “estudante”, ao nos referirmos ao sujeito ou para designar o coletivo que frequenta o sistema escolar, por ser o termo usual em pesquisas, e “educando”, para reforçar nossa crença na capacidade de aprender que toda pessoa tem, inclusive as que são deficientes e atípicas (com TEA).

Nessa direção, Freire (2011, p. 15) sublinha que cabe “a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente”, o que vale inclusive para quem se encontra na vida acadêmica rumo à profissão professor. Dessa forma, a caminhada na lapidação da professora manteve-se forte o apreço pelo mundo das palavras e ideias. No cotidiano da escola pública confirmava-se uma crescente dificuldade na aproximação dos estudantes com a matemática, mesmo antes de alcançarem níveis de maior abstração do pensamento. Tal fato era a razão dessa busca no campo das Ciências e, posteriormente, na habilitação em Matemática¹⁸. A relação cotidiana da profissão em desenvolvimento na educação infantil e anos iniciais, do ensino fundamental, na rede particular de ensino, mesmo com a formação na educação superior, sinalizava a necessidade da continuidade do aperfeiçoamento.

Essa inquietação levou a uma interrupção de dois anos na educação superior, enquanto morei na região Norte e Centro-Oeste do país (Gurupi/TO e Brasília/DF), nunca me afastou da docência. Atuei como professora da educação infantil, no ensino fundamental e até no ensino médio, na rede particular. Conheci o programa de qualidade total na educação; o ensino por apostilas; a Educação Especial em classes ou escolas separadas daquelas que ofereciam o ensino “regular”; as escolas preparatórias para o colégio militar, enfim, a materialização da educação bancária em vários formatos.

Período de encontro com outras culturas, diferentes modos de ser professor em um Brasil diverso não só na cultura, economia, política, mas também na cidadania e profissionalidade. Cheio de diferenças étnicas, ambientais e sociais. Diferentes encontros com a militância profissional do ser professor e um encontro com a realidade da falta de acessibilidade nas nossas cidades até mesmo na capital federal, onde testemunhamos a luta de uma conhecida nossa, mãe de um menino com deficiência física locomotora, lesão no sistema nervoso central que atingiu também os membros superiores. Luta da maioria das mães e familiares das pessoas com deficiência pelo Brasil.

A retomada da docência em Alegrete, na Escola Vida, rede particular, marcava não apenas a retomada da educação superior como também o encontro com a prática da inclusão escolar no ano de 1996. Emergia uma nova temática para a pauta da formação docente, a educação inclusiva e a educação especial na perspectiva da inclusão, antes mesmo da aprovação da versão final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Teoria e prática, acompanhadas dos debates próprios da preparação da equipe docente e de funcionários para

¹⁸ Não havia no interior do RS a licenciatura de Matemática fora do *campus* das instituições federais.

receber o primeiro estudante com deficiências na escola, marcaram os primeiros passos. A atuação crítica das professoras formadoras¹⁹ mantinham-nos atualizados sobre os enfrentamentos e debates que cercam a temática no Congresso Nacional, na comissão da Educação.

Os debates acalorados sobre a educação e o custo desta a nação, no Congresso Nacional, retardou por anos a aprovação da versão final da LDBN nº 9.394, sancionada só em 20 de dezembro de 1996, desde a promulgação da Constituição Nacional de 1988. O encontro com o estudante deficiente e os demais ditos *normais* no âmbito escolar sem os estigmas indesejados das limitações, a exemplo da paralisia cerebral, (re)significou a forma de aprender e de ensinar dos professores e educadores da escola.

Aprendemos com o Thon²⁰ e a sua família que existem outras formas e possibilidades de ser e existir para a pessoa com deficiência fora do campo das limitações. Importante destacar o protagonismo da professora Diná Vaucher, diretora pedagógica da Escola Vida, que com sua experiência provocava e incentivava o corpo docente a novos estudos e ao planejamento colaborativo frente essa realidade. As práticas pedagógicas cooperativas centradas no potencial de cada aluno e na aprendizagem colaborativa emergem nesse contexto.

Nesta experiência, construímos a muitas mãos uma prática pedagógica pautada nas potencialidades de todos os sujeitos, observadas as individualidades e temporalidade única do aprender de cada ser humano. Não há receita para ensinar e nem para aprender, apenas disposição, inquietação e a curiosidade para vir a conhecer (Freire, 2011). Em pouco tempo, viriam outros estudantes com Síndrome de Down, outras deficiências e transtornos que foram conhecidos à medida que chegavam. A experiência desse confronto entre teoria e prática é transformadora. Importante experiência para os docentes e coordenadores pedagógicos indicou que o aprendizado em relação aos sujeitos da Educação Especial se desenvolve no cotidiano da sala de aula a partir das demandas encontradas na relação ensino-aprendizagem.

A formação continuada, nesta instituição, sempre contou com tempo-espço bem definidos, possibilitando a socialização das práticas, bem como o planejamento colaborativo sempre incentivado. A interação constante entre os professores mais experientes com os professores mais jovens levava qualidade ao processo ensino-aprendizagem de ambos (Nóvoa,

¹⁹ Sócia-fundadora da escola, que em parceria com a professora Maria José Faraco Rodrigues (*in memoriam*) ousaram tornar o sonho de uma escola viva, ativa realidade num país que pouco valoriza a educação. Foram professoras formadoras do curso normal e na faculdade local.

²⁰ Nome fictício do sujeito dessa experiência, cuja convivência produziu tamanho conhecimento que transformou todas as pessoas que tomaram parte neste processo (gestoras, professores, funcionários, estudantes, as famílias e a comunidade).

2019). As gestoras da escola foram, por muito tempo, professoras formadoras do Curso Normal Magistério, em Alegrete. A experiência delas na docência da educação básica, com o foco e o compromisso ético para com a profissão, diferencia a prática da gestão e marcou a docência na instituição.

Conforme Glat (2018), a formação no cotidiano escolar é fundamental, desde que seja planejada e implementada no paradigma da colaboração, com todas as etapas e decisões colaborativas. A cultura de cuidado com a formação e com o outro, estudante ou professor, ficou bem alicerçada ao longo de cinco anos de atuação na Escola Vida e se refletiu, posteriormente, na minha docência na Rede Estadual de Educação. Desse modo, em 2001, mudava para Erechim, no norte do RS, continuaria trabalhando na Rede Estadual e numa outra rede particular de ensino.

De acordo com Spinoza (2008), todos os corpos se relacionam e possuem o poder de afetar e serem afetados. Nesse sentido, o trabalho no ensino médio noturno me levou a prática de ensinar estudantes com deficiências mais uma vez. Eles frequentavam a escola sem o apoio de uma sala de recursos e nem de um profissional da Educação Especial, pois na escola não havia esses serviços, apesar de oferecer o Curso Normal. Nas reuniões, conselhos e formações essa era uma pauta invisível, apesar dos conflitos emergentes quanto à avaliação e expressão dos rendimentos de nossos estudantes. A ética me levava ao enfrentamento da situação questionando a todos: coordenação e colegas professores quanto aos direitos e o nosso papel frente aos nossos estudantes PAEE como cidadãos (Freire, 2011). No entanto, o único avanço foi no sentido de organizar uma equipe de apoio para que a estudante que usava a cadeira de rodas chegasse até a sala de aula mesmo quando o irmão não viesse carregá-la por sobre os degraus.

A experiência e a empatia possibilitam uma aproximação diferente dos educandos, sejam eles pobres, com ou sem deficiência, visto que em comum entre todos os educandos da escola existe o desejo de aprender. Destaco que a deficiência não iguala os indivíduos nem deve ser usada para discriminá-los, pois são formas humanas de existir (Diniz, 2017). Nessa direção, a compreensão das condições dos estudantes que compartilham, por exemplo, a condição da deficiência intelectual é muito variada, podendo num grupo deste ter estudantes não alfabetizados, alguns hábeis copiadores, outros que leem, mas não escrevem, dentre outras competências (Pletsch, 2005). Aprendi na prática que não há como reduzi-los a um rótulo ou a um conjunto de habilidades ou competências e nem de incapacidades, pois sempre nos surpreendem. Somos sujeitos singulares, seres únicos.

A formação dentro da Educação Especial revela-se mais uma vez necessária no cotidiano escolar. Todavia, esse conjunto de saberes não estava disponível na formação continuada da escola e nem era realidade nas licenciaturas de Erechim, só buscando em grandes centros urbanos. A legislação a favor dessa formação para os docentes já estava em vigor, mas a operacionalização fora da licenciatura específica da educação especial ainda se organizava lentamente (Araújo, 2007; André, 2008; Pletsch, 2014). Mesmo assim, numa jornada solitária com sensibilidade e compromisso ético com o ensino-aprendizagem e para com os educandos, consegui o envolvimento, a participação e a aprendizagem desses sujeitos. A socialização das práticas e estratégias, nos momentos de formação, gerou certa aproximação e cumplicidade entre alguns professores, que passaram a buscar outras formas de ensinar os sujeitos da educação especial.

Importante pontuarmos que a aprendizagem é própria dos seres humanos, apesar de existir estilos, tempos e meios diferentes de aprender, pois só se aprende na interação com o outro sujeito ou objeto da aprendizagem (Freire, 2011; Vygotsky, 1991). Visto que são indivíduos como nós, que embora diferentes de mim e de você nas suas experiências, condições físicas e intelectuais, possuem em comum, o desejo de conhecer e uma coragem enorme para se dispor a buscar. Tal concepção se mostra consistente diante da necessária superação de antigos modelos e paradigmas educacionais que não atendem as diferenças e diversidade humana. Em razão de que as diferenças são o que existe de mais belo no ser humano.

No Brasil, a prática corrente ainda era em torno da integração e a inclusão escolar vista apenas como uma discussão ideológica apesar dos dispositivos legais abrirem espaço para a matrícula dos estudantes no ensino comum. Internacionalmente, a prática pedagógica da inclusão se conformava em diferentes formatos. As ambiguidades e o cotidiano desafiador do ensino público, levaram-me a buscar novas possibilidades de ensino na informática educativa via Núcleo de Tecnologia Educacional, NTE²¹, da 15ª Coordenadoria Regional de Educação – CRE, Erechim. Na época, o núcleo era coordenado pela professora especialista Rosicler Salette Vargas Albuquerque, tal experiência marcou o início de um novo ciclo de formação e novas práticas pedagógicas no ensino da Matemática e, principalmente, transformou a minha forma de aprender.

²¹ O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo/MEC) já montou 418 núcleos de tecnologia educacional (NTEs) no País. Os núcleos contam com equipe interdisciplinar de professores e técnicos qualificados para oferecer formação contínua aos professores e assessorar escolas da rede pública no uso pedagógico e na área técnica (hardware e software). Os NTEs são braços da integração tecnológica nas escolas públicas de ensino básico. Foram criados pelo MEC para qualificar a formação continuada de professores da rede pública (Seed/MEC).

A qualidade dos cursos oferecidos pelo NTE viabilizou muitos aprendizados e o contato com excelentes propostas metodológicas e a qualificação das práticas pedagógicas a partir de instituições²² tradicionais na formação de professores. O modo de ensinar e aprender junto aos educandos do ensino fundamental II e médio não seria mais a mesma. Abriam-se novas fronteiras do pensamento.

A experiência como formadora, tutora e mediadora nos cursos de formação fomentados pelo MEC ampliaram meus horizontes. A qualificação profissional me levou a conhecer a gestão escolar e pedagógica das escolas, salas de aula por diferentes ângulos. Assessorar as equipes da diversidade racial e até da Educação Especial me vincularam ainda mais na defesa da cidadania e da democracia de uma forma irremediável.

A jornada como professora não se dá para explicar, mas de forma a implicar-se e nesse percurso, a pesquisadora reconhece que na sua trajetória busca mais que o conhecimento, mas sim o discernimento do que é ser professor (Nóvoa, 1995). Visto que tal trajetória me levou a pós-graduação para o “uso das TICs na promoção da aprendizagem” – UFRGS (2006-2008), e outras formações para atuar com a aplicação das tecnologias acessíveis, como tutora e formadora em cursos de formato híbrido e na EaD²³, cujas temáticas iam do ensino por projetos, produção e uso dos Objetos de Aprendizagem – OA²⁴, até a informática educativa.

A docência na Educação Especial se deu concomitante ao trabalho de assessora dessa pasta junto ao setor pedagógico da 15ª CRE, sendo um caminho natural. A inquietação não me deixava tirar os pés, por completo, da sala de aula, pois sempre que podia estava em alguma escola no apoio e na interação com os estudantes, razão da profissão professor e da busca contínua pela (re)construção profissional, prova do inacabamento humano (Freire, 2011).

Nesse caminho de mudanças, a ciência e as tecnologias transformaram os meios de produção, a organização do trabalho, o arranjo social e, por fim, as demandas da educação. Nesse sentido, as transformações ganham novo fôlego, ritmo e rumo com a ocorrência da pandemia da covid-19. Historicamente, a educação sempre respondeu às demandas da sociedade e neste caso não foi diferente. Os sistemas educacionais do mundo inteiro tiveram de se reinventar após um período de paralisia, então, viu-se uma miríade nas interações virtuais, ensino remoto e a formação via EaD adquire novo ritmo.

²² UFRGS, UFSM, PUC/Rio, PUC/SP, entre outras.

²³ Educação à distância, nesse momento, era utilizada nas políticas educacionais como forma de levar a formação continuada ao interior do Brasil, por meio das universidades com tradição na educação.

²⁴ Objetos de Aprendizagem, são recursos educacionais – digitais ou não – usados, reutilizados para potencializar o aprendizado ou a transmissão do conteúdo (Tarouco; Bulegon; Ávila, 2021).

Em 2020, finalmente, o sonho do Mestrado se tornou realidade por meio da Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS. O percurso da qualificação profissional, junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFFS – PPGPE, *campus* Erechim, com a parceria da professora Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim, orientadora desta pesquisa. O mestrado no formato de ensino remoto não foi o maior desafio, mas vivê-lo no contexto da pandemia foi a jornada mais desafiadora da vida acadêmica e profissional. Não só pela formação em si, todavia, a gestão do tempo entre a profissão, a pós-graduação e a vida pessoal foi intenso. Sim, um período muito intenso, não só pelas descobertas propostas pela formação, mas também pelas transformações globais que atravessam nosso cotidiano profissional e pessoal, muitas perdas²⁵. A vida nunca dependeu tanto da ciência e da educação, apesar dos intensos ataques em um (des)governo federal que as sucatearam no Brasil.

O percurso Mestrado foi intenso, contou com diferentes desafios e descobertas em um encontro com a ciência jamais sonhado. Deixava o papel de consumidora, divulgadora dos achados científicos e/ou dos impactos destes para assumir um protagonismo e a imersão na linguagem acadêmica. Tal processo exige outros olhares e ouvidos. Nesse sentido, as oportunidades de participar dos grupos de pesquisa, Formação Docente e Processos Educativos e do GRUPEE, ambos da UFFS, foram e são importantes nesse percurso de amadurecimento profissional.

Nossa turma foi, até o momento, a única que desenvolveu todo percurso formativo no modo de ensino remoto, devido às medidas sanitárias necessárias para conter a covid-19 pelo planeta. Os professores formadores e os mestrandos tiveram de se (re)construir nesse novo contexto para conciliar o trabalho profissional com suas transformações e os estudos. À medida que cursava as disciplinas do Mestrado e os conhecimentos eram ampliados, naturalmente, o projeto inicial de pesquisa era alterado.

O impacto dos desafios do cotidiano profissional, na docência da Educação Especial Inclusiva, ganhou novos contornos durante e no pós-pandemia. Essa experiência revelou que não eram apenas as adversidades do contexto da pandemia que influenciavam os planejamentos e a condução de aulas. A pouca ou a falta de interações dos regentes da sala aula comum²⁶ desnudava, mais uma vez, a invisibilidade dos educandos sujeitos da educação especial. Poucos

²⁵ Foram muitas vidas ceifadas (colegas, estudantes e amigos) e a saúde emocional não é considerada em nossa profissão.

²⁶ Neste estudo os termos “sala de aula comum” e “sala de aula regular” muitas vezes serão usados como sinônimos e para diferenciar sua estrutura, finalidade e organização da sala de recursos multifuncionais. Todavia, estudos de Glat e Blanco (2007) nos lembram que todas as escolas que estão legalmente autorizadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino são instituições regulares, cujas estruturas físicas e pedagógicas foram devidamente analisadas conforme as legislações em vigor.

deles tiveram acesso aos meios tecnológicos, por diferentes motivos, eram quase sempre ignorados nos encontros virtuais da escolarização. Testemunho de algumas realidades duras de exclusão.

Na perspectiva digital, o Brasil e outros países latino-americanos mostraram o peso da exclusão com outra face, atingindo não só as pessoas deficientes como os próprios professores e as classes populares. Nesse contexto, a desinformação e a falta de formação sobre a inclusão escolar continuam sendo o principal argumento para a ausência de práticas pedagógicas inclusivas e atitudes capacitista nas escolas para com os sujeitos da Educação Especial. Não dá para se conformar com esses argumentos e justificativas para a falta de envolvimento dos indivíduos e profissionais da educação com um projeto de sociedade adotado no Brasil ainda no final dos anos 1980.

1.2 FIOS DA APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Neste cenário, pesquisar a formação continuada de professores para a educação inclusiva é relevante para compreender como a prática pedagógica na sala de aula se relaciona e articula com esse tema na medida em que o sistema de ensino se transforma sob diferentes tensionamentos sociais. O nosso interesse está no campo da formação de professores e como esse tem materializado práticas pedagógicas inclusivas para os educandos sujeitos da Educação Especial, pois repercuti na realidade e vida das pessoas dentro e fora da escola. É uma ação pensada para os professores com o foco na formação, devido aos desafios e cobranças para a promoção de aprendizagens no ensino médio junto a todos educandos. Demandas que se intensificaram com as transformações no mundo e tensionam as profissões e a profissionalidade de diferentes profissionais, especialmente, os da educação (Nóvoa, 1999).

Nesse ínterim, o projeto de pesquisa não poderia focar em outra situação que não estivesse ligada à temática da formação continuada de professores do ensino médio para a educação inclusiva. Desse modo, o projeto foi apresentado ao Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/UFFS, com o CAAE²⁷: 56668222.7.0000.5564, com título: FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POSSIBILIDADE DE UM NOVO FAZER PEDAGÓGICO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ainda em 2022, e aprovado

²⁷ Essa sigla significa Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – é a numeração gerada para identificar o protocolo de pesquisa que entra para apreciação ética no Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP.

no parecer nº Parecer: 5.542.718. Evidentemente, ao longo do processo de investigação sofreu mudanças frente a realidade e alguns ajustes foram feitos e devidamente relatados aos CEP/UFFS.

1.2.1 O pesquisar

Os compromissos éticos que nos trazem até aqui e a nossa ação historicamente comprometida com o combate à desinformação nos levou a navegar com esta pesquisa em um mar revolto de correntes ideológicas, sociais e econômicas, conflitantes entre si. O ato de pesquisar exige reexaminar nossas escolhas e os caminhos na educação.

O pesquisar aqui, partilhamos com você, é uma prática, um fazer que muito se assemelha a composição de uma obra de arte, por exigir dedicação ímpar do pesquisador em estudos, investigações, escolhas que vão dos instrumentos, seleção de materiais, técnicas e o meio de divulgação ou exposição.

Na perspectiva de um artista, recorreremos à alegoria da arte do tear²⁸ para representar alguns procedimentos da nossa pesquisa. Notem que essa alegoria permite relacionar uma infinidade de elementos como são os fatores que se encontram nas práticas da educação. Então, são fios que se cruzam, atam, convergem e se entrelaçam, todos essenciais para compor uma linda peça no tear da educação. Esse produto pode ser útil para nos proteger da opressão como uma vestimenta, cobertor ou dar comodidade, segurança para ingressarmos no mundo trabalho, aconchego, conforto nos ambientes de encontro e convivência. Não foi casual a escolha dessa alegoria, pois vemos a formação continuada de professores como um lugar de encontro e trocas sobre a educação. Neste caso, investigando a Educação Inclusiva nos possibilitou enxergá-la como um dos caminhos para a discussão, reflexão, aprimoramento profissional. Seremos nós, no passar dos fios da educação, capazes de promover práticas humanizadoras nos processos do ensino médio?

A resposta você encontrará acompanhando atentamente esse exercício investigativo recheado de encontros e, por que não, desencontros, pois na arte e na educação tudo é movimento. Se impregnadas de humanidade podem nos levar a resultados inimagináveis, então nos acompanhe aqui. Visto que nosso interesse pela temática é de longa data e mistura o nosso

²⁸ A arte do tear é milenar e considerada um verdadeiro trabalho artístico com alto valor agregado, com suas infinitas possibilidades de mistura de fios. É um produto de concepção coletiva desde o início, pois do cuidado com o rebanho até o fiar do fio e o tecer da peça final muitas mãos e processos se encontram.

caminho profissional e pessoal, como boa obra de arte carrega na essência informações do artista, como a ciência em si carrega um pouco do pesquisador.

Dessa maneira, tudo começou em nossa atuação, como professoras e educadoras, em instituições públicas de educação em diferentes níveis e funções, a saber: professora da educação infantil, ensino fundamental e médio; professora multiplicadora do NTE, formadora e tutora em curso de formação continuada pelo MEC; assessora da regional na Educação Especial e, por último, professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Atualmente, desde 2020, a pesquisadora Rosane é professora da Sala de Recursos Multifuncional – SRM para Altas Habilidades ou Superdotação – AH/SD e atua também como professora mediadora junto a educandos do ensino médio com paralisia cerebral e TEA, no município de Erechim/RS. A orientadora Marilane Maria Wolff Paim é professora e pesquisadora na Universidade Federal Fronteira Sul, *campus* Erechim, também na cidade de Erechim e junto ao IFC – *campus* Blumenau/SC.

Dentro da nossa experiência, comprovamos que a importância da temática da formação continuada de professores para a educação é incontestável, neste sentido, relevante na construção da educação inclusiva enquanto paradigma educacional no Brasil. A esse respeito seguem alguns questionamentos que permeiam a pesquisa: Será que as políticas públicas atuais por si só dão condições para que os docentes adquiram conhecimentos adequados sobre a inclusão escolar? Como a formação continuada tem influenciado as práticas pedagógicas nesse sentido? Quando e como é abordada a educação inclusiva e o AEE na escola?

As inquietações próprias do percurso profissional e as dificuldades para a efetivação da inclusão escolar no cotidiano educacional sustenta a seguinte situação problema: **“Como o processo de formação continuada tem contribuído para a construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva?”**. Algumas respostas para tal problema foram possíveis por nossa opção pela pesquisa qualitativa do tipo participante, diante da complexidade do objeto de estudo e a realidade social brasileira.

Justifica-se esta pesquisa por trazer à luz as fragilidades e dificuldades presentes na formação docente para a educação inclusiva, principalmente no que se refere aos educandos elegíveis para a educação especial. Situação persistente na formação continuada de professores do Novo Ensino Médio para que esta seja espaço para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Desse modo, os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam em classe comum e no AEE, no ensino médio, de duas escolas de educação básica, da rede pública estadual. No transcorrer da pesquisa, diante da complexidade do fenômeno e sua abrangência, foi necessário incluir no perfil os gestores e suas equipes.

A pesquisa documentou o momento histórico da educação brasileira que ainda se encontra fragilizada em decorrência de movimentos e ações duvidosas no Governo de Jair Bolsonaro, que ameaçaram o direito à educação, à cidadania e à democracia. Por exemplo, a contrarreforma do ensino médio, parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio; Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, propôs um regresso à década de 1950, liquidou com a conquista do direito à educação básica; e deu espaço para uma política de combate à ideologia de gênero, à educação e à ciência laica, por serem entendidas como “disseminadoras do mal”. Avançando, por esta via, a subordinação da ciência ao dogma religioso e do estado laico ao estado religioso, penalizando a ciência e a educação com corte de verbas, que atualmente ainda impactam estudos, pesquisas e desenvolvimento da nação.

A afirmação do ministro da Educação, Milton Ribeiro, à TV Brasil, em 09/08/2021, que a Universidade deveria ser para poucos e que a grande maioria deveria seguir o caminho da educação profissional não é apenas uma posição explícita sua, mas a da classe social a que pertence e representa. Não se trata aqui de fazer um julgamento moral, mas de analisar o sentido social dessa afirmação. Pode-se, assim, considerar que a sua fala é coerente com as políticas educacionais de direita ou de extrema-direita que estão em disputadas histórica em nossa sociedade. Na prática, o que vai ocorrer na maioria das escolas públicas do Brasil onde estudam as filhas e filhos da classe trabalhadora é a oferta do itinerário, formação profissional, em escolas sem laboratórios e sem professores preparados para isto.

O preconceito de classe soma-se ao de raça. “Odeio, odeio, odeio esse termo povo indígena” (ex-ministro da Educação, Weintraub, na reunião ministerial de 22/04/2020). Se achou que esse era o fim, o preconceito contra as pessoas atípicas, deficientes, fora da norma, materializou-se com o Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que trouxe a cena o debate sobre a exclusão. Apesar de revogado, o referido documento ainda influencia a sociedade, pois propõe o conceito de inclusão centrado na ideia de que as pessoas nascem com diferenças que se acentuam e se modificam. O decreto já tinha sido suspenso pelo STF com o argumento de que fundamentaria políticas públicas que prejudicariam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. O presidente Lula revogou o Decreto 10502/20 em uma das primeiras decisões após a posse. Contudo, “revogado” não é “extinto”, o que por si só ainda mantém certa influência sobre alguns gestores e professores que sustentam subterfúgios para não efetivarem matrícula na escola comum, indicando as escolas especiais como local mais adequado para os educandos PAEE.

No contexto da investigação atuamos junto às escolas que tinham o maior número de educandos cursando a etapa do ensino médio, em Erechim, considerando-se a perspectiva de número absoluto de matrículas e a outra escola na perspectiva de maior número de matrículas dos educandos PAEE nesta etapa. Tendo em vista responder ao problema de pesquisa descrito anteriormente, definiu-se o objetivo geral: **investigar como o processo de formação continuada dos professores do ensino médio tem contribuído na construção de práticas pedagógicas inclusivas.**

Em consonância com a problemática desta pesquisa, delimitou-se alguns objetivos específicos:

- Identificar as condições de como se dá, como é concebida a formação docente para a educação inclusiva dos sujeitos da educação especial;
- Investigar se existe espaço para reflexão-ação na formação continuada sobre práticas pedagógicas para a educação inclusivas;
- Examinar o lugar que os educandos do ensino médio, sujeitos da Educação Especial, ocupam no processo de ensino aprendizagem.

Com tais objetivos, a pesquisa busca identificar as condições da formação continuada para a educação inclusiva se existe espaço para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, compreendendo os desafios vividos pelos professores no cotidiano educacional com os sujeitos da Educação Especial. Tentamos identificar se há espaço para a reflexão-ação no planejamento e avaliação das práticas educacionais, e examinar o lugar desses sujeitos no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a relevância intelectual, profissional e acadêmica desta pesquisa reside na investigação do contexto da formação continuada para a educação inclusiva como meio de fomentar a discussão e a compreensão acerca da formação como espaço de reflexão sobre o direito a aprendizagem do educando PAEE.

Nesses termos, o pesquisar exigiu novas lentes para olhar a educação no ensino médio frente às mudanças da última reforma, a compreensão da processualidade dos movimentos, a atenção ao agir, uma escuta sensível e rigorosidade científica para com a descrição e interpretação dos dados apurados. Demandou construir um movimento ético e crítico para articular projetos e utopias, alternativas de sentidos entre práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade (Freire, 2011).

A apresentação do presente trabalho está sistematizada em **seis capítulos**, onde a arte e a educação se misturam em uma reflexão sobre os saberes docentes relevantes para a formação

continuada de professores do ensino médio. Após este **primeiro capítulo** introdutório, no **segundo**, traremos a *Seleção dos primeiros fios da pesquisa* para levar o leitor a conhecer o estado do conhecimento, como parte importante do referencial metodológico que nos guia nesta investigação. Esse capítulo abarca uma década de estudos e os achados científicos que nos guiaram na pesquisa.

No **terceiro** capítulo, apresentamos, *No tear, o caminho da pesquisa*, como nossas escolhas de natureza qualitativa nos levaram a constituição desta dissertação, apresentando as características e procedimentos metodológicos desenvolvidos em todas as etapas para alcançar os objetivos da investigação. Os pressupostos teóricos conduzem para o **quarto capítulo**, organizado com o propósito de refletir sobre *A trama teórica da formação de professores*, das políticas públicas à formação continuada com suas implicações na prática pedagógica para a educação inclusiva dos sujeitos da educação especial no ensino médio.

O **quinto capítulo** subdivide-se pelas análises do que encontramos com a pesquisa com destaque aos processos da Análise Textual Discursiva, buscando responder à problemática e identificar as particularidades da prática pedagógica em sala de aula e suas articulações com a formação continuada. Por fim, o **sexto capítulo** abriga o resultado da pesquisa, ou seja, o *Produto Educacional* a ser ofertado a mantenedora para os processos de formação continuada de professores, com os princípios das práticas pedagógicas inclusivas no ensino médio, de forma a constituir-se numa proposta de formação conforme as necessidades apontadas a partir das constatações advindas dos sujeitos participantes da pesquisa. Certamente, as considerações não são finais, acerca do vivido na pesquisa.

2 TECENDO O ESTADO DO CONHECIMENTO: SELEÇÃO DE FIOS E PESQUISAS

Neste capítulo, encontraremos o estado do conhecimento, como uma metodologia utilizada para identificar as produções acadêmicas desenvolvidas dentro de um recorte temporal com relação ao objeto deste estudo. Dessa forma, constituímos o meio para imergir num determinado campo científico e, buscamos seguir, princípios de análise de conteúdo que tenham relação com o objeto a conhecer.

Nesse sentido, a construção do Estado de Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 158).

Conforme Morosini e Fernandes (2014), a busca pelo conhecimento constitui um dos caminhos que integra o universo de metodologias qualitativas, trazendo em si o desafio de mapear, divulgar e discutir certa produção científica. Desse modo, optamos pelo repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD²⁹, tendo como referência inicial os últimos cinco anos. Todavia, a opção pela pesquisa qualitativa na investigação da formação continuada como espaço de reflexão para a construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva levou-nos a expandir o período de buscas para dez anos (2011-2021). Dessa maneira, a seguir apresentamos o percurso desse estado do conhecimento:

Figura 1 – Percurso do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021).

²⁹ Essa biblioteca foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Para o leitor conhecer esse repositório e seus recursos basta acessar: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>.

O percurso do estado do conhecimento (Figura 1) demonstra o compromisso com a qualidade nas etapas desse processo de aproximação com o objeto de estudo. A fase quantitativa se dá ao mesmo tempo que a análise dos estudos, aprofunda também a reflexão na direção do objeto da investigação. O sujeito, ao iniciar uma pesquisa, está cheio de crenças e saberes próprios do lugar onde vive e das suas experiências sobre o tema a investigar. A transformação do fato social em científico prescinde de um distanciamento dessa realidade para romper com seus pré-conceitos (Morosini; Fernandes, 2014). E a construção desse estudo se presta como um exercício científico importante para o amadurecimento crítico das análises e sínteses a desenvolver.

Na sequência discorreremos sobre os achados nesta incursão por meio do estado do conhecimento, pois permitiu aprofundar certos conhecimentos.

2.1 AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NESTE ESTADO DO CONHECIMENTO: TECENDO O CAMPO DE APROXIMAÇÃO

Nesta seção, compartilhamos como foi a aproximação entre o objeto de estudos e as pesquisas desenvolvidas nesta composição do Estado do Conhecimento. Exploramos vários recursos do repositório da BDTD com a associação de filtros para a localização de dados específicos utilizando os seguintes descritores: *formação de professores* e *educação inclusiva*. Eles foram aplicados em itens como: título, assunto, resumos, palavras-chave e autoria, mas ambos se mostraram amplos.

A busca por uma aproximação das produções acadêmicas com o objeto de pesquisa exigiu aprimorar o formato de seleção dos trabalhos e aprofundar a reflexão, bem como a tomada de posição para ser pesquisado, e ser professor esse é requisito básico. Então, empreendemos as buscas com outros descritores de forma individual, sem considerar o tempo inicialmente, para num segundo momento colocar o recorte temporal dentro da última década (2011-2021).

Notem que os descritores funcionam como bússolas norteadora da investigação e merecem atenção, pois são ideias, conceitos iniciais que se encontram na mesa de debates quando o tema é a educação, consideradas as tensões sociais e econômicas do país e no mundo. Selecionamos para iniciar a pesquisa alguns termos que foram se alterando no decorrer do processo até a definição dos descritores finais para guiar as buscas em nosso campo de pesquisa.

Parte dessas mudanças são resultantes da qualificação da pesquisa, oportunidade em que outros pesquisadores se somaram ao processo de qualificar esta investigação (Tabela 1).

Tabela 1 – Delimitando os descritores do estado do conhecimento

Buscas Iniciais	Conceitos Aprofundados	Descritores Utilizados	Busca Final
formação de professores	formação continuada de professores	formação continuada de professores	formação continuada de professores + ensino médio + educação inclusiva + práticas pedagógicas
formação docente			
formação continuada de professores			
ensino médio	ensino médio	ensino médio	
educação inclusiva	educação inclusiva	educação inclusiva	
inclusão escolar PAEE	inclusão escolar PAEE		
educação especial	educação especial	inclusão escolar PAEE	
práticas pedagógicas	práticas pedagógicas	práticas pedagógicas	
fazer pedagógicos			

Fonte: Elaboração e grifos da pesquisadora (2022).

Nessa jornada encontramos um número considerável de estudos (teses ou dissertações) publicados em Língua Portuguesa com base nos descritores isolados dentro do repositório da BDTD. Considerando os descritores iniciais foram localizados o total *67.950 estudos*, considerados todos os descritores individualmente, sem as combinações e sem recorte temporal. Utilizando a mesma técnica de buscas, mas apenas entre 2011-2021, localizamos um pouco mais da metade do primeiro achado, isto é, *35.346 trabalhos* relacionados aos descritores individualmente.

A análise dos achados com os termos iniciais de busca e a reflexão sobre as implicações dos conceitos, sentidos e valores que impregnam cada termo para a definição dos descritores (Tabela 1) nos levaram a eleger alguns e a excluir outros. De modo, a permanecessem apenas os que apresentam significados com convergência e articulação junto ao objeto em estudo. Cabe ressaltar que as buscas nos levaram a distinguir *Educação Inclusiva* de *Educação Especial*, e aprofundar outros conceitos. No entanto, enfatizamos que esses não estão fechados em si, dada a dinamicidade da educação e da sociedade, conforme segue:

- **Formação Continuada de Professores**³⁰, compreendida por nós como sendo um conjunto de atividades formativas que mobilizam conhecimentos teóricos e práticos articulados para promover o aprimoramento do exercício profissional da docência. Dessa forma, os

³⁰ O grifo é para destacar os termos emergentes dessa etapa, dada a sua relevância para nossos estudos e estes compõem o conjunto de conceitos aprofundados, que se tornaram os descritores nesta etapa do estado do conhecimento.

processos que não foram supridos ou ofertados na formação inicial, dado ao inacabamento do ser humano e, por conseguinte, da sociedade, provocam diferentes propostas de formação continuada (Freire, 2011; Nóvoa, 1995). Ao compreender a formação continuada como uma alternativa formativa para minimizar ou superar os diferentes desafios, típicos do cotidiano educacional, seja no interior da sala de aula ou em outros ambientes escolares, realizada em diferentes momentos e modalidades a depender da necessidade e intenção do sujeito (García, 1995). Em tempos de aceleradas mudanças, apresenta-se esta como uma necessidade para o desenvolvimento profissional e atualização ou fortalecimento de certos saberes necessários à prática educativa se ancorada em uma perspectiva crítica-reflexiva.

Nessa direção, quanto ao desenvolvimento do professor para que seja ele reflexivo, é necessário recordar que a educação, para Freire (2011), é como um ato de integração dos seres humanos entre si e com o mundo, por meio da qual evidencia que o diálogo possibilita a interação e a interpretação da realidade num aprofundamento da consciência sobre ela. Dessa maneira, “*na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática*”, que implica “o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, reflexão (Freire, 2011, p. 43); sendo que tais ideias reconhecidas como fundantes desse estudo se entrelaçam às de Nóvoa (1991, p. 30) que para ratificar essa compreensão afirma: “*a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática*”, através de dinâmicas de reflexão-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.

- **Prática Pedagógica**³¹, conforme Freire (2011) se constitui a partir da ideia de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 2011, p. 22). Desse modo, em nosso estudo a prática pedagógica para a educação na coetaneidade, e ainda mais para a inclusão, envolve um dinamismo dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer (reflexão-ação). Assim, compreendemos que a prática deve ser ação consciente e participativa, gerar a crítica, e a crítica deve ser capaz de transformar a prática e que o educador deve ver o educando como um sujeito social e participativo para intervir no mundo (Franco, 2016; Saviani, 2009).

Cabe destacar, neste estudo, diferenças importantes entre os significados da educação especial e a educação inclusiva, visto que não são sinônimos. Na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consta essa demarcação quanto aos

³¹ Trata-se de um dos termos emergentes nesta etapa do estudo, utilizados para a construção do estado do conhecimento. O grifo foi empregado para destacá-los.

significados desses para acentuar a distinção. Dessa maneira, apresentamos a seguir os significados associados neste estudo:

- **Educação Especial**, como campo de atuação que se ocupa de fazer a complementação e a suplementação da formação dos educandos que são:

[...] seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; formar professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais professores para a inclusão; prover a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação; estimular a participação da família e da comunidade; promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais; oferecer o atendimento educacional especializado – AEE a quem dele necessite (Brasil, 2008).

Ressaltamos que a educação especial deixa de ser um sistema educacional paralelo, substitutivo da educação regular. Desde então, ela passou a integrar a educação básica e superior como uma modalidade transversal, que perpassa todas as etapas e modalidades da educação. Portanto, a educação especial difere da educação inclusiva apesar de estar contida nessa, importando-nos destacar que elas não são termos sinônimos.

- **Educação Inclusiva**, teoricamente, é uma ação mais abrangente por considerar minorias diversas historicamente excluídas por raça, cor, religião, etnia, classe social e etc. Na Educação Inclusiva a escola é para “todos” e não somente o sujeito PAEE, mas educandos de baixa renda, negros, mulheres, indígenas, enfim, todos os indivíduos de uma sociedade diversa. Desse modo, mostra-se um paradigma educacional fundamentado nas concepções dos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando quanto a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Freire, 2005; Mantoan, 2015; Saviani, 2009). Para Glat e Pletsch (2012), a educação inclusiva “implica uma transformação na estrutura física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola” e, para tanto, sem uma formação continuada crítica, comprometida com a realidade, essa fica distante da prática educativa. Então, compreender o que está implícito nos processos educacionais auxilia os profissionais da educação na tomada de decisões e posição frente aos desafios da profissão.

- **Inclusão Escolar**, é um processo educativo complexo, recente na história da educação, que envolve o acesso e a permanência dos educandos PAEE³² na escola e passa também pela promoção de aprendizagens desses, não se restringe a socialização, é para além da normalização como forma de conviver com o outro (Pletsch, 2014; Silva, 2010). Neste processo, estão envolvidos não apenas os professores da sala de aula comum e da educação especial que desenvolvem o AEE, participam o gestor, funcionários da escola e a família. Em certos casos, é preciso contar com os profissionais da saúde e até apoio complementar (político e judicial), pois a inclusão é um compromisso de todos nas escolas e na sociedade (Brasil, 1988, 2008, 2015).

Comprometidas com nosso papel como professoras educadoras, empreendemos novas buscas para construir o estado do conhecimento. O exercício para aprofundar os termos apresentados acima, ajustou o foco das buscas, então, utilizamos os descritores delimitados em nosso estudo. Utilizando o recurso dos filtros para a combinação dos descritores e a relação entre o número de estudos apurados com o foco na *educação inclusiva* como temática da *formação continuada de professores*, revelou significativa diferença: **B8** (550 estudos) para a **B9**³³ (69), sem o recorte temporal. Manteve-se uma relação semelhante quanto a tal disparidade no número de estudos dentro do recorte 2011-2021, localizamos na **B8**, 420 para a **B9**, 49 estudos.

Para o melhor tratamento das informações contidas nas teses e dissertações com relação ao objeto da pesquisa, combinamos todos os descritores num refinamento cruzado dos filtros do repositório, específico para a ocorrência de todos os descritores no título dos estudos. Nessa etapa, o uso da leitura flutuante dos resumos das pesquisas é fundamental para as análises mais profundas na aproximação com o objeto de estudo, sem deixar de lado a devida criticidade diante dos fenômenos estudados e o que deles emana (Morosini; Fernandes, 2014; Freire, 2011). Em alguns casos, a leitura levou-nos a examinar também algumas conclusões dos trabalhos para elucidar dúvidas, levando-nos a descartar alguns materiais. O resultado foi surpreendente, conforme segue.

³² Refere-se ao público-alvo da educação especial, que desde 2008, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define como o alvo desse serviço especializado os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

³³ Destacamos o termo para identificar vezes que foram realizadas buscas, “B”, no repositório da BDTD, associando essa letra o número referente a frequência (1,2, 3, ...) dessa consulta no repositório para a construção do estado do conhecimento.

Quadro 1 – Composição do estado do conhecimento: refinamento das buscas

BUSCAS	DESCRITORES associados no TÍTULO dos estudos: com ou sem FILTRO DE TEMPO	RESULTADO FILTRADO
B10	Educação Inclusiva + Formação Continuada + Ensino Médio	1
B11	Educação Inclusiva + Formação Continuada + Ensino Médio*	6

* Refinamento de busca: título - com a flexibilização para ocorrência mínima de 2 descritores.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da autora (2021).

Os achados (Quadro 1) falam por si e a **B10** apresentou um estudo, o que é insuficiente para sustentar nossa investigação, uma vez que tal pesquisa estava inscrita no universo específico do *ensino médio integrado*³⁴, modalidade de educação profissional que ainda não é abundante na educação brasileira. Então, foi necessário rever nossos critérios de inclusão de estudos para análise e na **B11**³⁵, flexibilizar a ocorrência no título dos estudos para no mínimo dois desses descritores simultaneamente, tal ajuste, identificou seis trabalhos para a composição do estado do conhecimento.

Conforme a informação para o universo deste estudo (Quadro 1), identifica-se um interesse menor por questões que envolvem a educação e os direitos dos sujeitos da educação especial na etapa do ensino médio. Nesta fase do estado do conhecimento, o resultado dessa aproximação dos descritores com o objeto da pesquisa foi muito revelador, principalmente, ao se considerar o peso da educação para o desenvolvimento social e econômico do país e de todos os cidadãos em tempos de transformação acelerada no mundo do trabalho.

Tal achado dentro do estado do conhecimento aumenta o peso da responsabilidade deste estudo e justifica nossa pesquisa, dada a complexidade da educação na perspectiva inclusiva dos sujeitos da educação especial, focalizando os processos do ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas do ensino médio.

Os estudos que compõem o estado do conhecimento estão distribuídos entre quatro universidades e um instituto federal – IFAM³⁶, sendo essas instituições públicas. No contexto

³⁴ Tipo de oferta de curso técnico em que a formação geral se dá de forma integrada à formação profissional, na mesma instituição de ensino (também o chamamos de Ensino Médio Técnico), ou seja, você faz o curso técnico e o Ensino Médio na mesma instituição seja um Instituto Federal ou estadual ou mesmo escolas estaduais voltada para a educação profissional.

³⁵ Destacamos o termo para identificar vezes que foram realizadas buscas, “B”, no repositório da BDTD, associando essa letra o número referente a frequência (1,2, 3, ...) dessa consulta no repositório para a construção do estado do conhecimento.

³⁶ O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) é uma instituição de educação básica, profissional, superior, pluricurricular e com 14 campi distribuídos pelo estado, além de um campus avançado em Manacapuru e um Centro de Referência em Iranduba. Atualmente, o IFAM oferece 32 cursos de

da educação evidenciamos o valor do fazer científico e das instituições públicas, apesar da perseguição política e do abandono financeiro empreendidos no último governo federal de direita. Assim, com base nas análises dos resumos das pesquisas e títulos dentro do recorte temporal, os trabalhos selecionados estão assim dispostos: *seis* pesquisas, sendo dessas *quatro* dissertações em nível de mestrado e *duas*, de doutorado, como segue (Quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos relevantes para o estado do conhecimento

ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	NÍVEL M/D	METODOLOGIA	IES
2014	ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de	A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva : desvelando os fios da trama	Formação de professores Educação inclusiva Educação e Estado Educação permanente Formação continuada	M	Pesquisa-ação colaborativo-critica	UFS
2017	NORONHA, Lílian Freire	Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva	Educação especial Educação inclusiva Formação continuada de professores	M	Método qualitativo, pesquisa de Levantamento, e fonte de informação: documental e bibliográfica	IFAM
2017	LACERDA, Lonise Caroline Zengo de	Formação continuada de professores e gestores : o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco	Formação continuada de professores e gestores Inclusão Educação inclusiva Educação a distância/semipresencial Redefor	M	pesquisa qualitativa; pesquisa descritiva-explicativa.	UNESP
2017	Fortes, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas	Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual	Educação inclusiva Ensino médio integrado Formação docente Deficiência visual	D	Pesquisa qualitativa: quanto a procedimentos: pesq. Doc., bibliográfica e pesquisa-ação	UFRN
2020	SALTO, Mariana Picchi	Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva	Educação Inclusiva Formação Continuada de Professores Ciências e Biologia	M	Pesquisa qualitativa.	UNESP
2020	MENINOMENCIA, Gislaíne Ferreira	Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva	Educação especial Educação inclusiva Formação continuada Crenças e atitudes	D	Pesquisa descritiva; pesquisa qualitativa e grupo focal; e pesquisa quase experimental (quando não é possível uso de controle total).	UNESP

M – Mestrado; D – Doutorado.

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Elaboração da pesquisadora (2021).

No Quadro 2, em fundo colorido, destacamos o único trabalho localizado com filtros avançados para o **título**³⁷ que apresentava a combinação de descritores definidos como norte para nossa pesquisa: formação continuada de professores; ensino médio e educação inclusiva, atendeu o critério de inclusão com o mínimo de três descritores. Dessa forma, a dissertação de Noronha (2017), com o título *Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva*, do IFAM, sem e com o uso do recorte temporal, respondeu ao rigor da investigação. Contudo, não constitui base sustentável para a complexidade da nossa pesquisa. A análise do resumo e resultados do estudo revelaram que a

formação inicial e continuada, 128 cursos técnicos presenciais, 13 cursos técnicos em educação a distância (EaD), 05 cursos de licenciaturas, 04 cursos de bacharelados, 10 cursos tecnológicos, 14 cursos de pós *lato sensu* e 02 cursos de pós *stricto sensu* (Mello, 2009).

³⁷ Destacamos o termo título como ponto central para ocorrência dos descritores para a composição deste estudo, dada a sua função dentro dos textos do tipo dissertativo, isto é, sua função analítica nesse tipo de relatório.

investigação se dá sobre a realidade do ensino médio integrado, um dos tipos de ensino médio associado à educação profissional, que é distinto do objeto do estudo.

Conseqüentemente, a tomada de decisão exigiu rever os critérios de inclusão das pesquisas e encontrar uma saída que satisfizesse os objetivos dentro do estado de conhecimento enquanto método frente ao nosso objeto. A provocação dessas descobertas repercutiu nas certezas provisórias e dúvidas temporárias, que nos acompanhavam até ali, então, novo ciclo de reflexões, discussões até a decisão pela flexibilização quanto à ocorrência dos descritores ser reduzida para no mínimo dois no título dos estudos.

Desse modo, as produções agregadas na sequência, com a flexibilização da ocorrência reduzida para dois descritores no título, são ligadas aos programas de mestrado em educação, sendo um desses como o nosso, mestrado profissional; e outro, ainda é ligado a um programa da área da saúde, doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, articulado a área da educação (UNESP). Segue o mapa do Brasil com os estados e regiões que contribuíram com o estado do conhecimento (Figura 2).

Figura 2 – Indicação dos estados e regiões do Brasil, que compõem o estado do conhecimento



Fonte: Instituto Vital Brazil (2021).

Nas regiões Norte e Nordeste foram localizados apenas três trabalhos e bastante esparsos, em que há pesquisa com aderência à temática formação continuada de professores do ensino médio para a educação inclusiva. De outro modo, na região Sudeste, no estado de São Paulo, foram identificadas outras três pesquisas em análise neste estado do conhecimento. Sabidamente, temos nessa região uma importante concentração populacional e de instituições escolares, bem como de instituições formadoras de professores e isso justifica a maior ocorrência de investigação da temática.

Conforme a Figura 2, a ausência de estudos com tal convergência, na região Sul, foi surpreendente e um achado interessante. Logo, a falta de produções nessa direção contribui para justificar a nossa pesquisa neste campo num momento tão importante da educação brasileira, principalmente no que se refere ao ensino médio e a educação inclusiva. Não por acaso, temos, no *corpus* deste estudo, três trabalhos produzidos por pesquisadores da UNESP, Universidade Estadual do Estado de São Paulo, sendo duas dissertações e uma tese. Outro destaque dessas análises foi a localização dentro do estado do conhecimento de apenas duas pesquisas envolvendo a etapa do ensino médio do tipo integrado à educação profissional, conhecido como *ensino médio integrado*, sendo estas as ocorrências mais próximas ao objeto desta investigação. Em razão de que as demais pesquisas focam no contexto do ensino fundamental e da educação superior.

Destacamos a tese de Menino-Mencia³⁸ (2020), por ser o único trabalho da área da saúde (psicologia) com confluência com a área da educação, dada a estreita aproximação com nosso objeto de investigação, completando a composição desse rol de análises do estado do conhecimento. A seguir, apresentamos nossos diálogos na composição dessa trama.

2.2 DIALOGANDO COM AS PESQUISAS NO ESTADO DO CONHECIMENTO: BASE DA TRAMA

Com os critérios iniciais do estudo, localizamos apenas um trabalho (Quadro 2) com o título constituído pela ocorrência dos três descritores (Noronha, 2017). Na análise do resumo desse, identificamos ser um estudo dentro do programa de mestrado profissional, bem como o programa a que se vincula essa investigação. Evidenciamos que os programas de Mestrado Profissional no Brasil impactam duplamente a sociedade na medida que têm o foco na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais, como o proposto pela pesquisadora, que sejam implementados em condições reais de ensino (Brasil, 2012).

³⁸ A autora considera a formação inicial e também a formação continuada dos professores na reflexão para ampliar os conhecimentos teóricos e técnicos promovendo, dessa forma, mudanças nas crenças e atitudes em relação à Educação Inclusiva. Amostra importante da intersectorialidade necessária para a materialização da inclusão escolar como processo social importante, que nem sempre é percebido na educação. Forte influência de um pensamento, cultura de subalternização da educação para com a saúde, influência herdada dos tempos das escolas e classes especiais, quando a educação especial era um sistema paralelo ao da educação regular (Menino-Mencia, 2020).

Na busca por similaridades entre os estudos selecionados e o nosso objeto, as práticas desenvolvidas no contexto do ensino médio integrado investigadas por Noronha (2017) e Fortes (2017) abordam realidades ligadas aos Institutos Federais de Educação Profissional³⁹. Contudo, foram investigações que mais se aproximaram da etapa final da educação básica. Nesse exercício de reflexão analítica, identificamos o compromisso dessas instituições para com a formação de todos os perfis de ingresso de candidatos nos programas de formação inicial e continuada de trabalhadores.

A complexidade das práticas pedagógicas no contexto do ensino médio integrado como educação profissional poderia ser argumento para a manutenção da zona de conforto docente e para a exclusão das pessoas com deficiência⁴⁰ dentro da escola. No entanto, as pesquisas revelaram o investimento dessas instituições no corpo docente para aperfeiçoar as estratégias diante do desafio da inclusão escolar, por meio da formação continuada de professores. Identificou-se o replanejamento das formações para aperfeiçoar as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de todos os indivíduos, sendo esses ou não PAEE, avançando na construção da educação inclusiva e da inclusão (profissional e social) de todos os estudantes. Nestes casos, as instituições com autonomia planejam a sua formação continuada para os docentes, contando com um setor responsável pelas ações da educação especial inclusiva. Assim, buscamos nas outras pesquisas contextos da educação pública com alguma proximidade com a realidade da nossa investigação.

A análise dos resumos identificou o trabalho de Alcântara (2014) com a oferta de uma formação que abrangeu professores da sala comum e do AEE, classe especial (rede municipal e estadual de SE). Embora, atualmente, não tenhamos, na rede da 15ª CRE, professores trabalhando especificamente na classe especial, nos pareceu relevante o encontro dos professores da sala comum e do AEE para estudo e planejamento da ação e das práticas pedagógicas.

Os estudos desenvolvidos por Lacerda (2017), Salto (2020) e Menino-Mencia (2020) com o foco da pesquisa voltado para a formação continuada dos professores do ensino fundamental I e II, confirmaram a ausência de pesquisas voltadas para o ensino médio. A

³⁹ Tais instituições promovem o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado, o que requer dos professores determinados conhecimentos pedagógicos que vão além do técnico, mas sociais, educacionais e humanísticos.

⁴⁰ Termo que designa ou uso da abreviatura de Pessoa com Deficiência – PcD, comumente utilizado em certas relações sociais, por fazer indicação de uma parcela da sociedade que luta contra a discriminação e preconceitos, deve se ter atenção com uso indiscriminado da sigla para evitar a “descaracterização da pessoa” – capacitismo.

maioria das investigações publicadas são sobre as etapas da educação infantil e ensino fundamental ao se considerar a educação básica.

Destacamos que, apesar dos objetivos distintos, todos os estudos aqui reunidos trazem suas contribuições para reflexão sobre a temática proposta. Veja que nos estudos de Lacerda (2017), Noronha (2017) e Menino-Mencia (2020) são abrangidos os gestores nos estudos, cuja atuação destes, na perspectiva da Educação Inclusiva, é relevante para a efetivação das práticas inclusivas na escola. A pesquisa de Fortes (2017), ao apresentar as implicações didático-pedagógicas do ensino em um determinado componente curricular, subsidia a reflexão quanto a formação continuada também para os professores formadores na educação superior e aponta urgência de ações nessa direção. Visto que não só interferem na formação dos futuros professores como são responsáveis pelo sucesso desses sujeitos PAEE no ensino médio e na educação superior.

No tocante à metodologia constatamos que foi predominante a qualitativa. Ela apresenta-se como um grande guarda-chuva, pois todos os pesquisadores perseguem neste veio a qualidade dos estudos e a rigorosidade científica quanto aos instrumentos e métodos (Minayo, 2008). Nos estudos de Alcântara (2014) e Fortes (2017) utilizaram a pesquisa-ação, possibilitaram nosso reencontro com essa vertente investigada por Thiollent⁴¹ (2018).

Assim, a nossa opção pela pesquisa participante para a constituição metodológica do nosso estudo não foi casual diante de nosso interesse quanto às vozes e escolhas dos sujeitos da pesquisa no contexto da formação continuada e da educação inclusiva para sujeitos PAEE.

Na análise destes seis estudos, identificamos semelhanças e diferenças entre os conhecimentos que ajudam a compor nossa reflexão. Assim, neste estado do conhecimento, buscamos subsidiar e aprofundar os conhecimentos sobre a formação continuada e a inclusão escolar, especificamente, na etapa do ensino médio, tanto para ampliar o conhecimento teórico e metodológico como para tornar mais efetiva nossa investigação. Por isso, ao problematizar a concretização da educação inclusiva nas escolas que oferecem essa etapa no formato do novo ensino médio, construímos uma compreensão mais ampla do campo teórico e metodológico a fim de qualificar a investigação da temática e documentar como ela se dá nas escolas da região Sul. A seguir, no próximo capítulo, apresentaremos a metodologia desenhada para a pesquisa.

⁴¹ Tivemos o privilégio de ter o pesquisador proferindo a *aula magna*, que abriu essa caminhada formativa, em outubro de 2020.

3 NO TEAR, O CAMINHO DA PESQUISA

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (Freire, 2011, p. 31).

O estudo a que nos propomos se constituiu a partir de diálogos epistêmicos como esse que acompanharam as leituras exploratórias que nos guiaram na composição do caminho da pesquisa onde a pedagogia da pesquisa, da pergunta ou problematização, nos toma, pois há muito tempo acompanha, no nosso fazer docente. É de conhecimento público que a pedagogia da pesquisa está presente em toda a extensão da obra publicizada de Paulo Freire. Inspirada na sua obra, buscamos a ousadia para te envolver nessa reflexão, onde o ensinar, aprender e pesquisar acontecem em dois momentos gnosiológico em que se ensina e aprende ao mesmo tempo o conhecimento existente para pesquisar, buscar soluções a problemas existentes, como esse que nos move, e com isso produzir o novo, que ainda não existe (Freire, 2011). O desejo de contribuir com a transformação da realidade educacional em que estamos colocadas no norte do Rio Grande do Sul nos moveu.

Ao longo deste capítulo, apresentamos nossas opções metodológicas para a pesquisa de abordagem qualitativa, configuradoras da experiência cotidiana dos agentes envolvidos na investigação, pesquisadoras e pesquisados.

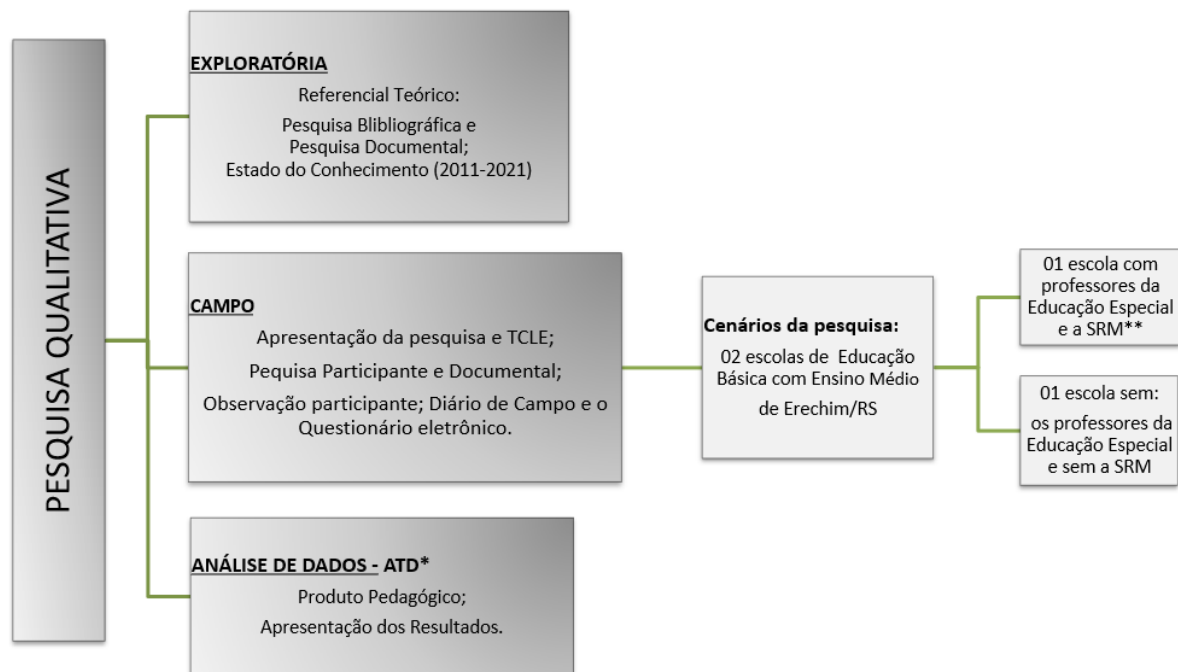
3.1 TECENDO O CAMINHO DA PESQUISA

Este texto apresenta o delineamento dos procedimentos realizados para a elaboração de uma dissertação de mestrado stricto sensu. Nesse ínterim, uma primeira decisão é a clareza nos pressupostos teóricos que sustentam a epistemologia em que se insere a pesquisa e ontologicamente a pesquisadora. A clareza em relação aos modos de produção de conhecimento alicerça os modos de pesquisa, quantitativa, qualitativa, mista e pós-qualitativa, articulam o planejamento das atividades, das metodologias de pesquisa e das metodologias de análise. Destacando eixos estruturantes que emergiram no estudo do objeto de pesquisa como o estado do conhecimento para a definição do referencial teórico, a pesquisa participante na etapa de campo rendeu outra visão do fenômeno investigado, e o encontro com a Análise Textual Discursiva – ATD, como metodologia para análise dos dados preencheu qualquer lacuna que havia quanto a qualificação dos processos nessa etapa da investigação. A opção da ATD

conforme Moraes e Galiazzi (2011) determinou categorias emergentes, apresentadas adiante em metatextos, no capítulo 5.

Desse modo, conhecendo e respeitando os pesquisadores e pesquisas já desenvolvidas sobre o objeto, segui as escolhas do nosso caminho metodológico propriamente dito.

Figura 3 – Caminho Metodológico da Pesquisa



* Análise Textual Discursiva; ** Sala de Recursos Multifuncional.

Fonte: Elaboração da autora (2022), com base em Minayo (2008, p. 26).

Os resultados dos estudos bibliográficos e do estado do conhecimento (Figura 3) revelaram que a pesquisa científica na área da educação e ciências sociais proporciona inúmeras possibilidades de investigação. Segundo autores como Lakatos e Marconi (2011), existem particularidades distintas de cada estudo, ainda que versem sobre um tema, existem diferentes campos de pesquisa, temáticas, objetos, abordagens, delimitação metodológica e sujeitos. Dessa maneira, optamos pela pesquisa participante e a análise textual discursiva para trabalhar com as informações, textos coletados em campo.

A pesquisa de campo (Figura 3) admite as perspectivas dos sujeitos da pesquisa, em suas práticas cotidianas e em seus conhecimentos relativos ao objeto em estudo, utilizando metodologias e instrumentos que aproximam as pesquisadoras do sujeito da pesquisa. A fim de que o leitor compreenda o universo da investigação, apresentamos os critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos e local de pesquisa.

Quadro 3 – Critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

Lócus da Pesquisa		
Critérios de Inclusão		Critérios de Exclusão
# Maior nº de matrículas dos sujeitos PAEE no ensino médio; # Ter professores da educação especial inclusiva no quadro de docentes; # Oferecer o AEE na SRM.	# Maior nº de matrículas dos sujeitos PAEE no ensino médio; # Não oferecer o AEE na própria escola por não dispor de professor (a) especializado na educação especial; # Não dispõe da SRM na sua estrutura.	# Escola que não atender a todos os critérios de inclusão na pesquisa.
Sujeitos da Pesquisa		
# Professor com experiência mínima de 5 anos na docência do Ensino Médio ou atuando (12 meses no mínimo) nos setores de apoio educacional junto aos professores e estudantes da etapa. Professores regentes da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, especialista da Educação Especial Inclusiva e os gestores das duas escolas investigadas + supervisão escolar, coordenação pedagógica e ou orientação escolar.		# Professor (a) que não atender a todos os critérios de inclusão na pesquisa.

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021).

A definição dos critérios (Quadro 3), maior número de matrículas dos sujeitos da educação especial no ensino médio, foi o ponto inicial para investigar a formação continuada dos professores, considerando se, em tal contexto, existe espaço de construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva. O próximo critério, quanto a presença ou não de professores da Educação Especial, está quase sempre associado ao ambiente da SRM. Visto que, na rede estadual do RS, as ações desses especialistas estão centralizadas na gestão dos recursos desses ambientes para atender a demanda específica dos sujeitos da Educação Especial.

3.1.1 Os sentidos do estudo

Na busca de sentidos ao estudo, optamos pela pesquisa qualitativa por “responder a questões muito particulares”, exige atenção aos detalhes, trabalha processos e técnicas, que, no campo das Ciências Sociais, exige paciência, esforço, controle de variáveis mais amplas, considerando a consciência histórica que permeia o objeto (Minayo, 2008, p. 22). Por outro lado, revela-se uma atividade enriquecedora para os sujeitos: pesquisadora e investigados, e para a ciência. A natureza qualitativa do estudo se encontra nessa relação entre a ciência e a ética de seus processos, inclusive, permitiu uma flexibilidade no alinhamento da escolha de uma abordagem que melhor retratasse o problema a ser investigado como os sujeitos em relação com os objetivos e questionamentos formulados.

Evidentemente, muitas questões antecederam o problema deste estudo, por exemplo: Quando e como é abordada a educação inclusiva na escola? Os professores têm sido autores em

suas formações? Ou são meros espectadores, participantes de cursos que simplificam os fenômenos e desqualificam o processo de autonomia do professor? A formação continuada está promovendo a qualificação dos professores para o ensino de todos os alunos inclusive do PAEE?

Ao longo do trabalho, pesquisamos e mapeamos livros, capítulos de livros e artigos de autores que consideramos consagrados na área da educação inclusiva como Glat e Pletsch (2012), Plestch (2014); Freire (2011) e Nóvoa (1999) na área da formação de professores. Amparamos ainda em Pimenta (1998) dentre outros ao examinarmos os saberes docentes para nossa época; bem como, buscamos em Vygotsky (2007) apoio para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem para não restar dúvidas quanto à capacidade de todos os seres humanos de aprender, sua educabilidade. Apoiadas em Freire (2011) e com auxílio de Franco (2016) reexaminamos a prática pedagógica na escola. Uma vez que a metodologia tomou corpo a luz de Minayo (2008), Morosini e Fernandes (2014), Thiollent (2018) e Gil (2008) guiaram os procedimentos metodológicos até a análise de dados amparada nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006) dão sustentação à pesquisa.

3.2 PESQUISA PARTICIPANTE COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Nesse contexto, foram muitos estudos e reflexões, dialogando com as possibilidades de mudanças, e a pesquisa participante foi a opção para o momento histórico deste estudo em que diversos tensionamentos atravessam o cotidiano escolar (Brandão, 1987). Tendo em vista que estudos de Soares e Ferreira (2006) informam que, na América Latina, a pesquisa participante desenvolveu-se inicialmente no âmbito educacional, cujo marco pode ter conexão com uma experiência-piloto da pesquisa temática criada e implementada por Paulo Freire, na década de 1960. Encontramos outra possível vertente para a pesquisa participante nos estudos etnográficos dentre estes do polonês Bronislaw Malinowski, na década de 1910, com os nativos de Nova Guiné, no início do século XX (Soares; Ferreira, 2006).

A pesquisa participante é um tipo de pesquisa que se inscreve no desdobramento histórico do século XX, com a institucionalização da sociologia no mundo e nas muitas tendências metodológicas e teóricas. Nessa direção, descobrimos que um dos importantes pressupostos da pesquisa participante consiste no fato de não se limitar a um enfoque unidisciplinar, mas, ao contrário, interdisciplinar, já que ela abre espaço para o entrosamento

de diferentes especialidades, tais como, por exemplo, sociologia, psicologia, economia, educação e comunicação (Thiollent, 2018).

De acordo com Thiollent (2018), a pesquisa participante e pesquisa-ação são duas modalidades diferentes de pesquisa com semelhanças no que se refere, sobretudo, ao envolvimento do participante. No entanto, a principal diferença está no fato de que a pesquisa-ação estimula o envolvimento dos participantes em ações com caráter educativo, social, técnico, enquanto que a pesquisa participante tem a função de envolver e estimular a protagonização emancipatória, individual e coletiva. A pesquisa participante em geral se dá junto a grupos oprimidos, marginalizados ou excluídos. Experiência que os profissionais da educação enfrentam com frequência no exercício da profissão, principalmente, nas últimas décadas dentro da lógica neoliberal que invadiu a educação na América Latina, na segunda metade do século XX.

No que diz respeito aos instrumentos para coleta de dados adotados por pesquisadores participantes, podemos relacionar como mais recorrentes as entrevistas semiestruturadas (coletivas e individuais), a análise documental e a observação participante (Pletsch, 2005). Dentro desse universo podem ser encontradas pesquisas que se utilizam a técnica de sociodrama (Thiollent, 2018) e mesmo do questionário. A partir disso, definimos nossos instrumentos para a investigação: análise documental, observação participante (Gil, 2008), diário de campo (Demo, 2012; Macedo, 2010) e o questionário, que, em virtude do contexto pandêmico, foi ajustado para o formato eletrônico com algumas questões abertas para o alcance de nossos objetivos.

3.2.1 Cenários e os sujeitos da pesquisa: procedimentos éticos

A Secretaria Estadual de Educação – Seduc-RS está constituída por trinta regionais que congregam os diversos municípios do Estado gaúcho. As regionais de educação têm as suas atividades administrativa e pedagógica sediadas em municípios com certo destaque econômico e populacional nas regiões de abrangência. Desse modo, o município sede na região norte, na abrangência da 15ª CRE, é Erechim. Naturalmente, o contexto da pesquisa diz respeito ao referido município, por sua densidade populacional.

Atualmente, a rede da 15ª CRE – Erechim está constituída por 84 escolas estaduais, conforme dados do Censo Escolar de 2022. Conta com um quadro de servidores de 2.045 pessoas entre professores, especialistas e servidores, desenvolvendo um trabalho voltado a mais

de 20 mil estudantes. A Educação estadual na região compreende diferentes níveis, como Curso Normal, cursos técnicos, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Prisional – NEEJA, e a educação básica.

A seguir (Figura 4), apresentamos o mapa da abrangência da 15ª CRE, que conta com 41 municípios do norte gaúcho, sendo que alguns municípios desses são limítrofes ao estado de Santa Catarina.

Figura 4 – Mapa de abrangência da 15ª CRE: localização de Erechim



Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação do RS.

A seleção das escolas para pesquisa se deu ainda em 2021, a partir de um mapeamento do serviço de AEE na rede pública estadual, de abrangência da 15ª CRE. Para o levantamento desses dados foi utilizado o Sistema de Informatização da Rede Pública de Ensino Estadual – ISE⁴². Este é alimentado com informação pelas escolas e utilizado também na migração anual de dados para a plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para a composição do censo escolar⁴³. Importante destacar que os dados aqui apresentados retratam a realidade da data desta consulta no ISE, sofrendo alterações conforme a movimentação da população.

⁴² Sistema desenvolvido pela PROCERGS – Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio Grande do Sul, para servir a gestão de processos pedagógicos e administrativos da Secretaria Estadual de Educação do RS (Seduc-RS).

⁴³ É um retrato da educação básica brasileiras em um período específico, isto é, pesquisa declaratória realizada anualmente pelo MEC/INEP/DEEB em parceria com a Secretarias de Educação Estaduais e municipais, que abarca também a rede particular de ensino, levantando informações estatístico-educacionais da educação básica brasileira (IBGE). Maiores informações em: <https://ces.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

O total de estudantes na 15ª CRE – Erechim, no ano escolar de 2022, era de 20.534, no início desta pesquisa. Salientamos que, deste total na rede, apenas 3,37% estudantes informaram ou foram assim identificados com alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, isto representa 691 estudantes⁴⁴. Importante destacar que nem todos os estudantes PAEE têm impeditivos educacionais que comprometem ou limitam a aprendizagem. Uma parcela significativa, cerca de 74,96%, dessa população é composta por educandos com deficiência intelectual, conforme informação abaixo (Quadro 4).

Quadro 4 – Indicadores das matrículas do PAEE na 15ª CRE

Total																
Ceg	Bx.Vis	Sur	Def.Aud	Surdoceg	Def.Fís	Def.Int	Aut	Down	Def.Mul	Alt.Hab	Def.Loc	Asperger	Rett	Trans.Des	Williams	Total
4	32	6	9		16	501	66	14	19	9	9	6				691

Fonte: Dados, imagem do ISE/15ª CRE/Seduc-RS (2022).

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, na regional, está relacionado ao trabalho dos professores especializados para a Educação Especial, que atuam vinculados as 42 salas de recursos multifuncionais – SRM, distribuídas pela regional e ou por meio do **serviço de itinerância**⁴⁵ (CNE, 2001, p. 23). Estudos de Pletsch (2005) e Moreira (2006) apontam para a existência de diferentes modelos e tipos de organização deste serviço. É um serviço de orientação e supervisão pedagógica⁴⁶, ainda pouco conhecido na região. Ele é desenvolvido por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas que possuam algum estudante público-alvo da educação especial – PAEE, e nelas desenvolvem um trabalho conjunto com regentes da classe comum. Assim, leva-se o serviço da educação especial a todos indivíduos que precisam do conhecimento e não dispõem desse na própria instituição.

As rápidas transformações no mundo, no perfil dos educandos e nas expectativas desses, bem como dos responsáveis, da sociedade para com a educação e seus direitos sociais, também mudaram. Nessa direção, apresentamos a seguir um panorama do ensino médio na regional com destaque para as informações sobre os estudantes PAEE no município de Erechim, nesta etapa de ensino e como tem sido organizado o apoio deles.

⁴⁴ Dados retirados do ISE/Seduc-RS, 2022.

⁴⁵ O destaque é nosso, a fim de evidenciar um dos serviços prestados pelos professores da educação especial. Naturalmente, isso merece críticas, quando o serviço é utilizado pela gestão em caráter definitivo para acomodar a falta de profissionais e de investimentos na estruturação de salas de recursos multifuncionais.

⁴⁶ Segundo Ferreira (2006, p. 237), a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação e da formação humana. Nesta ação, o professor do AEE deve fazer orientação pedagógica aos gestores, professores e a família, podendo desenvolver o atendimento quando não há outra forma de prestá-lo aos educandos da educação especial na SRM.

Quadro 5 – Panorama do ensino médio na 15ª CRE, destaque para indicadores dos sujeitos da educação especial em Erechim

Ano	Ensino Médio (EM) - Erechim					15ª CRE			Erechim	
	M	T	N	Total	PAEE	Total (EM)	PAEE (EM)	Total PAEE (F+M+P)*	Total (F+M+P)	PAEE (F+M+P)
2011	1.373	167	1.172	2.891	xxx	8.845	xxx	xxx	11.035	xxx
2012	1.462	141	1.131	2.909	xxx	8.567	xxx	xxx	10.539	xxx
2013	1.512	140	1.198	2.958	xxx	8.267	xxx	xxx	10.337	xxx
2014	1.528	279	1.155	2.962	61	8.217	101	735	10.124	344
2015	1.411	331	1.104	2.846	59	7.805	109	750	9.888	345
2016	1.383	156	1.079	2.618	59	7.282	124	756	9.637	334
2017	1.287	192	932	2.411	56	6.822	139	729	9.334	310
2018	1.276	151	823	2.250	62	6.478	166	780	9.117	327
2019	1.327	166	793	2.286	57	6.416	184	712	9.195	287
2020	1.509	135	839	2.483	76	6.465	184	729	9.203	303
2021	1.450	66	867	2.383	73	6.393	224	687	8.860	298
2022	1.366	100	992	2.458	77	6.436	230	691	9.298	295
2023	1.486	115	968	2.583	93	6.683	257	671	9.688	292

Fonte: ISE/15ª CRE/Seduc-RS (2022).

Nas informações acima, observa-se que de 2011 a 2013 não há indicadores da presença do PAEE nas escolas de ensino médio. A consulta na 15ª CRE revelou que isso se deve ao período de transição (extinção das classes especiais e a regulamentação da educação inclusiva e normativas das salas de recursos) das políticas públicas para a educação, quanto à perspectiva inclusiva em curso desde a promulgação da PNEEPEI de 2008. Dessa maneira, o ajuste das propostas pedagógicas e reorganização da rede levou certo tempo e no mundo das ideias isso foi mais demorado do que o esperado, pois tais mudanças não devem se dar apenas no papel, há demanda física, operacional e formativa (didático-pedagógica) para as equipes gestoras e de professores, incluindo qualificação profissional.

No Quadro 5, encontra-se um recorte importante da realidade da educação dos sujeitos da educação especial no ensino médio no norte gaúcho, cuja inclusão escolar mostra-se como realidade em sala de aula a partir de 2014. A ausência de informação quanto a organização escolar é por si um dado importante quanto a complexidade dessa mudança na cultura educacional. Identifica-se o efeito da pandemia do coronavírus, em 2019, sobre essa população na etapa em estudo, fato que se repetiu nas demais etapas pelo País e que deve ser alvo de outros estudos. Visto que, a ocorrência das diversas deficiências também está associada a vulnerabilidade social, algo que também faz parte na realidade em nosso Estado.

Os sujeitos da educação especial, com muita luta, passaram a cursar também o ensino médio e a educação superior. Evidentemente, as informações do Quadro 5 revelam o progresso

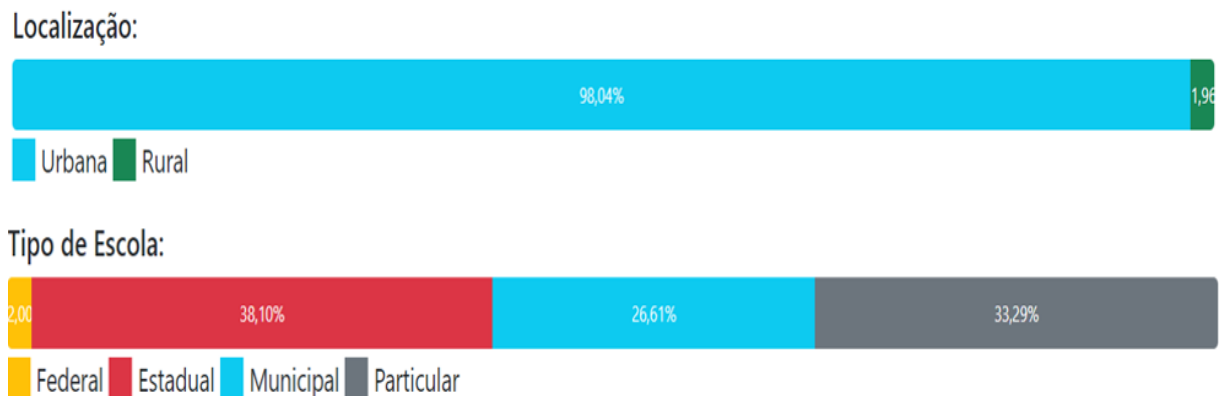
nessa busca por espaço no ensino médio, o que aumentou a demanda pela formação específica dos professores para a inclusão escolar.

Nessa direção, nossa pesquisa documental (Gil, 2008) junto a Regional (pareceres de autorização do CEEed-RS) levantou que existem outras 30 SRM⁴⁷ autorizadas pela mantenedora funcionando junto às escolas que oferecem o ensino médio e o fundamental, cuja vinculação do professor especialista está ligada ao atendimento dos estudantes do ensino médio.

Nesse cenário, a opção pela investigação no município de Erechim se deu pela densidade populacional dentro da regional. É um município do norte do estado do Rio Grande do Sul, considerado um centro sub-regional no país. É a cidade polo da região do Alto Uruguai gaúcho e a segunda cidade mais populosa do norte do estado, com estimativa de 107.368 habitantes (IBGE, 2021). Conseqüentemente, neste município temos a maior concentração de matrículas de estudantes na rede coordenada pela 15ª CRE: 9.568, distribuídas em 19 escolas que contam com 12 salas de recursos multifuncionais para o atendimento de todos os educandos elegíveis para a educação especial.

Apresentamos, a seguir, dados da Educação Básica em Erechim e do IDEB 2019, conforme dados do censo educacional de 2022.

Gráfico 1 – Indicadores das matrículas na Educação Básica em Erechim (RS)



Fonte: Sinopse da educação básica - INEP, acesso 12/02/2022. Arte: estadosecidades.com.br

⁴⁷ Sala de Recursos Multifuncionais – principais marcos normativos: Portaria normativa nº 13/2007, Resolução nº 4/2009, Resolução nº 4/2010, Decreto nº 7.611/2011 e Lei nº 13.005/2014.

Tabela 2 – IDEB em Erechim no período da pesquisa

	Erechim	IDEB RS	IDEB Brasil
🎒 Ensino Fundamental - anos iniciais	6,6	5,8	5,7
👤 Ensino Fundamental - anos finais	5,0	4,5	4,6
👤 Ensino Médio	4,6	4,0	3,9

* Rede pública

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – INEP, acesso em 15/02/2022.

Os dados do INE identificam que a Rede Estadual é a maior, no município de Erechim, na proporção de instituições e quanto às matrículas de indivíduos (Censo Escolar, 2022). A Tabela 2 faz um comparativo entre o IDEB local, estadual e nacional, destacando a qualidade da educação local como um compromisso de todos.

A seguir, trazemos (Tabela 3) as 19 instituições estaduais neste município, tendo em vista que, dessas 12 escolas possuem, na sua estrutura, os serviços da educação especial via AEE desenvolvido em SRM. Atualmente, a rede conta com 2 escolas de ensino técnico, uma urbana e outra rural, sendo que uma delas tem o serviço do AEE na própria escola e a outra dedica-se apenas à educação profissionalizante, enquanto que oito trabalham com a educação básica completa, constituindo o contexto ideal para essa investigação.

Tabela 3 – Instituições Estaduais em Erechim-RS

Escolas	Modalidade ofertada				Oferta o AEE em SRM	Localização	
	Fund	Méd	EJA	Ed. Prof.		Urbana	Rural
COL AGRIC EST ÂNGELO EMILIO GRANDO		x		x		x	x
COL ESTADUAL HAIDEE TEDESCO REALI	x	x		x	X		
COL ESTADUAL PROF MANTOVANI	x	x				x	
ESC EST ENS MED ERICO VERISSIMO	x	x	x		X	x	
MAGNABOSCO	x	x			X	x	
ESC EST NORMAL JOSÉ BONIFÁCIO	x	x				x	
ESC EST ENS MED PROF JOÃO GERMANO IMLAU	x	x			X	x	
ESC EST ED BAS DR SIDNEY GUERRA	x	x	x		X	x	
ESC EST ENS MED IRANY JAIME FARINA	x	x			X	x	
ESC EST ENS MED DR JOÃO CARUSO	x	x				x	
ESC EST ENS FUN SANTO AGOSTINHO	x				X	x	
ESC EST ENS FUN SETE DE SETEMBRO	x					x	
ESC EST ENS FUN ROQUE GONZALES	x				X		x
ESC EST ENS FUN DR JOSÉ VICENTE DA MAIA	x					x	
ESC EST ENS FUN SÃO VICENTE DE PAULA	x				X	x	
ESC EST ENS FUN JOAQUIM PEDRO SALGADO FILHO	x				X	x	
ESC EST ENS FUN LOURDES GALEAZZI	x				X	x	
ESC EST ENS FUN SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE	x					x	
ESC EST ENS FUN BELA VISTA	x				X	x	

Fonte: Sinopse da educação básica – INEP, acesso 12/02/2023.

Na Tabela 3, vimos que 8 escolas atendem à demanda específica do novo ensino médio, enquanto uma rural se dedica ao ensino médio integrado a educação profissional, unicamente. Outra ainda atende a educação básica e oferece também o ensino médio integrado à educação profissional, na zona urbana, dessa forma, outras 7 são de educação básica e 10 atendem apenas o ensino fundamental. Nesse universo, 2,99%, isto é, 287 educandos se declararam com alguma necessidade educacional específica, fato que assegura uma importante diversidade para nossa investigação, conforme dados apresentados na Tabela 3, obtidos em consulta no ISE, na sede da 15ª CRE.

Quadro 6 – Indicadores de matrículas do PAEE na Rede Estadual em Erechim

Ceg	Bx.Vis	Sur	Def.Aud	Def.Fis	Def.Int	Aut	Down	Def.Mul*	Alt.Hab	Def.Loc	Total
1	8	4	6	3	219	24	4	6	7	3	287
0,35	2,79	1,39	2,09	1,05	76,31	8,36	1,39	2,09	2,44	1,05	99,30

Fonte: Dados informados no ISE/15ª CRE em 06/09/2022.

As informações acima (Quadro 6) caracterizam melhor as necessidades dos sujeitos PAEE na regional estadual em 2022, confirmando a necessidade de ações pedagógicas e administrativas na direção da inclusão escolar desse perfil especificamente. Enfatizamos que a inclusão não se limita ou termina com o ato da matrícula, mas precisa passar pela atitude dos gestores, equipe das secretarias escolares, educadores, professores em sala de aula e na SRM, bem como nos demais ambientes da escola e por outros espaços da sociedade.

Nas próximas tabelas, apresentamos outras informações das matrículas dos educandos distribuídos nas etapas de ensino fundamental e médio, no cenário da pesquisa, tais instituições situam-se nas proximidades do centro de Erechim, RS.

Optamos por utilizar nomes fictícios para as duas escolas investigadas, assim emprestamos nomes de autoras⁴⁸ que impactaram a literatura brasileira, como forma de contribuir com o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, apresentamos informações sobre as escolas, na próxima página.

⁴⁸ Essa é uma opção política para valorizar a obra dessas escritoras, cuja biografia é também um exemplo de luta, das mulheres. A coragem para enfrentar preconceitos, sexismo e outras adversidades tornaram público suas ideias e a visão de mundo. Para quem deseja conhecer mais as escritoras brasileiras basta acessar: <https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte-e-cultura/literatura/cinco-escritoras-literatura-brasileira/>. E a resenha de: ESPALLARGAS, Teresa. Silêncios por Escritos: estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006). *Criação & Crítica*, n. 29, p. 218-220, maio 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/171815/171624>.

Quadro 7 – Informações gerais sobre as unidades escolares selecionadas

Instituição	Localização	Nº de alunos matriculados	Turnos de funcionamento	SRM	Anos de escolaridade ofertados
Esc. Est. Ens. Méd. Carolina Maria de Jesus	Erechim (RS); próxima a zona central	488	Manhã, vespertino (tarde) e noite	sim	Ens. Fund. I (1º ao 5º ano); Ens. Fund. II (6º aos 9º ano); Novo Ens. Médio (1º ao 3º ano) e a EJA Médio
Esc. Est. Ens. Méd. Júlia Lopes de Almeida	Erechim (RS); próxima a zona central	1314	Manhã, vespertino (tarde) e noite	não	Ens. Fund. I (1º ao 5º ano); Ens. Fund. II (6º aos 9º ano); Novo Ens. Médio (1º ao 3º ano).

Fonte: Dados informados no ISE/15ªCRE em 06/09/2022.

Conforme Quadro 7, a equipe da educação especial associada a SRM está composta por quatro professoras da Educação Especial para o atendimento em 2022, de trinta e seis educandos no contraturno da escolarização, quando se dá o atendimento especializado, no universo de 488 estudantes. Contam com o apoio de 2 monitores⁴⁹ para o suporte individual constante, pois há educandos cuja complexidade da deficiência exige acompanhamento contínuo, inclusive por certas barreiras arquitetônicas não solucionadas adequadamente. São casos específicos, os que envolvem estudantes com limitações físicas e motoras, que precisam de apoio para alimentação e higiene, conforme dados da Tabela 4. Exemplo, os educandos com deficiência múltipla cuja conformação das limitações advém da paralisia cerebral e nestes casos, necessitam do apoio.

Por muitos anos, a Escola Carolina também prestou atendimento especializado à demanda desse público originário de outras escolas da rede em Erechim, porque as demais não dispunham de espaço específico para as atividades da educação especial, nem de professores especializados. Por exemplo, a Escola Júlia Lopes. Na sequência, apresentamos informações quantitativas dos estudantes sujeitos da Educação Especial nessas escolas.

⁴⁹ Cargo e função no quadro de RH da SEDU-RS é definido como agente educacional II interação com o educando, funcionário com formação de nível médio dentre as suas atribuições está o apoio aos sujeitos PAEE.

Tabela 4 – Indicadores da matrícula dos sujeitos PAEE no cenário 1 da pesquisa

Esc. Est. Ens. Méd. Carolina Maria de Jesus		Estudantes 488	
Necessidade Educacionais Específicas		7,38%	36
Ens. Fund.		5,02%	16
Def. Intelectual (DI)		14	
TEA		2	
Ens. Médio + EJA 169 + 44		11,83%	19+1
Def. Intelectual (DI)		13	
Def. Auditiva		1	
Síndrome de Dow		1	
Def. Múltipla (PC)		2	
Def. Locomotora		2	

Fonte: Dados ISE/15ª CRE/Seduc-RS, junho de 2022; elaboração da autora (2022).

Tabela 5 – Indicadores da matrícula dos sujeitos PAEE no cenário 2 da pesquisa

Esc. Est. Ens. Méd. Júlia Lopes de Almeida		Estudantes 1314	
Necessidade Educacionais Específicas		1,14%	15
Ens. Fund. 792		0,83%	11
Def. Intelectual (DI)		4	
TEA		4	
Baixa Visão (Bx. V.)		1	
Síndrome de Dow		1	
Altas Habilidades		1	
Ens. Médio 522		0,76%	4
Baixa Visão (Bx. V.)		1	
Def. Auditiva		1	
Def. Física		1	
TEA		1	

Fonte: Dados ISE/15ª CRE/Seduc-RS, junho de 2022; elaboração da autora (2022).

Conforme as informações das Tabela 5, a Escola Estadual de Ensino Médio Carolina Maria de Jesus conta com a maior presença de estudantes PAEE na regional, especificamente, na etapa do ensino médio. A instituição reúne os indicadores dentro dos critérios definidos para a pesquisa, pois, além da presença dos sujeitos da educação especial, a Escola oferece o AEE nas instalações da SRM da instituição, por isso, conta com uma equipe de professoras especializadas e capacitadas para a educação especial inclusiva. Funciona nos três turnos e segue a legislação, quanto a oferta do AEE no diurno.

A busca por escolas de ensino médio, que não contam com o serviço do AEE em SRM da própria instituição, revelou apenas três instituições dentro dessas condições no município. Uma delas dedicada à educação profissional, técnico agrícola, na zona rural, e nela estavam

matriculados quatro educandos com necessidades educacionais específicas, 1 deles com BV⁵⁰ e 3 educandos com DI⁵¹, e as outras duas escolas são da zona urbana. Uma dessas, na periferia da cidade, com um único estudante com DI no ensino médio e a outra na região central, onde os sujeitos PAEE não contam com o AEE na própria escola. Verificamos junto às escolas que, nesses casos, os educandos deslocam-se a outras instituições, no contraturno, para receber o atendimento especializado na SRM.

A segunda Escola que atendeu as condições para inclusão na pesquisa é a Escola de Ensino Médio Júlia Lopes de Almeida. No período da investigação, constatamos que se tratava da instituição com o maior número de educandos, 1.341, na regional, inclusive na etapa do Ensino Médio, com 522 estudantes. Os dados do ISE revelaram que 1,14% dos educandos da escola declararam alguma necessidade educacional específica, um representativo pequeno de quinze educandos no universo de 1.314. Logo, investigando o corpo discente, com as lentes da inclusão, percebe-se que apenas 0,76% dos 522 educandos matriculados no ensino médio têm alguma necessidade educacional específica, sendo que desses educandos nenhum frequenta a SRM.

As duas escolas são antigas, motivo das construções não atenderem as prescrições atuais de acessibilidade. Uma delas tem a maior parte da estrutura verticalizada, composta por até três pavimentos e ainda sem elevador. A intercomunicação entre os prédios tem desníveis e degraus, a acessibilidade é mínima visto que no período da construção tal perspectiva não era considerada importante. Dessa maneira, a Escola oferece acessibilidade apenas pelo estacionamento dos professores ao andar térreo dos prédios da escola, biblioteca, área esportiva, refeitório e aos setores administrativos da instituição. Os laboratórios e as salas de aula ficam fora do andar térreo. O acesso principal da escola é formado por duas grandes escadarias frontais, uma barreira arquitetônica natural, dada as características do relevo. Aspecto que também impacta a outra escola que fica em um terreno menos acidentado, contudo, as rampas construídas não são todas acessíveis e nos dias de chuva ficam na intempérie.

Seguindo a inquietação impulsionada pela compreensão do como se dá os processos inclusivos para os sujeitos da educação especial no estado do RS, foram eleitos como sujeitos da pesquisa profissionais docentes (gestores, coordenadores pedagógicos, professores da sala de aula e do AEE) e os especialistas (Supervisão Escolar⁵² e da Educação Especial) que atuam

⁵⁰ Baixa Visão.

⁵¹ Deficiência Intelectual.

⁵² Na expressão “supervisão pedagógica”, o adjetivo reporta-se não apenas ao objeto da supervisão – a pedagogia –, mas também à sua função potencialmente educativa. Entende-se que a supervisão, quando orientada por uma visão crítica de pedagogia, torna a ação pedagógica mais consciente, deliberada e suscetível à mudança, permitindo

no espaço educacional da educação básica – etapa do ensino médio, com os educandos e no apoio ou orientação dos professores.

Para a realização da pesquisa e dos estudos realizados foram observadas as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos⁵³. Foram adotados todos os procedimentos para garantia do anonimato dos sujeitos colaboradores⁵⁴ da pesquisa.

3.3 ARTE DE IDENTIFICAR OS FIOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Na etapa da investigação de campo, a professora-pesquisadora realizou uma série de visitas às escolas, apresentando a proposta desse trabalho e o TCLE às equipes gestoras, profissionais da coordenação pedagógica⁵⁵ e supervisão escolar, na sequência aos professores do ensino médio. Dessa maneira, os participantes foram informados a respeito dos riscos e benefícios da pesquisa, lembrando que os riscos foram mínimos, gerados pelo desconforto do tempo destinado a **responder o questionário**⁵⁶. Deixamos claro que a adesão à pesquisa era voluntária, pois o interesse e envolvimento com o objeto da pesquisa precisa ser espontâneo para a colheita de informações verdadeiras e o exercício prático da democracia e ética.

Os dados coletados são confidenciais, sendo que os participantes não são identificados. Todos os cuidados para o anonimato dos envolvidos foram tomados. Fato confirmado pela opção de uso do questionário no formato eletrônico, quando foi deixado claro que este não será compartilhado, sendo de uso exclusivo da pesquisadora. Após o tempo de guarda os registros serão apagados, mantendo a confidencialidade dos mesmos.

Atentas aos compromissos ético e técnicos da ciência, bem como as demandas sociais e educacionais que atravessam a pesquisa, nos dedicamos também as fontes documentais que, conforme Ludke e André (2018), proporcionam dados em quantidade e qualidade capazes de evitar a perda de tempo e até possíveis constrangimentos comuns na busca de dados junto às pessoas. Nesse caminho investigativo, foram objetos de análise o Projeto Político Pedagógico – PPP, regimento escolar, as propostas de formação desenvolvidas nas e pelas escolas, e o Plano

o reconhecimento da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas “pantanosos” que nela se colocam (Schön, 1987).

⁵³ Resolução nº 466/2001 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

⁵⁴ Neste caso, gestores e professores do ensino médio (sala de aula e do AEE). Na sequência, há o desenvolvimento da pesquisa de campo.

⁵⁵ É uma função dentro da escola que vai tratar de administrar o pedagógico, e no exercício dessa função todas as pessoas que constituem o ambiente escolar estarão envolvidas (Libâneo, 2013).

⁵⁶ Enfatizamos que foi tomado o cuidado de dar liberdade ao participante para responder o questionário eletrônico em momento oportuno dentro de um prazo viável para não conflitar com atividades do trabalho e da vida privada.

de Educacional ou de Ensino Individualizado – PEI⁵⁷, bem como outros documentos que são basilares na constituição das práticas inclusivas na escola durante um determinado período.

Optamos por utilizar como instrumentos, técnicas de coleta de dados a observação direta e a participante e o diário de campo (Demo, 2012) para o registro dos achados durante os momentos de formação, bem como das práticas pedagógicas. Na investigação das práticas pedagógicas, importa destacar que a observação direta nas salas de aula, do ensino médio, em ambas as escolas, se deu nas turmas de escolarização que contavam com sujeitos da educação especial. Ainda, para a coleta de dados durante os momentos de formação, por meio da observação participante das atividades do grupo estudado.

O diário de campo possibilitou reunir além das anotações algumas fotos e filmagens que não serão utilizadas nas apresentações, mas constituem-se como elementos importantes para o levantamento de dados e análise desses (Demo, 2012). Desta forma, entre tantas escolhas e análises sobre nossas escolhas, o percurso de investigação das práticas pedagógicas no cotidiano de uma escola pública de educação básica e suas relações com as práticas educacionais, especificamente, no ensino médio, levou-nos a escolher o diário de campo como um dispositivo de registros e interlocuções da pesquisa. Assim, construímos o diário de campo para ser o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorreram, enfim, do que na escola e sala de aula vimos, ouvimos e vivemos. Para Demo (2012, p. 33):

O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias.

O nosso encontro com as palavras de Demo (2012) acerca das questões concernentes ao processo de pesquisa permite reafirmar que esse é um trabalho que nos colocou, coloca enquanto pesquisadoras em ações de descrever, revelar, explicar, interpretar práticas pedagógicas da escola com o ensino médio e as relações sociais educacionais observadas, estudadas. Estar com os professores nos momentos de formação e na sala de aula permite sentir

⁵⁷ É o instrumento de planejamento individualizado, destinado a cada educando com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, elaborado anualmente, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante. É um documento que deve ser elaborado coletivamente; participam da elaboração o professor regente com o apoio do professor do AEE na Educação Básica (Tannús-Valadão, 2011). Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura do livro: SANTOS, Jéssica Rodrigues *et al.* *Planejamento Educacional Individualizado I: elaboração e avaliação*. São Carlos, SP: EDESP-UFSCar, 2022. Disponível em: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-i.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

o ambiente, sua temperatura, aderências, arestas e como nele se dá a interação entre os indivíduos; observa-se os fatos e as subjetivações dele decorrente e as nuances contidas num olhar ou num silêncio, que não aparecem, por vezes, numa foto ou mesmo numa filmagem.

Importante esclarecer que a pesquisa sofreu interrupções ao longo do seu desenvolvimento dados problemas de saúde que acometeram a pesquisadora, Rosane, fazendo com que a coleta de dados fosse interrompida mais de uma vez. Intercorrências que ressignificam o uso do diário de campo, como um importante instrumento tanto na coleta de dados, quanto para o processo de análise desses. No próximo item, apresentamos o que nos trouxe a análise dos dados.

3.4 EXAME DOS FIOS E LINHA NA TRAMA: ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados, conforme Minayo (2008), não é o final da pesquisa, enquanto processo pode se revelar insuficiente, conduzindo o pesquisador a etapa inicial para uma nova coleta de dados para atender melhor os objetivos propostos. Desse modo, a pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo gradativo, ou seja, um processo dinâmico, que viabiliza comunicação entre diferentes vertentes, técnicas, áreas de conhecimento que permite aos pesquisadores produzir dados confiáveis e fidedignos.

Iniciamos a etapa com a organização de todo material coletado, uma vez que inicialmente pretendíamos utilizar a Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Dessa maneira, a exploração do material como parte do tratamento desses levou-nos a refletir sobre o processo, metodologia e perspectiva de análise proposta pela autora. A busca por um caminho metodológico que se mostrasse coerente com o objetivo da pesquisa – investigar como o processo de formação continuada dos professores do ensino médio tem contribuído na construção de práticas pedagógicas inclusivas –, levou-nos a novas leituras para aprofundar a compreensão da análise de conteúdo.

Nossa pesquisa visava responder se, nos documentos, as relações e interações estabelecidas nos momentos formativos possibilitaram e proporcionaram uma formação continuada que possibilitasse práticas pedagógicas para a educação inclusiva. Então, optou-se pela Análise Textual Discursiva – ATD, conforme Moraes e Galiazzi (2006), um método que transita nos extremos da análise de conteúdo e da análise do discurso, como caminho profícuo.

A análise de conteúdo é uma técnica que investe tanto em descrição como em interpretação, e pretende responder questionamentos sobre “o que se expressa num texto”,

diferentemente da análise discursiva, que busca investigar “como se produz o discurso” imerso no texto, ou seja, possui o foco na interpretação crítica” (Moraes; Galiuzzi, 2011). Dessa maneira, a ATD é considerada como uma forma de análise no âmbito da pesquisa qualitativa que envolve tanto a análise de conteúdo quanto a análise de discurso, se consolida como “uma metodologia exigente, solicitando intensa impregnação do pesquisador” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 126).

Partimos dos estudos de Bardin (2016) para dar ênfase na análise de elementos discursivos como o texto, e de seu “lugar”, encontrando em Moraes e Galiuzzi (2006), a compreensão desse processo e muito mais:

A análise textual discursiva é descrita como um processo que se inicia com uma unitarização em que os textos são separados em unidades de significado. Estas unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador. Neste movimento de interpretação do significado atribuído pelo autor exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto. Depois da realização desta unitarização, que precisa ser feita com intensidade e profundidade, passa-se a fazer a articulação de significados semelhantes em um processo denominado de categorização (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Para os autores, a Análise Textual Discursiva busca um certo afastamento do tecnicismo que constitui a Análise de Conteúdo, abre portas para aprofundar a compreensão, apresenta um viés interpretativo do texto de caráter hermenêutico. Essa perspectiva é corroborada por Moraes e Galiuzzi (2011, p. 251):

Na interação com diferentes vozes e sujeitos atingida a partir da unitarização e categorização se possibilita um compartilhar de verdades e compreensões num sentido hermenêutico, num processo intuitivo e auto-organizado que não conseguimos entender de modo consciente.

Nesse caminho metodológico, atender a técnica proposta na análise textual discursiva evidenciou que o processo de interpretação dos dados como um construto humano que leva em consideração a não neutralidade da cientista, do cientista, numa perspectiva da Ciência, pois trazem para o processo interpretativo suas vivências e compreensões do mundo. como já referido por Mesquita (2020). Dessa forma, entendemos os dados conforme apontado por Moraes (2003, p. 194), que sinaliza o fato de que “todo dado torna-se informação a partir de uma teoria, podemos afirmar que ‘nada é realmente dado’, mas tudo é construído”. Nessa abordagem não há neutralidade, sendo o pesquisador visto como centro do processo metodológico e sua autoria ganhando destaque no discurso. Para os autores:

Neste processo reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Isto nos leva ao significado da ideia de análise, ao exercício epistêmico, um examinar próprio de um fazer filosófico enquanto método de reflexão à luz de outras ciências, partindo da análise, utilizamos a síntese para explicar o dado. Assim, “o pesquisador é o autor e, para tanto, deve ter ocorrido uma apropriação e uma incorporação da análise”. Desse modo, há uma ressignificação do papel “do pesquisador que interpreta o texto para o pesquisador autor do texto” (Guimarães; Paula, 2020, p. 684). A metodologia visa a compreensão e a reconstrução de conhecimentos acerca da temática investigada.

Na Análise Textual Discursiva, a relevância da dimensão escrita e da aposta na sua função epistêmica e hermenêutica fica evidente a partir da importância, atribuída a esse movimento na metodologia, por meio da unitarização, fase da disponibilização inicial do *corpus*, que se constituiu pelas produções textuais resultantes da transcrição de entrevistas, de respostas a questionários e outros. Nossa opção na pesquisa foi pelo questionário *on-line* para instrumento de coleta de dados e dos textos, procedimento pormenorizado em uma seção do próximo capítulo. Seguimos com parte do detalhamento da análise do *corpus* e etapas do processo de unitarização e categorização.

A análise do *corpus*, por meio da análise textual discursiva, abarca os seguintes procedimentos: desmontagem do texto, em que o texto é examinado nos detalhes, produzindo unidades constituintes ou “unitarização”. Nesta etapa, trabalhamos com as seguintes questões: Como o fenômeno da inclusão escolar se mostra para nós na prática? Que fatores são importantes nas práticas pedagógicas em sala de aula para que estas sejam inclusivas? Qual a tua sugestão para uma formação sobre a Educação Inclusiva considerando os sujeitos da educação especial?

O estabelecimento de relações, que é a construção de sintonias entre as unidades de sentido, por meio da “categorização” e, por fim, a captação do novo emergente, sendo o resultado da interpretação a partir de produção de um metatexto que constituem a “comunicação” (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 123). As questões surgem para orientar a nossa exploração do fenômeno dentro das questões abertas do questionário, propostas para se obter o discurso do sujeito do presente, são posicionamentos que se constituíram como fruto do coletivo da formação e também da experiência individual. O discurso histórico foi coletado no

levantamento documental dos registros das escolas sobre a formação continuada para a educação inclusiva (2011-2021), onde existe um posicionamento coletivo daqueles momentos.

Dessa forma, para os autores, na análise textual discursiva, a linguagem desempenha um papel primordial, pois é a partir dela que o pesquisador se insere no universo compreensivo, construtivo e reconstrutivo das realidades, ou seja, “pela linguagem constrói e amplia os campos de consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga” (Moraes, Galiazzi, 2011, p. 123).

Nesse processo ocorre a fragmentação dos textos constituintes do *corpus* em unidades de análise. A categorização visa organizar a desordem estabelecida na unitarização, iniciando um processo de reelaboração do texto por meio da construção de categorias. *A priori* são derivadas da análise do discurso textual dos participantes em relação com o referencial teórico e, assim como as demais, representam um processo de natureza classificatória que agrupa unidades de análise de acordo com as semelhanças; emergentes (categorias engendradas a partir da desordem da unitarização) e mistas (combinam as predeterminadas com as emergentes). Por fim, a etapa da comunicação, onde são construídos metatextos descritivos e interpretativos a partir das categorias e subcategorias (Gonçalves, 2020). Cujos procedimentos serão partilhados, em uma seção do capítulo 5, para aqueles leitores e os pesquisadores que desejam conhecer melhor a ATD como meio metodologia de análise e produção textual.

Desse modo, a ATD constitui-se como um espaço fértil para a criticidade e investigação, conforme observamos nas pesquisas de Mesquita (2020), que estuda os percursos formativos dos projetos pedagógicos das licenciaturas em química, Guidotti e Heckler (2017), cujo campo de investigação é a formação de professores de ciências, e de Arrais (2021), que estudou a educação ambiental e as políticas para as escolas sustentáveis. Assim, observa-se a fonte de experimentações advindas da ATD e a qual nos instigou enquanto importante técnica de análise de dados.

3.5 A LINHA E OS FIOS NA TRAMA DO PRODUTO EDUCACIONAL

A pesquisa científica dentro de um Mestrado Profissional em Educação como o do PPGPE da UFFS consiste, além de curiosidade epistemológica, traçar elementos metodológicos que servirão como bases e alicerces para a produção do conhecimento na forma de um produto educacional. Neste caso, associado à promoção de estratégias de ensino ou outras ações de

cunho didático-pedagógico que podem emergir da proposta de formação continuada que apresentaremos no capítulo 6 dedicado a este produto.

No próximo capítulo, apresentaremos o que a trama teórica da formação dos professores e as implicações desses processos na realidade educacional brasileira.

4 A TRAMA TEÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: COMO SE CONSTITUI A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeitos e somente enquanto sujeitos, que o homem pode realmente conhecer (Freire, 1977, p. 27).

Nessa caminhada, Freire (1977) vem nos ajudar a refletir sobre o conhecer como uma ação que não termina em si, no sujeito ou no objeto, mas como fato que se estende a interação; ação do sujeito sobre algo material ou imaterial que altera modos e pensamentos. Aproveitamos ainda outra provocação do autor ao nos lembrar de que essa não é tarefa de objeto: fazer com que alguma coisa seja inserida no conhecimento, memória de alguém; passar, a saber, conhecer por meio dos sentidos ou da mente é próprio dos sujeitos. Logo, o conhecer transforma o indivíduo leva-o ao conhecimento que pode o libertar. Assim, convidamos você a tecer conosco essa aventura.

A proposta para o capítulo é apresentar as bases teóricas utilizadas na pesquisa para abordar a formação de professores, inicial e continuada, conforme as peculiaridades dos percursos formativos na constituição da profissão de professor. Como parte integrante dos fenômenos sociais oriundos da pós-modernidade ocidental, cujos processos educacionais trouxeram novos paradigmas e desafios à formação, entre eles a educação inclusiva e as recentes reformas educacionais estruturadas a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Procuramos articular, juntamente com a literatura, o arcabouço legal com olhar crítico às políticas públicas da educação, especificamente, do campo de formação continuada docente e da educação especial na perspectiva inclusiva. Evidenciar elementos que favorecem e ou fragilizam a construção de práticas pedagógicas para a inclusão dos educandos sujeitos da Educação Especial⁵⁸ no Novo Ensino Médio do RS.

Neste percurso, refletiremos sobre a educação como direito social, que assim como a democracia está sob ameaça com as últimas reformas educacionais, sinalizando o desmonte da educação no Brasil. Nossas pesquisas em relação à política nacional de formação de professores no Brasil buscam investigar como a formação continuada de professores no ensino médio pode ser espaço para a construção de práticas inclusivas no ensino dos educandos sujeitos da educação especial. A pesquisa de Michels (2011) alerta que esta vem sendo organizada em cada

⁵⁸ Para não restar dúvida de quem é o público-alvo da Educação Especial: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, conforme foi definido pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

esfera administrativa de acordo com o modo como cada setor entende que deve conduzir o processo. Não existe indicação nos documentos norteadores da política educacional inclusiva de como e onde deve ocorrer a formação dos professores. Além disso, Nozi e Vitaliano (2017) comentam que o foco de atenção da política, no Brasil, tem sido a formação do professor para o atendimento educacional especializado – AEE, centrada nas técnicas e recursos que podem ser utilizados por esse profissional.

A educação é um marco importante para a sociedade brasileira e no mundo, apesar disso, a concepção da educação como direito fundamental e de natureza social é fato recente. Em nosso país, esta concepção se funda no texto da Constituição Federal de 1988 e nos marcos normativos internacionais em que o Brasil figura como país signatário desde 1948. Desse modo, traz diferentes garantias a todas as pessoas e propõe alguns objetivos ligados a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988). Tais garantias demarcam o ingresso do País na era do constitucionalismo latino-americano, comprometido com os direitos dos mais frágeis, após longos e penosos anos de ditadura militar.

Nesse contexto, é necessário pensar a formação de professores e, inevitavelmente, compreender o significado da educação, considerando a sua conformação através do tempo e identificar os diferentes formatos, organização e função até chegar ao modelo escolar vigente. Para tanto, buscamos os estudos de Nóvoa (1999), que mostram que isso se deu entre os séculos XVI e XIX. Todavia, foi na metade do século XIX que o papel, a função da escola e dos professores tiveram reconhecimento ao domesticar corpos e mentes da população, que migrava do campo para os centros urbanos. Para o pesquisador, nada teria acontecido sem os professores e para que os objetivos das classes dominantes fossem alcançados estes foram recrutados, formados, remunerados e desse modo, controlados pelos poderes a cada época. Apesar disso, influências do trabalho e da organização já realizados, em relação à constituição “de um corpo de saberes e técnicas” para ensinar, foi mantido (Nóvoa, 1999). As mudanças não param e a necessidade de aperfeiçoamento da profissão exige espaço e tempos especificamente voltados para tal. Dessa maneira, a formação de professores, como campo de estudo, é, relativamente, nova no mundo ocidental, conforme segue.

4.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IDENTIFICANDO OS FIOS E CORES NESSA TRAMA

Oportunamente, recorreremos aos fios da sabedoria de Freire (2011, p. 33), que propõe (re)pensar que o “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, pensamento que corrobora com nosso exame acerca da formação inicial docente. Considerando a história da educação, evidencia-se que ela continua sendo um importante desafio para todos os cidadãos, na luta pela qualidade e democracia na própria educação, em razão da ameaça constituída pelas últimas reformas educacionais. Desse modo, nesta seção, iremos compartilhar o exame feito na etapa inicial da formação docente, reafirmando a complexidade da trama em razão da necessidade de promover condições que garantam o desenvolvimento de saberes muito específicos para o exercício da docência e deem conta de novas demandas da educação, como a inclusão escolar e a educação inclusiva.

Nesse percurso, há de se proporcionar a formação pessoal, social e cultural aos futuros docentes; a formação científica, tecnológica, técnica, ética ou artística na respectiva especialidade. A formação no domínio educacional pressupõe afetividade e amorosidade; o desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica; o desenvolvimento progressivo dos saberes a integrar no exercício da prática pedagógica (Freire, 2011; Nóvoa, 1991; Pimenta, 2012). Concordamos com os autores, pois sabe-se que o desenvolvimento desses conhecimentos, habilidades, competências, saberes afetivos e éticos vão, na verdade, mobilizar para além dos conteúdos mais específicos, a serem ensinados nas escolas, alcançarão aspectos mais profundos da educação como um todo.

Na sala de aula, da formação inicial, se encontram os formadores e os acadêmicos, que são ao mesmo tempo o presente, acadêmico que a pouco era estudante do ensino médio, e o projeto de futuro da profissão. Orientar essa transição, apresentar e analisar as problemáticas da educação no Brasil e no mundo, bem como os conhecimentos teóricos e específicos para a docência, são a razão dessa formação, mas não basta essa perspectiva, precisa alcançar os saberes docentes para a inclusão (Rebelo; Kassar, 2017; Vitaliano, 2010). Em virtude de que tais conhecimentos sustentam a construção da prática pedagógica, bem como a capacidade de lidar e de resolver as situações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, incluindo a vivência dos estágios supervisionados (Pimenta, 2012).

Percebemos que os saberes para a inclusão não diferem de forma significativa dos demais saberes necessários para ensinar educandos que não são sujeitos da educação especial,

por serem saberes recomendados a qualquer professor que deseja atender às necessidades de todo tipo de educandos. Assim, conforme Nozi e Vitaliano (2017), para construir tais saberes bastam estar aberto ao novo continuamente, gostar de trabalhar com crianças e jovens, considerar a experiência dos educandos, desempenhar seu trabalho com profissionalismo sem deixar de ser humano, praticar a escuta ativa e sensível, ter atitude positiva diante das diferenças tendo ou não, na sala de aula, educandos PAEE.

Nóvoa (2001) ressalta que não se pode pensar nesse percurso formativo como processo que se inicia e acaba em si mesmo, mas sim como o início de um percurso de desenvolvimento profissional, onde o aprender contínuo é essencial, e que se inicia na graduação. Assim, a trama da educação revela, a qualquer tempo, a complexidade do processo de formação do professor na medida que requer mais do que um conjunto de certificados para garantir acesso à docência.

Nessa direção, Freire (2011) e Vitaliano (2007) lembram que a formação inicial precisa ser pensada de modo a contribuir para que desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida, ética e politicamente dentro das exigências do contexto atual. Para isso, os professores necessitam de preparo que vai além do conhecimento científico, visto que, no ambiente acadêmico, assim como em qualquer outro, há singularidades e conflitos de valores.

Os cursos de formação não podem escapar às três funções básicas que incidem na razão de ser da própria formação: 1. *formação* com intuito de preparar, conforme a função profissional que o acadêmico exercerá na profissão; 2. *certificação* desse futuro professor; 3. *mudança* do sistema educativo ou *reprodução* do sistema dominante. Nesse sentido, a formação deve ser também um trabalho de reflexão sobre a prática na escola, por isso é necessário a aproximação da instituição formadora com a escola (García, 1995; Nóvoa, 1995).

Pesquisas de Gatti (2012), Ropoli (2010) e Pletsch (2009) destacam que, até o início dos anos 2000, as licenciaturas ainda não contemplavam em nenhum momento a Educação Especial, salvo, na licenciatura específica. Dessa maneira, foi com a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, que se definiu que as instituições de ensino superior devem prever a formação docente voltada para a atenção à diversidade, uma ação para mudar o cenário (Brasil, 2002, p. 3).

Verificamos a convergência do aparato legal brasileiro com as transformações no mundo, desse modo, a participação intensa nas conferências e reuniões internacionais, cujos debates e reflexões, naturalmente, marcaram as políticas internas para a educação. Dessa forma, a inclusão vai se conformando e propõe a ampliação da perspectiva de ensino, emergem novos significados acerca da educação, mais especificamente, da Educação Especial, conforme as

Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CP nº 02/2001, tais dispositivos tem por objetivo orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos mesmos. No entanto, as ambiguidades constantes na LDBN 9.394/96 permaneceram na Resolução admitindo no seu artigo 3º, que a educação especial pudesse acontecer no serviço educacional comum, bem como na escola especial (Brasil, 2001, p. 1).

Nesse período, havia uma espécie de crise de identidade na licenciatura de Educação Especial, pois as Resoluções CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002⁵⁹, e a Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002⁶⁰ não diminuíram as dicotomias na política pública, dificultando a definição do papel desses profissionais frente à inclusão escolar. Nas discussões, cogitava-se até o fim dessa licenciatura, pois a palavra de ordem era Educação Inclusiva (Pletsch, 2014, p. 22). Para Beyer (2005), a crise se estabeleceu pelo fato da Educação Especial historicamente ter se constituído e funcionando com um sistema desarticulado do ensino regular. Os espaços de atuação e os estudantes atendidos eram muito específicos, isto é, quem atuava na Educação Especial ficava restrito a escola especializada ou classe especial com estudantes com deficiência e os demais professores atuavam nas classes e escolas comuns com aqueles sem deficiência.

As ambiguidades das políticas públicas prejudicam as práticas e compreensão de todos na sociedade e na educação, prejudica inclusive a formação de professores, que, segundo Glat e Nogueira (2003), perpetua uma concepção estática de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em normais e anormais⁶¹. Os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares e os outros, na maioria, com deficiência intelectual, teriam atividades para o desenvolvimento de habilidades básicas da vida diária e a socialização.

Tais mudanças impactam diretamente a formação docente que precisa responder a mais desafios, para Bueno (1999) a simples oferta de um componente com conteúdo sobre estudantes com necessidades educativas especiais, sem o devido aprofundamento e reflexão sobre as especificidades do desenvolvimento humano e como se dão as aprendizagens, vem contribuindo para a manutenção de práticas segregacionista. Aprofundando o olhar na trama da Educação Especial na perspectiva da inclusão, percebemos que a carga horária de disciplinas

⁵⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁶⁰ Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

⁶¹ Parâmetro utilizado com base no modelo médico da deficiência para discriminar quem não responde a expectativa de normalidade (Glat; Nogueira, 2003).

relacionadas é pequena e na realidade não cabe tal fragmentação, pois a dinâmica dos conhecimentos e saberes é constante. Na literatura, a sugestão recorrente é de que haja um aumento da carga horária das disciplinas existentes e, principalmente, que a Educação Especial seja um tema transversal que perpassa por outras disciplinas dos cursos de licenciatura (Vitaliano; Manzini, 2010).

As lentes sobre a formação inicial revelam as dificuldades de mudanças na educação brasileira e a permanência de ambiguidades ideológicas que atravessam o *locus* das políticas públicas e atingem o cotidiano educacional. Para Pletsch (2014), o Parecer CNE nº 1/2003 foi a saída do Estado para minimizar a situação de quase metade (47%) dos professores, dos anos iniciais da educação básica, com essa formação mínima sem o nível superior uma década depois de sancionada a LDBN 9394/96 (Brasil, 1996; INEP, 2007). Evidencia-se que apesar da conferida importância da formação superior, a mesma deverá se dar “quando houver condição para tal”, reforçando a ideia de que seja suficiente a formação no nível mais baixo, isto é, no nível médio (Michel, 2006, p. 412). Dessa forma, a admissão de formação em dois âmbitos acadêmicos não poderá garantir o conjunto de saberes necessários para ensinar e fazer com que todos os educandos aprendam, segundo os objetivos da educação básica, fragilizando a inclusão escolar.

Nessa lógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciaturas, aprovadas pelo CNE em 15 de maio de 2006, reforçaram a ambiguidade já referida quanto à formação de professores de nível superior e médio, além disso, legitima que a mesma pode ser presencial ou em serviço e à distância (EaD). Depois dessas diretrizes, a formação docente ficou associada a possibilidade de redução de custos para o Estado, influenciando os investimentos do Brasil na formação inicial e continuada dos professores. A perspectiva de alcançar maior público definiu o formato EaD como um modelo de negócio interessante para as instituições privadas, que por vezes revelam-se menos comprometidas com a qualidade do processo da formação.

O debate sobre a educação exige atenção especial, pois nunca se dá descolado da realidade e envolve um projeto de sociedade. Nesse sentido, é recorrente o debate sobre a necessidade ou não de uma formação específica sobre a educação especial, polêmica garantida, já que alguns rejeitam essa ideia, enquanto outros argumentam que todos os professores deveriam saber trabalhar as especificidades de cada educando (Mantoan, 2015; Michels, 2011; Pletsch, 2005).

Apesar do amparo legal, estudos realizados por Silva (2012) e Santos (2013) revelam que a análise de algumas grades curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação de

algumas universidades indicam que menos de 50% dos cursos oferecidos apresentam nos currículos disciplinas relacionadas à educação especial ou educação inclusiva. Diante do exposto, Rocha e Miranda (2009) e Silva (2012) ressaltam que se fossem incluídos nos currículos debates sobre deficiências, diferenças, discriminação e preconceito a exemplo do capacitismo, se proporcionaria uma aproximação da temática e do conhecimento. Então, tal mudança estratégica ajudaria também aos professores da educação superior, pois muitos nunca tiveram contato ou nunca trabalharam com educandos PAEE, dessa forma, o conhecimento pode funcionar como aliado para melhorar as escolhas.

É de conhecimento público que muitas atitudes preconceituosas nascem na ignorância de conceitos acerca das deficiências, autismo⁶², altas habilidades/superdotação, e da herança cultural cruel que admitia a rotulação, a humilhação e exclusão de quem não se ajustava ao padrão de normalidade. Lamentavelmente, atitudes como essas são frequentes em escolas e universidades, reforçando a cultura do individualismo, que reforça atitudes egoístas e excludentes. Vendramin (2019) aponta que o capacitismo internalizado deflagra uma dificuldade social em interrogar-se pela diferença, resultando numa percepção equivocada das pessoas com deficiência como seres menos humanos. Nota-se que tal pensamento e atitude faz parte da discriminação estrutural e precisa ser combatido em todos os lugares na sociedade. Por nossos compromissos éticos, precisamos discutir o capacitismo, algo que é aprendido na convivência, isto é, evitando assim formas de compreender a deficiência com base em uma perspectiva de capacidade/aptidão (Mello, 2016).

Segundo Dias (2013), o capacitismo⁶³ ainda é pouco conhecido no Brasil, está relacionado a uma compreensão normatizada e autoritária sobre o padrão corporal humano, que deflagra uma crença de que corpos desviantes, por ser deficiente é visto como incapaz antecipadamente. No ritmo das mudanças no mundo, a educação tensionada vai se ajustando a certos interesses, nem sempre democráticos e republicanos.

Dessa maneira, a Resolução CNE nº 2/2019, conhecida como BNC – Formação, vem revogar e substituir, a política pública instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 para a formação de professores, que estava em andamento. A política atual apresenta-se comprometida com a aplicação da BNCC, ao impor as mesmas habilidades e competências da educação básica

⁶² Transtorno do Espectro Autista, que até 2011 fazia parte dos Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que conforme a 11ª revisão da Classificação Internacional de Doenças, da Organização Mundial da Saúde, passou a ser denominado unicamente como TEA. Evolução quanto a denominação para simplificar a identificação reunindo todos os transtornos que antes eram codificados separadamente dentro da classe do TGD (OMS, 2022).

⁶³ O capacitismo começou a ser estudado no Brasil apenas nos anos 2000 em universidades e ainda é pouco conhecido e combatido, revelando-se como demanda emergente da sociedade para a educação (Vendramin, 2019).

para a formação de quem ensina, abandonando a visão de unicidade do ser que aprende (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). Dessa maneira, se impõe a interrupção de um ciclo que não fora completo da formação, mesmo que essa tenha sido fruto de uma construção participativa da sociedade por meio de associações de professores, especialistas e cientistas em educação. O horizonte da formação tinha uma visão integral do ser humano, compreendendo-o na amplitude do ser físico, cognitivo e intelectual.

O processo de formação passa pela dificuldade das próprias instituições formadoras em articular com a realidade da sala de aula e com os preceitos educacionais da educação para todos, considerando as diferenças dos indivíduos, estilos de aprendizagem, entre outros. Apoiam-se na cientificidade e matematização dos fenômenos em geral, resquício positivista, que serve ao neoliberalismo. Isto em razão de que a tradição educacional em que se formam ainda hoje as concepções da educação e das práticas pedagógicas em nosso país, em grande parte, está ainda fundamentada dentro do paradigma positivista.

Nesse sentido, para contrapor o modelo posto no Brasil, recorreremos a Nóvoa (2019) que contribui para compreender o que se espera da formação ao se propor ser professor:

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (Nóvoa, 2019, p. 4).

As concepções da formação do professor, apresentadas pelo autor, aprofundam o entendimento da complexidade e abrangência do processo formativo, que deverá assegurar aos professores o conhecimento da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, sem perder de vista a competência profissional e a humanidade desse ofício, que como tal precisa de reconhecimento não apenas social, mas também financeiro para continuar investindo na sua formação. Logo, pensar que o tempo e o espaço da formação inicial sejam suficientes para formar o professor numa perspectiva crítica e atuante, é ingênuo e até irresponsável dentro da dinâmica social e do conhecimento na contemporaneidade.

A contemporaneidade produziu avanços diversos, mas a cultura da instantaneidade arrebatou gerações, porém produziu danos à saúde e proporcionou outros prejuízos de toda ordem como alguns benefícios, mas o aligeiramento das formações mantém o processo de ensino na superficialidade e mostram-se inapropriadas para a educação. Em virtude de que a profissionalização do professor só poderá se completar e até se constituir conforme o comprometimento deste com a sua formação, nesse sentido, Nóvoa (1995) e outros estudiosos dão importantes contribuições sobre a formação continuada de professores, conforme segue.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EXAMINANDO A TRAMA

Nesta seção, apresentamos nossas concepções acerca da formação continuada como “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”, proposto para a coetaneidade (Nóvoa, 2001, p. 14). Nessa compreensão, os saberes docentes fundamentam a educação como um processo constante de criação do conhecimento e de busca da transformação da vida (do professor, profissional, coletivo, escola e do educando). Movimentos sociais pelo mundo fazem emergir a educação inclusiva, visando contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e a promoção da educação transformadora, conforme proposta de Freire (2011), havendo dentro dessa perspectiva convergência com Nóvoa.

A experiência revela que tecer considerações sobre a formação continuada de professores exige a exposição do que compreendemos como tal. Esse esclarecimento faz-se necessário, uma vez que são recorrentes nas ações voltadas à formação continuada de docentes três concepções diferentes do que seja esta formação. Nesse sentido, para a primeira, amparamo-nos em estudos da Ferreira (2006), que levantou a concepção de que subjaz à formação continuada de professores, visto que nas redes entendem, que eles não foram suficientemente qualificados durante a formação inicial, portanto, seria questionável o desempenho das universidades com relação à formação docente.

Nessa direção, Jesus e Alves (2011, p. 25) também avaliaram que:

Essa formação aligeirada do profissional da educação com a organização de currículos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior, que não contribuem para aprofundamentos teóricos e práticos, tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada no contexto das escolas.

Por esse motivo, os autores enfatizam que tem observado o aumento de cursos de especialização *lato sensu*, muitos com qualidade questionável, também como forma de preencher as lacunas da formação inicial. Seguindo esse fio, encontramos na segunda concepção da formação continuada identificada por Ferreira (2006), nessa os conhecimentos e as habilidades adquiridos pelos professores por meio da prática profissional não são considerados suficientes para sua formação, portanto, é preciso oferecer formação continuada. À vista disso, observou Miranda (2011, p. 137) que os cursos de formação continuada, de curta duração, muito pouco “ou nada têm a ver com as necessidades dos professores e seus contextos

de trabalho”. Para ela, esses cursos são estratégias para atender legalmente a política, não proporcionam uma discussão profunda sobre o que deve ser contemplado na prática pedagógica, tampouco contribuem para que o professor se comprometa com seu processo formativo.

Ao apresentar a terceira concepção, que para nós e para Ferreira (2006), é a mais coerente, pois valoriza os saberes docentes e leva em conta as mudanças no campo educacional que, conforme a autora, “[...] mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas.” (Ferreira, 2006, p. 228). A contemporaneidade exige mudanças da compreensão quanto a formação docente e, nesse sentido, Nóvoa (1991) destaca a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas. Nesse processo, para a escola se constituir enquanto *lócus* de formação continuada, se faz necessária a promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores. Por conseguinte, não é possível aprender a profissão sem a presença de outros professores ou da experiência da colaboração (Niza, 2012). São as trocas e o apoio entre os pares que enriquecem as práticas pedagógicas.

A formação à distância tem sido prescrita pelos organismos internacionais⁶⁴ como meio eficaz para levar a formação docente ao interior de muitos países e melhorar os conhecimentos dos professores, reduzindo o custo de formação. Modelo de educação que atravessa fronteiras dos países periféricos, mas que merece atenção, pois como modelo de negócio ganhou o mundo. Tomado como forma única ou preferencial, afetando a qualidade da educação oferecida à população corre-se o risco de “converter-se num mecanismo de certificação antes da qualificação efetiva” (Saviani, 2007, p. 1250).

Solução utilizada pelo governo federal na década de 1990. Os estudos de Pletsch (2014) revelam que não só as universidades públicas sofreram redução em seus investimentos, como também o financiamento dos programas de formação inicial e continuada foram quase totalmente utilizados para capacitações em serviço, consideradas mais eficazes e de baixo custo no formato EaD. São rápidas por meio de mídias digitais que atingem um grande número de professores ao mesmo tempo, contudo, as realidades não são contempladas, nem despertam o

⁶⁴ Exemplo, o documento que o Banco Mundial (1995) elaborou apontando a formação em serviço como estratégia eficiente para melhorar o conhecimento do professor e reduzir o custo de formação. A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe também dá destaque para educação à distância como forma apropriada para formação docente e faz eco propagação das políticas para a inclusão em nível nacional, nestes países (Alcântara, 2014, p. 39).

comprometimento do profissional, invisibilizado pela metodologia. Dessa forma, nem o professor sente-se acolhido pela rede de ensino.

Em vista disso, valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos educandos e estimular o desenvolvimento deles; ter responsabilidade pedagógica e compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas. Entende-se que são características que podem ser desenvolvidas e aprimoradas em cursos de formação continuada, tendo em vista que boa parte deles demanda que o professor esteja em uma sala de aula inclusiva, visto que se relacionam com saberes que possibilitam ao professor compreender a referida proposta educacional, seus pressupostos e quais ações ele deve ressignificar a favor de tal paradigma educacional. Todavia, nada disso fará sentido se não houver tempo-espço para o ser e o estar professor neste contexto, exercício de pensar crítico, ler o mundo e se posicionar: definindo quem é; o quer e espera da sua profissão. Pensar a sua prática, sua relação com o outro, refletir sobre a mesma e planejar.

Ser favorável à Educação Inclusiva é dispor-se a buscar apoio e ser crítico das condições que a sociedade dá aos profissionais da educação para dela fazer uma realidade. A inclusão não pode ser encarada apenas como um desafio restrito ao contexto educacional e à instituição escolar. Cabe, aqui, a precisão de Senna (2003, p. 20), ao nos lembrar que:

A educação não é responsabilidade da escola e sim, da sociedade que criou a escola no interior de um determinado projeto de desenvolvimento humano. Quando o projeto social sofre rupturas em seus princípios mais fundamentais, o conceito local de inclusão se altera e, conseqüentemente, de nada adianta esperar que a escola faça retroceder o tempo e resgate o conceito anterior. Num momento como este toda a sociedade é responsável. A escola é apenas uma das frações, nada mais.

Ao se considerar a realidade, apesar de todo o suporte, a educação inclusiva está longe de ser materializada no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública de ensino. Com efeito, com raras exceções, nossas escolas tentam se ajustar para receber nas turmas, classes lotadas, com os professores desvalorizados não só pelos baixos salários e precariamente formados, os educandos que apresentam diferenças significativas de aprendizagem e/ou no comportamento. Porém, busca-se com esse trabalho investigar como a formação continuada pode ser lugar de reflexão sobre as práticas pedagógicas para a inclusão escolar temos de ser realistas sem abandonar o idealismo próprio da profissão. Todavia, a concepção de inclusão adotada nesta dissertação não advoga a sua completa universalização, pois, em casos muito específicos, por exemplo, síndromes degenerativas e, certas, deficiências múltiplas, fica difícil

não advogar por um serviço especializado em classe hospitalar ou educação especial. A seguir, trataremos um exame dos nós para a inclusão escolar na etapa do ensino médio.

4.2.1 Na etapa do ensino médio: os nós para a inclusão escolar

Na escola, do ensino médio, é bem comum encontramos nas salas de aula o desafio de promover o ensino-aprendizagem de todos os educandos, sejam eles ou não sujeitos da educação especial. Em muitos casos, estes sujeitos diferentes, pessoas deficientes, atípicas, indígenas, negros e outros não participavam do universo da escola em que fomos formados ou atuamos. Nem mesmo na educação superior encontramos colegas com esse modo de ser e existir, todavia, não há justiça social onde a ética se faz ausente, nos lembra Freire (2005).

Na mesma direção, Nóvoa (1995) e Tardif e Raymond (2000, p. 213) destacam que as atitudes dos professores estão associadas ao “saber-ser” e do saber-fazer, o qual faz parte da essência da função institucional, social e coletiva do professor, estabelecida de acordo com a cultura ocupacional. Assim, ao pensar uma proposta de formação continuada para o ensino médio, requer atenção e consideração certa particularidade, que potencializa ou não o sucesso de ações formativas, que precisa ser considerada.

Conforme Silva (2006), da história à sociologia, são várias as abordagens que têm tomado a escola como objeto de estudo no País. Todavia, um elemento se faz constante no ambiente escolar, a cultura, “o reconhecimento da existência de uma cultura própria dessa instituição. Cultura que a conforma de maneira muito particular, com uma prática social própria e única” (Silva, 2006, p. 201-202). O que parece não importar para os gestores das redes ao propor ou aceitar a compra das formações continuadas sem a articulação da teoria com a prática para as suas redes de ensino, predominando a cultura das formações em massa para os professores.

Pensar o contexto do ensino médio, necessariamente, passa pelas últimas reformas na educação, envolve o desafio de pensar a evasão escolar, distorção idade-série, a superlotação nas salas de aula, a infraestrutura precária, os dilemas do mercado de trabalho, o conhecer para compreender, questionar o novo, querer conhecer, assumir uma posição na profissão, resistência imbricada na construção da profissionalização, profissionalismo e profissionalidade no ensino, pois inexiste a docência sem o pensamento crítico sobre a realidade (Freire, 2011, 2005).

Conforme Nóvoa (2001), na profissão professor, cabe fazermos-nos profissionais no coletivo da escola, talvez esse caminho não seja a novidade. Uma vez que, o trabalho colaborativo, já estava previsto na LDBN 99294/96. A prática colaborativa é formativa e autoformativa ao reconhecer e promover a categoria dos professores o reconhecimento dos seus conhecimentos, trazidos como experiência da formação desses sujeitos. Sabendo que, a cada encontro, esses profissionais levam consigo os conhecimentos da sua experiência e da formação. Nesse mesmo documento, havia uma abertura para as reformas educacionais que testemunhamos no ensino médio. A propósito, desde 2013 já eram estudadas estratégias para a mudança, mas só foram impulsionadas a partir do Governo Temer.

No cenário mais recente, as várias propostas de reformulação são compreendidas, também, devido à expressiva ampliação do acesso ao sistema escolar por parte de uma juventude até então negligenciada quanto ao direito à educação. Nesse sentido, a perspectiva dual da educação com uma educação propedêutica *versus* educação técnica era algo distante para a maioria da população. A educação propedêutica visava o prosseguimento nos estudos e era destinada às elites, futuros dirigentes do país, enquanto a educação técnica buscava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e era destinada à classe trabalhadora. Período que nem considerava outras minorias, pois a educação como direito social só passou a existir como importante conquista quanto ao tempo de permanência na escola por mais anos, a gratuidade e a obrigatoriedade (considerada a cada época como mínimo indispensável), recentemente, até chegar ao reconhecimento da educação como um direito múltiplo e subjetivo, pós-redemocratização do país com a Constituição Federal de 1988. Só com a LDBN nº 9.394/96 que o ensino médio passou a ser reconhecido como etapa constitutiva da educação básica. Nesse contexto, o Ensino Médio rompeu com a perspectiva dual e instituiu uma formação de base, comum e para todos (Cury, 2008).

Historicamente, a evasão sempre foi um desafio para a etapa e a complexidade que se assenta as proposições do ensino médio sempre foram uma barreira intransponível de dificuldades que deixaram e deixam à margem quem não se adequa a expectativa para a etapa. Para Queiroz (2022), aproximadamente 28% dos jovens entre 15 e 17 anos não frequentam o ensino médio, claro indicativo da “não universalização do ensino médio”. Observa-se obstáculos estruturais que atingem todo o público que se encontra na etapa do ensino médio. Logo, a população formada pelos educandos PAEE engrossam essa enorme parcela dos que são excluídos indicados nas pesquisas como aqueles que abandonam a escola. Ou seria a escola que desistiu e abandonou estes? Uma dura realidade cotidianamente enfrentada na sala de aula por inúmeros educandos com ou sem deficiência, atípicos ou típicos que são deliberadamente

deixados na condição de espectadores, o que não pode ser normalizado na sala de aula. Podemos ficar confortáveis nessa condição de meros instrutores que ignoram a capacidade de conhecer dos educandos? Neste estudo, apresentamos o efeito dessas questões que nos atravessam cotidianamente em meio a outros desafios, como o de nos adequarmos a reforma para o Novo Ensino Médio.

É importante explicitar o que estamos vivendo na rede pública de ensino e nos posicionarmos de forma crítica diante desse movimento do Estado que busca num discurso de inclusão social alavancar o desenvolvimento do País por meio de práticas neoliberais. Desde a Lei nº 13.415/2017, o governo federal buscava um novo formato de ensino médio, que abrangesse um modelo de ensino em áreas de conhecimento e a possibilidade de o jovem realizar, ao mesmo tempo, uma formação técnica ou profissionalizante. Conforme Lotta (2021), os efeitos da mudança ainda estão sendo medidos, porém há um indicativo no aumento da desigualdade educacional no país e sob a perspectiva do PAEE, a implementação se deu sem a aplicação das normativas da PNEEPEI, há um expressivo desequilíbrio da equidade entre os educandos (Brasil, 2008).

De acordo com Fernando Bonadia de Oliveira (2020), temos um novo ensino médio, novo de novo, pois desde os anos de 1970 o Brasil tenta ascender a roda dos países centrais a partir do desenvolvimento econômico, então, à época foi importando o ensino tecnicista. A retórica permanece a mesma, preparar mão de obra brasileira para o novo tempo. Dessa maneira, estudos realizados por Cássio (2023), a partir da análise dos planos de implementação estaduais da reforma do Ensino Médio, as instituições privadas evidenciam expressiva participação, totalizando ao todo 14 organizações privadas atuando nos estados brasileiros – algumas com ampla abrangência, a exemplo do Instituto Reúna, que atua em 21 estados, e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), que atua em 19 estados, como segue (Tabela 6).

Tabela 6 – Participação de organizações privadas na implementação da reforma do ensino médio

Organização privada	Estados
Instituto Reúna	21
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai)	19
Itaú Educação e Trabalho/Itaú Social	15
Instituto de Corresponsabilidade pela Educação	14
Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae)	14
Instituto Sonho Grande	11
Instituto Ingo	10
Fundação Telefônica Vivo	10
Instituto Natura	9
Instituto Ayrton Senna	8
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac)	6
Instituto Unibanco	6
Fundação Getúlio Vargas	5
<i>Junior Achievement</i>	5

Fonte: Adaptada de Cássio (2023).

As informações acima falam por si, houve a mercantilização da educação disfarçada de inovação educacional. Cabe destacar também a atuação do ‘Todos pela Educação’ na defesa e na implementação da reforma do ensino médio, organização privada que vem ocupando espaço tanto no âmbito nacional, via participação na União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), no Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), “nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho de Estado” (Saviani, 2011) quanto no âmbito internacional, ao integrar a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (Reduca), uma rede composta por organizações de 15 países latino-americanos, espaço em que se apresenta como uma “Organización no gubernamental apoyada por diferentes actores de la sociedad civil” (Caetano; Mendes, 2020).

Colocando as lentes sobre os movimentos nessa direção no RS, amparamos nosso estudo nas pesquisas de Chagas (2019) para uma visão crítica da experiência de implementação do Novo Ensino Médio gaúcho, visto que fomos uma das unidades federativas a participar da etapa piloto. Apresentamos, a seguir, um recorte dos contextos da apresentação da proposta de mudança no Estado Gaúcho, que foi um dos primeiros estados a aceitar a proposta do governo federal. O movimento se deu em meio a uma greve de professores no final de 2019, em que o governo de Eduardo Leite (PSDB) publicou portaria que padronizava as matrizes curriculares de todas as escolas estaduais do Rio Grande do Sul e, em uma primeira versão, reduzia os componentes curriculares no Ensino Médio. A medida provocou revolta de educadores

(CPERS, 2020) e motivou o Conselho Estadual de Educação (CEED, 2019a) a se manifestar pela revogação do documento. O entendimento é de que as ações do Governo Estadual ferem a autonomia das escolas, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e na Lei de Gestão Democrática do RS (Rio Grande do Sul, 1995).

A gestão democrática da e na política educacional é parte do processo de democratização da sociedade brasileira, que se efetiva por meio de direitos materializados em políticas públicas (Peroni, 2015). Logo, a mobilização social e sindical questionando a observância da gestão democrática e autonomia das escolas, num enfrentamento político e ideológico demarca a importância do controle social sobre as ações do governo.

Note que o documento trazia três matrizes curriculares para a última etapa da Educação Básica – Diurno, Noturno e Novo Ensino Médio – e afirmava que “as escolas da Rede Estadual de Ensino devem implantar e operacionalizar” essas grades de disciplinas em um prazo de 23 dias. Lembramos que isso tudo em meio a uma greve do magistério. Seis dias depois, uma nova portaria foi publicada, excluindo a matriz curricular do Novo Ensino Médio e ampliando até 31 de dezembro de 2019 o prazo para a homologação das novas grades (SEDUC, 2019c). O documento anterior foi revogado, sem nenhuma justificativa da Seduc para o recuo.

Observou-se que, em relação à matriz do ensino médio diurno, a grade curricular do Novo Ensino Médio continha redução da carga horária de componentes curriculares. Apenas Matemática, que junto com Português é a única disciplina obrigatória em toda a etapa, tendo aumento no número de períodos. Chamava atenção componentes com queda de 50% ou mais da carga horária: Arte, Educação Física, Inglês, Literatura, Geografia, Ensino Religioso, Biologia, Física e Química. Em contraponto, a grade apresentava três períodos para Projeto de Vida e 27 para Percurso Formativo. Este último refere-se à parte flexível do currículo, definida a partir de cinco itinerários formativos, a depender da “possibilidade do sistema de ensino” (Brasil, 2017, Art. 36). Ou seja, não será o aluno que irá escolher, mas a rede de ensino a partir das condições de oferta.

A pressão da sociedade, meios de comunicação e sindicatos questionando as mudanças provocou a revisão de algumas questões que indicavam a redução de componentes importantes para o desenvolvimento do pensamento crítico em detrimento de componentes como Português e Matemática, com argumentos questionáveis. Inclusive o CEEEd-RS se manifestou questionando a padronização da matriz curricular. Em parecer, apontou-se que não há organização pedagógica e ou modelo curricular que possa servir de modo igual a todas as escolas (CEED, 2019a, fl. 4) e que, mesmo compreendendo a importância de se ter uma base comum como referência, o currículo escolar só se concretizará no Projeto Político-Pedagógico

(CEED, 2019a, fl. 4). O CEEd-RS também citou resolução de 2006 que coloca no órgão colegiado de cada escola a atribuição de alterar o regimento e que, no caso de um regimento padrão – como indicado na portaria do Governo – este deverá ser aprovado pelo Conselho antes da sua vigência.

Conforme a pesquisa de Saraiva, Chagas e Luce (2022), monitorando as notícias publicadas no *site* da Seduc desde a revogação do primeiro documento até abril de 2020. Dos oito conteúdos sobre Ensino Médio, seis focam no programa Escola Gaúcha, lançado em 2020 e que tem como pilar a reorganização curricular, onde serão trabalhados, segundo a Secretaria, está a “aplicação” do Novo Ensino Médio (SEDUC, 2020a). Em dois dos textos, a secretária-adjunta de Educação afirmava que é a partir do protagonismo dos professores que será construída a política educacional e defende que “não estamos tirando a autonomia das escolas”. Logo, estão organizando a matriz curricular (SEDUC, 2020b). Isso mostra o alinhamento da política estadual do RS com a do MEC, a fim de garantir recursos para o financiamento da etapa. De outro modo, tal manifestação evidencia o que Lima (2014) classifica como encenações participativas que carecem de substantividade democrática, diante da ausência de um efetivo poder às escolas e aos órgãos colegiados. Além disso, a política de corte de gastos e de parcerias privadas dá indicativos de uma ruptura com as três concepções de gestão democrática.

Percebemos que a política educacional caminha para uma pós-democracia gestonária (Libâneo, 2018; Lima, 2014), concedendo primazia ao mundo empresarial, em um contexto de desinvestimento público e desvalorização do pensamento pedagógico. Em um Estado no qual se alternam os governantes, a permanência tem sido política de Governo vazias de participação que, assim, desperdiçam saberes oriundos das comunidades escolares como um dos pilares da gestão democrática.

A formação continuada de professores da rede pública estadual, se deu nesse período, da implantação do novo ensino médio, via plataforma da Seduc-RS, ambiente Moodle de formação e pelo YouTube, no canal da mantenedora. Meio pelo qual desenvolvem-se as formações de professores em serviço, nos anos subsequentes à implementação do Novo Ensino Médio Gaúcho.

Nesse contexto, os professores do AEE e os educandos da educação especial ficaram à margem do debate, isto é, houve participação dos docentes nas formações ofertadas pelo compromisso profissional. No entanto, não foram contemplados no processo de discussão sobre os novos componentes curriculares, BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, nem mesmo quando da apresentação das trilhas pedagógicas. A ausência da discussão abrangendo os

professores que atuam na educação especial na perspectiva inclusiva nesses processos já é uma posição sobre o papel dos sujeitos da educação especial como meros espectadores e não como indivíduos que atuam, são parte da rede, logo são sujeitos da aprendizagem, sejam professores e educandos.

Rodrigues (2008) alerta sobre o fato de que pouco servem aos professores os conhecimentos e competências, se eles não tiverem uma atitude positiva frente à inclusão desses alunos em suas salas de aula. Além do conhecimento científico e instrumental, à docência pressupõe saberes de cunho afetivo, valorativo e ético na composição de seu saber-fazer. Que não são devidamente trabalhados na formação docente, seja inicial e continuada.

Ainda na direção das políticas públicas e das recentes reformas educacionais, encontramos nas pesquisas de Michels (2006), Araújo (2007), Vasconcellos (2011), e outros, o alerta da recorrente presença do termo “competência” que por décadas sinaliza a impregnação do ideário neoliberal. Mais uma vez, seria uma coincidência a presença desses termos (competências, eficácia e etc.) nas últimas políticas públicas para a educação brasileira? O novo ensino médio não surge com fortes semelhanças ao tecnicismo de outrora revestido da modernidade? Na sequência, apresentamos parte da trama da formação para educação inclusiva na prática pedagógica do ensino médio.

4.3 NA TRAMA DA FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse contexto, marcado por fortes tensões sociais, que se aprofundaram com a pandemia da covid-19, enfrentamos no país arestas cortantes no que tange o acesso a direitos básicos, como alimentação, moradia digna e educação de qualidade. Nessa perspectiva, a escola precisa de todos indivíduos que nela apostam, trabalham, estudam, investem e fazem dela uma realidade com potencial de transformação social.

A escola há séculos é território do conhecimento, encontros e também desencontros, mas como produto da sociedade precisa ser um ambiente de aprendizagem e também de humanização, promovendo relações que se pautam na justiça e ética para a materialização da utopia humana: viver e conviver com as diferenças, próprias da humanidade. Dessa maneira, deitaremos um novo olhar sobre alguns fios e nós da trama da educação da educação especial inclusiva.

Para compreender a escola que temos, é preciso considerar que a inclusão escolar é pauta recente, a partir da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – PNEEPEI. Desse modo, a Educação Especial deixa de ser substitutiva do ensino regular e passa a ser parte da Educação Básica. Desde então, é fato que nessa perspectiva a escola teve de receber pessoas que dela não faziam parte ou que por ela passavam rapidamente e a abandonavam, como estudantes pobres, indisciplinados, índios, surdos, negros, cegos entre outros, nesse paradigma, precisa-se garantir a permanência, para tanto a formação docente é essencial. Uma vez que, é nessa ideia que se funda a Educação Inclusiva.

Cabe destacar que o atendimento especializado no contexto da escola regular é oferecido na forma complementar aos educandos com Deficiência Intelectual – DI, Deficiência Física Neuromotora – DFN, Deficiência Visual e Baixa Visão – DV, Surdez, Surdocegueira, TGD/TEA. No formato de apoio suplementar atende aos educandos com Altas Habilidades ou Superdotação⁶⁵ (AH/SD).

O apoio deve ser preferencialmente no contraturno e na SRM, espaço para o atendimento especializado, mas o educando pode receber, dependendo do caso, o apoio em sala de aula (Brasil, 2011).

Figura 5 – Novos significados da Educação Especial na perspectiva da inclusão



Fonte: Elaboração da autora (2021).

⁶⁵ Os alunos com altas habilidades/superdotação, apesar de matriculados sem problemas no sistema comum de ensino, não estão reconhecidos e nem têm suas necessidades educacionais satisfeitas, justificando, portanto, uma proposta de atendimento educacional especializado, o qual, em uma perspectiva da educação inclusiva, é necessário ir além da sala de recursos e remeter-se à complexidade da instituição escola, envolvendo os fatores organizacionais, administrativos e pedagógicos, relacionados entre si de forma que garantam o processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, ao mesmo tempo que favoreçam o atendimento educacional suplementar à formação dos alunos (Vieira, 2014).

A concepção de Educação Inclusiva vai além do pensamento homogeneizante que fundamenta a educação tradicional, evidencia a sistematização do paradigma de aceitação das diferenças, conseqüentemente, promove o acesso de todos os indivíduos à educação. Promove o reconhecimento da importância do convívio no espaço escolar, sustentado pelo respeito às diferenças. Importante sublinhar que a educação inclusiva não se refere somente aos estudantes PAEE⁶⁶, que são os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

A transformação do discurso legal em prática educacional e social gerou atritos não se desenvolveu de forma harmônica e nem por igual no Brasil. Investimentos de toda ordem não resultaram nas mudanças comportamentais, educacionais e nas mudanças sociais esperadas. Houve importantes avanços, porém as pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação ainda precisam insistir e lutar para que certos direitos básicos se cumpram apesar das leis. Essa situação é perturbadora, pois ainda se repete a discriminação e até a exclusão dentro das escolas, sendo esse um dos fatores que instigaram a pesquisa.

É de conhecimento público que a vida da pessoa com deficiência, TEA e altas habilidade ou superdotação está marcada por lutas contra o abandono, exclusão e a discriminação, tanto no contexto social como educacional. Nessa direção,

[...] identificar o caráter transitório das diferentes formas de relação da humanidade com a questão da deficiência exige de nós a compreensão de que essas práticas e concepções são resultantes do nível de desenvolvimento das forças produtivas em cada momento histórico, revelando, portanto, concepções, valores e práticas possíveis nos limites desse modo de produção da vida (Fernandes, 2013, p. 35).

A autora aponta quatro fases distintas que balizam a história de atenção às pessoas com deficiência, a seguir: período de extermínio; segregação ou institucionalização; de integração; e, por último, inclusão. No modelo da segregação ou institucionalização, dominava o abandono dos indivíduos que não eram produtivos. O objetivo desses lugares era a correção das anomalias ou anormalidades, numa perspectiva terapêutica.

Em nossas investigações apurou-se que até a educação especial na sua origem era para poucos. Segundo Diniz (2017), os atendimentos nas instituições especiais eram quase sempre para meninos, explicitando a pouca valorização da mulher na sociedade patriarcal. Segundo

⁶⁶ O destaque é nosso, a fim de evidenciar que a amplitude da Educação Inclusiva alcança todas as pessoas na sua diversidade. Logo, é para todos, independentemente de cor, raça, classe social, crença/religião, orientação sexual, PcDs, entre outras diversidades humanas.

Bueno (2004), esse atendimento estava restrito a pessoas cegas e às surdas, que apresentavam maiores possibilidades de participar do processo produtivo industrial que iniciava. Só no século XX, viveu-se a ampliação da educação especial ainda no modelo da segregação, “marcado pela separação, no qual as pessoas sem deficiência estão inseridas na escola regular e aquelas com deficiência estão nas escolas especiais” (Melo, 2021, p. 34). Este modelo se estrutura a partir de instituições particulares e organizações sociais.

Conforme Bueno (2004), a concepção científica e neutra da deficiência era utilizada no Brasil para acobertar o fracasso escolar das crianças das classes populares. Estudos de Ferreira e Nunes (1997) demonstram que a Educação Especial se constituiu no país mediante a criação de instituições privadas sob forma de prestação de serviço, subsidiadas também com recursos públicos pela ausência do Estado. Atualmente, apesar da legislação colocar a educação pública como caminho preferencial para o ensino de todos, tais instituições têm mantido os atendimentos por meio de parcerias com o Estado, que por convênios ou bolsas custeia serviços especializados. A manutenção dessas relações reflete as ambiguidades ideológicas no âmbito legal e a pressão do controle fiscal para reduzir os investimentos na área social, especialmente, na educação que estão a degradar o sistema de ensino.

O discurso da mudança na educação com o modelo da integração escolar escamoteia a cultura classificatória e excludente da segregação, mantida na prática escolar e na formação docente até o início deste século, podendo “ser entendida como a justaposição do ensino especial ao regular” (Mantoan, 2015, p. 27). No modelo integracionista, as escolas e as classes especiais eram constituídas por estudantes que não conseguiam acompanhar os colegas nas escolas comuns, pois eram: cegos, indisciplinados, pobres, negros, com dificuldades de aprendizagem e outros.

As classificações eram sustentadas em laudos médicos e queixas escolares frequentes, que promoveram e ainda promovem uma eugenia. Retirando das classes comuns e rotulando nesses ambientes aqueles que poderiam e podem fragilizar a educação. Por suas dificuldades de aprendizagem, tais educandos são vistos como ameaça ao modelo de escola ideal, a da classificação e homogeneização das diferenças. Perspectiva que ainda é perseguida e idealizada por muitos professores. Conforme Glat e Blanco (2007), foi nesse período que a Educação Especial “rompeu” com o modelo médico e adotou o modelo educacional, reconhecendo e absorvendo os conhecimentos da Psicologia da Aprendizagem, com imensa contribuição dos estudos de Vygotsky (1991).

As contribuições de Vygotsky: a aprendizagem se dá pela interação social

Na área da educação, deixa-se de enfatizar a deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos utilizados para o desenvolvimento do sujeito de sua aprendizagem. Veja, como é recente a crença no potencial de aprendizagem de todo ser humano. Ganha força o viés materialista do desenvolvimento humano, que, para Vygotsky, a história e a cultura são centrais e constitutivas acerca da concepção desse sujeito sobre si, que se percebe na convivência com o outro em grupo como ser histórico. Perspectiva convergente com ideias anteriormente trazidas aqui a luz dos pensamentos de Freire (2011).

Dessa maneira, Vygotsky vê na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a explicitar o poder social da aprendizagem e, conseqüentemente, para a explicação do que faz da pessoa um ser que transcende a biologia e se torna um ser cultural (Sabel, 2006).

Naturalmente, o embate no campo das ideias não acompanha a prática na escola, mas sinaliza importantes saltos qualitativos quanto à compreensão acerca da aprendizagem humana. Desta forma, estudos de Vygotsky (2007) apontam que a singularidade do indivíduo deve ser estudada explicando o seu movimento histórico-dialético, cuja tese de que no ser humano há duas linhas de desenvolvimento que se cruzam: a biológica e a linha social/histórica. Ele não desconsidera a linha biológica, mas postula que sobre essa base se constrói outra forma, qualitativamente diferente, conforme se relaciona com o mundo, o que assinala a capacidade de desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com deficiência.

O modelo da inclusão escolar, “cujas características refletem as concepções paradigmáticas da escola na contemporaneidade, em que todos estão na mesma instituição, no mesmo espaço e no mesmo grupo” (Melo, 2021, p. 35), “estabelecendo diversas formas de interação, favorecedoras do desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes” (Melo, 2021, p. 42). Para Mantoan (2015), a escola comum é o ambiente mais adequado para a interação e relacionamento entre os estudantes com ou sem necessidades educacionais especiais. Contudo, as instituições formadoras de professores ainda não encontraram a melhor forma de garantir aos futuros professores e por meio da formação continuada promover os saberes didático-pedagógico que se traduzam em práticas pedagógicas inclusivas.

A força da interação sociocultural com a instância biológica é capaz de produzir outro funcionamento mais prospectivo e elaborado das funções psicológicas superiores, entendendo a dimensão não-determinista do plano orgânico na constituição do indivíduo que é sujeito no espaço de atuação. Tal tese ressignifica a perspectiva educacional das pessoas que vivem o estigma da deficiência e TGD (Vygotsky, 2007). Desse modo, as proposições vygotskyana

sobre o desenvolvimento humano são inestimáveis para a Educação Especial, embora, na época não se tenha tratado da temática da inclusão, como vivenciamos na atualidade. Todavia, ela alavancou discussões norteadoras nos estudos atuais quanto ao peso dos diagnósticos (rótulos) para o sujeito da Educação Especial e seu processo educacional. Assim, tais estudantes são mais do que a limitação imposta pelos diagnósticos, como referimo-nos antes.

Na contemporaneidade, vê-se pelo mundo diferentes modelos de inclusão dada a abrangência de interpretações, organização educacional dos países, realidades sociais distintas, diferentes concepções e paradigmas acerca da educação e da sociedade. Segundo Diniz (2017), após discussões quanto à definição e compreensão política e social acerca da deficiência, avançou-se na compreensão dessa para além da visão clínica, iniciava-se o primeiro modelo social da deficiência.

No novo contexto, conforme Diniz (2017), a anormalidade é um julgamento estético, logo, um valor moral sobre estilos de vida. Nesse sentido, a autora lembra que há quem julgue um corpo cego como algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma das possibilidades para a existência humana. Essa foi uma crítica central para a construção da primeira geração do modelo social da deficiência, desafiando-nos a abandonar a linguagem impregnada de violência e discriminação: aleijado, manco, retardado, pessoa especial, entre outros termos que ainda aparecem pejorativamente no repertório educacional e da sociedade.

Para Sponchiado (2020), falar da educação inclusiva é referir-se à educação como direito de todos, que se preocupa com todos e acredita no potencial de aprendizagem de todos, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino. Num processo que reconhece e valoriza as diferenças, sem deixar ninguém de fora como espectador. Evidentemente, exige da escola, dos professores e sociedade pensar, refletir, analisar, a formação e a autoformação para novas formas de ensinar, aprender, conhecer os novos estudantes e avaliar a aprendizagem, pois que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todos [...] indistintamente” (Mantoan, 2015, p. 11). Logo, a educação inclusiva se constitui num paradigma educacional, pois está além do desejo individual, requer o coletivo, mudanças mais do que as físicas, são atitudinais, sistêmicas, pois as mantenedoras, redes precisam dar condições para que se disponha de recursos humanos e financeiros adequados para incluir.

O financiamento da escola na contemporaneidade está sempre defasado, pois as políticas públicas se assentam no modelo que usa dados do censo escolar de anos anteriores, evidentemente, o custeio é sempre apertado quando não é insuficiente. Situação agravada por equívoco de gestão, como investimentos em rampas com angulação imprópria e etc. A mudança dessa perspectiva exige participação dos interessados e mobilização da sociedade para defender

a educação de qualidade. Anualmente, é realizado o Censo Escolar/MEC/INEP nas escolas de educação básica, que permite a aferição e o acompanhamento dos indicadores da Educação como um todo, isto é, viabilizar um exame das suas modalidades, consequentemente, também da Educação Especial, tais como: acesso e matrícula, ingresso nas classes comuns, oferta do AEE, acessibilidade nas escolas, municípios com matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais, formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais e outros.

Gráfico 2 – Evolução das matrículas dos sujeitos da educação especial no ensino médio, por local de atendimento – Brasil 2010 a 2021



Fonte: Microdados do Censo Escolar Inep/MEC (2021).

Conforme o Gráfico 2, os números relacionados às instituições ou classes exclusivas para a educação especial e as classes comuns com alunos incluídos no Brasil não são capazes de refletir uma realidade consistente. Os números apresentados pelo censo escolar são imprecisos em detrimento da lentidão no encaminhamento de avaliações da saúde para obtenção de laudos médicos sobre certas condições desses sujeitos; dificuldade de aceitação dos responsáveis quando a condição dos educandos e a falta ou demora na avaliação pedagógica na escola.

Em virtude de um aumento significativo de pessoas com deficiência ingressantes na escola comum da rede regular de ensino, um conjunto de transformações vem ocorrendo na sociedade brasileira; por conseguinte, o tema suscita discussões. É inquestionável o fato da escola ser um extrato da sociedade. Seu papel, na atualidade, vai muito além da mera transmissão de conteúdos e reflete diretamente na cultura e nas ações da sociedade, razão pela qual precisa se transformar em uma escola inclusiva, que acolhe, não discrimina, trabalha a diferença como identidade e que se compromete com a integralidade do ser humano,

combatendo os principais problemas identificados, com a finalidade de propiciar o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos em sua trajetória escolar.

Outro aspecto relevante a ser mencionado é o fato de, atualmente, no Brasil, haver mais de um milhão de profissionais envolvidos com a Educação Especial Inclusiva (de acordo com dados do censo escolar – INEP, 2021) e, nesse quadro, o papel do professor é fundamental. Não obstante, há também, dentro do contingente de docentes no Brasil, um número expressivo de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, e isso é importante, pois reafirma as afirmações que a escola é, sim, de fato um extrato da sociedade e apresenta em suas estruturas as dimensões estatísticas de suas populações em suas respectivas comunidades.

Nesse sentido, pensar a cidadania para além das dimensões normativas é apostar em processos de empoderamento e emancipação dos indivíduos oprimidos marginalizados, cujas reflexões de Paulo Freire (2011) brilhantemente revelaram e a realidade das últimas décadas dá testemunho. Por conseguinte, atentando para os instrumentos que reforçam esta viabilização temos, por exemplo, a Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reforça os direitos dessa população historicamente marginalizada.

É importante lembrar que pode haver interpretações equivocadas dessa realidade e que, esses equívocos, suscitados por paixões ou mesmo desconhecimento da realidade, podem se refletirem em leis, decretos e outros instrumentos jurídicos, colocando em dúvida ou até confrontando a Constituição ou outras leis que já asseguram direitos e deveres, resultantes da conquista pautada por lutas das famílias das pessoas com deficiência no Brasil. A perspectiva da educação inclusiva nas práticas pedagógicas será examinada a seguir.

4.3.1 A trama da prática pedagógica

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana (Nóvoa, 2017, p. 1127).

As ideias contidas nessa ponderação do autor, bem como outros de seus estudos, vão ao encontro do que Freire (2011) já havia referido na obra *Pedagogia da Autonomia*, quanto aos saberes necessários à prática docente como fundamentos na temática da formação de professores. Nesse viés, ser professor, conforme autores, entrelaça a teoria e a prática em outras práticas cotidianas não como um mero repetidor de técnicas, mas um sujeito crítico a ponto de

questionar criticamente a escola da contemporaneidade, as escolhas neste contexto (Freire, 2011; Nóvoa, 2019; Pimenta, 1998).

A ruptura com a visão homogeneizante da escola ainda é um desafio, a insistência em modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente, de modo que o presente e o futuro da educação consistem na promoção e reconhecimento das diferenças e diversidade como um valor inegociável. Conforme Freire (2006, p. 77), “há uma visão profundamente ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, pois não é capaz de perceber que uma das bonitezas desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem riscos”. Nessa direção, da neutralidade na educação, o professor deve ignorar as diversas teorias de aprendizagem e possibilidades didáticas investindo em práticas pedagógicas focadas na transmissão massiva de informação, repetição e memorização na linha da pedagogia tradicional onde só o professor é sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem.

Conforme Franco (2016), a prática pedagógica vai além de questões didáticas e envolve circunstâncias e processos da formação, os espaços e tempos escolares, organização do trabalho docente, suas expectativas e as parcerias com seus pares. Logo, na prática docente não cabe neutralidade. Assim, no cotidiano das instituições de ensino, onde o discurso deve necessariamente se transformar em prática, qualquer olhar atento percebe que muitas dificuldades se apresentam para além do conhecimento. É recorrente nas instituições o processo de invisibilização e ocultamento das deficiências e de outras diferenças do padrão de normalidade.

A negação da diversidade em prol de uma homogeneização do ensino, ideia que corrobora para a acomodação de muitos professores e a perpetuação do sistema de opressão que sustenta um projeto político de espoliação da população brasileira. Dificultando a construção de mudanças nas práticas da escola. Em vista disso, importa lembrar que é na etapa do ensino médio que as identidades dos indivíduos se ajustam a um reconhecimento e identificação dentro de um grupo logo, as pessoas com deficiência nesses ambientes precisam de espaço para atuar com protagonismo. Não é aceitável identificá-las ou defini-las por limitações de seus corpos. Formamos identidade no cotidiano, na participação crítica para o enfrentamento de conflitos e desafios que atravessam corriqueiramente as práticas na escola.

Nesse estudo, encontramos convergência entre o ponto de vista de Franco (2016) e Paulo Freire (2011) quanto às práticas pedagógicas, visto que estas devem ser planejadas para que se desenvolvam de uma forma política, crítica e democrática para tanto, o professor educador deve ver o estudante como um sujeito social, um ser histórico capaz de participar para intervir na realidade, mesmo que o peso dos rótulos de pessoa atípica, deficiente ou com

transtornos o acompanhem. Lembremos dos rótulos que pesavam sobre o estudante alemão Albert Einstein, sem a luta e insistência da mãe, teria sucumbido aos rótulos de aluno desinteressado (Siqueira-Batista; Helayel-Neto, 2008). Nessa direção, os estudos de Franco (2016) corroboram com o pensamento de Freire quando afirma que:

[...] as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa (Franco, 2016, p. 536-537).

A prática, nesse entendimento, assume a centralidade do processo de conhecimento e do processo formativo do professor. Para tanto, importa que a dimensão prática deixe de ser entendida como local de aplicação de teorias e se converta em ponto de partida e de chegada das investigações educativas do professor. Importante, inclusive, manter e garantir certa tensão entre teoria e prática para que a teoria possa ser, ao mesmo tempo, crítica da prática e crítica de si mesma, pois só assim ela poderá se tornar teoria da práxis.

Os múltiplos aspectos da diversidade humana (Nóvoa, 2009) abrem caminho para discussões sobre a necessidade de redefinir práticas de inclusão social e educacional. A ideia de um modelo escolar que se adapte a todos os estudantes provoca a formulação de novas práticas pedagógicas e metodológicas, e só há poucas décadas o conceito de “diversidade” passou a ser presença em nosso meio. Por conseguinte, pensar a Educação Inclusiva vai-se além das teorias e se faz necessário passar pela organização escolar administrativa e disciplinar, currículo, metodologias de ensino e recursos humanos que são também determinantes para a inclusão dos estudantes com e sem deficiências na escola (Antunes, 2011; Libâneo, 2016).

Nesse sentido, a mobilização dos profissionais da educação para compor as condições satisfatórias para empreender essa jornada, da transposição didática do *modus* operacional da escola tradicional para o *modus* da Educação Inclusiva passa pelo afino na construção de práticas pedagógicas mais eficientes, relacionadas às necessidades específicas dos estudantes. Envolve a busca por colaboradores especializados e recursos necessários, que abarcam medidas para uma formação continuada adequada e alguma capacitação complementar quando preciso, já que a aprendizagem permanente é condição para a profissão docente (Nóvoa, 1999).

A aproximação e parceria entre escola e família são imprescindíveis no desenvolvimento do estudante, visto que muitas das respostas às necessidades educacionais surgem por meio do diálogo e de ações coordenadas entre estas. O conhecimento sobre os

direitos e deveres dentro de uma sociedade inclusiva sinaliza o quanto estamos distantes do ideal, mas apontam também que certas equipes pedagógicas conseguem mobilizar com maior efetividade os recursos materiais e humanos, bem como colaboradores especialistas ou não. Cabe destacar que o professor da sala comum é um dos sujeitos na educação inclusiva, para tanto, o indivíduo precisa estar ciente da sua função, que, conforme Freire (2011), educar implica aceitar riscos, desafios ligados à inovação e ao enriquecimento das práticas pedagógicas. Assim, envolve escolhas, subscrevendo princípios epistemológicos, construindo conhecimentos na esperança de um futuro promissor, onde todos sejam sujeitos participantes do processo educacional.

Esse caminho teórico nos proporciona um parâmetro sobre o aprendizado de professores com base em ideias fundamentadas de como o professor vai constituindo sua prática enquanto, também, articulando a teoria e seus saberes. Faz-nos avançar no sentido de compreender que o conhecimento do professor pode ser tratado como “conhecimentos” formados por outros saberes constituídos de outras vozes, nos quais se incluem os saberes da universidade, da família, do grupo social.

Na perspectiva da educação inclusiva, os professores, juntamente com a escola, precisam estar preparados para o desafio contínuo de incluir estudantes com necessidades educacionais especiais, reconhecer suas premências educacionais e oferecer a eles as melhores condições de aprendizagem, buscando na rede e na comunidade os apoios e informações, bem como a formação necessária. Com base nessas questões adentramos na próxima seção para aprofundar a reflexão sobre as relações entre os professores.

4.3.2 Nós da trama que liga os professores regentes e o especialista do AEE

A PNEEPEI integrou a educação especial a proposta pedagógica das escolas e classes comuns, regulares, promovendo o atendimento de uma demanda educacional representada pelos educandos PAEE (Brasil, 2008). O documento foi criado pelo Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial com a participação democrática de representantes da população⁶⁷ diretamente envolvida com a causa, visando orientar as políticas públicas nacionais de educação especial. Apurações do Censo Escolar, desde 2009, há um crescimento expressivo do número de matrículas em escolas e classes comuns, resultando numa redução

⁶⁷ Indivíduos com deficiência, professores, pesquisadores e familiares, bem como representantes.

gradual das matrículas nas escolas especiais. Todavia, os levantamentos revelam um percentual significativo de indivíduos que não estavam nas escolas ou classes especiais e que com divulgação da PNEEEPEI, buscaram a escolarização na escola comum (INEP, 2009-2019).

Para Pasion, Mendes e Cia (2019), o crescimento na demanda de matrículas nas escolas regulares não se reflete na utilização do serviço educacional especializado, o que poderia contribuir para a eliminação ou minimização do efeito excludente das diferentes barreiras que dificultam aprendizagem e o desenvolvimento social do PAEE. Assim, a PNEEPEI que visa assegurar meios para que a experiência educacional seja completa com o acesso, permanência, participação e conclusão, acaba por não se efetivar no sistema educacional brasileiro, conforme esta pesquisa sobre a etapa do ensino médio. Diversas mudanças pelo mundo e no país provocaram tensionamentos e transformações que resultaram na inclusão educacional dos educandos sujeitos da educação especial ao ensino médio com crescente frequência, a cada ano. A condição de meros espectadores não pode ser normalizada na sala de aula comum, eles nem podem ser vistos pelos gestores como problema, por reduzir o número de estudantes nas turmas, uma vez que a presença deles não é o fator que influencia no índice de reprovação ou abandono da etapa. Se nos parece confortável essa condição de meros instrutores, que guiam a capacidade de conhecer dos estudantes que conseguem acompanhar o planejamento? Já nos questionamos sobre o nosso compromisso educacional?

Resgatamos algumas ideias da obra *Pedagogia da autonomia*, de Freire (2011), quanto a necessidade de o professor aprender a ser um educador criador, instigador, inquieto, rigorosamente curioso, humilde e persistente. O professor e os educandos, lado a lado, vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, logo, reconhecer as diferenças e respeitá-las é o primeiro passo para firmar a parceria. É na ação que se aprende a desenvolver, testar a teoria para que seja então, prática, logo, “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2011, p. 39). Nesse sentido, a prática preconceituosa ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Reforça-se uma perspectiva pedagógica importante e inegável, não será mais possível ensinar todos os estudantes, ao mesmo tempo, da mesma forma e com os mesmos recursos, e que aprender a conviver com a diversidade humana se aprende convivendo e valorizando as diferenças individuais. A escola precisa rever seu papel e o professor é o crítico que pode atuar no aperfeiçoamento do projeto de sociedade que deseja construir. Então, já nos questionamos sobre o nosso compromisso educacional?

No cenário atual, a experiência da “colaboração” e “cooperação” na educação são essenciais, trazem uma dimensão relacionada as ajudas recíprocas, como sinônimo, o que leva a reflexão na área da educação especial como base de cooperação e colaboração entre professores, gestores, alunos e famílias que compõem o universo das escolas inclusiva. De tal modo que a metodologia do ensino colaborativo entre os professores pode e deve ser explorada para que esta alternativa possa ser o meio para que juntos construam práticas pedagógicas adequadas ao desafio posto.

A relevância da compreensão de um conceito mais complexo está relacionada à definição da função exercida pelo professor do AEE. No entanto:

O significado das palavras cooperação e colaboração aparecem de maneiras controversas na literatura. Há pesquisadores que acreditam que o termo cooperação é mais abrangente, **com distinções hierárquicas** de ajuda mútua, ao passo que, na colaboração, existe um objetivo comum entre as pessoas que trabalham em conjunto, **sem hierarquia** (Capellini, 2004, p. 83, grifo nosso).

Nesse processo, os professores disciplinares e especialistas compartilham entre si seus saberes sobre os educandos PAEE na construção de um planejamento colaborativo com atividades que garantam a participação, interação desses sujeitos com os dois professores e os colegas, oportunidade de com diferentes formas e meios este indivíduo acesse o conhecimento que está sendo trabalhado na sala de aula. Mostra-se como uma proposta de trabalho, que auxilia na escolarização do estudante PAEE por meio da parceria colaborativa entre professor de Educação Especial e professor de ensino comum (Zerbato, 2014). Dessa forma, a colaboração, coensino ou ensino colaborativo entre os professores deve se estender do planejamento até o desenvolvimento da prática, com a participação dos dois professores, em sala de aula.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018, p. 55) abordam sobre sete fatores para o sucesso do ensino colaborativo, são eles: “tempo para planejamento em comum, flexibilidade, correr riscos, definição de papéis e responsabilidades, compatibilidade, habilidades de comunicação e suporte administrativo”. Observa-se que ainda existem dificuldades em alguns desses fatores, no entanto, tem-se obtido resultados positivos em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos educandos e também dos professores. Destacam-se a interação entre alunos e alunos e professores, a reorganização das estratégias de ensino, o repensar sobre as formas e caminhos do aprender, a troca de experiências entre os professores e o repensar da prática pedagógica.

Lembramos que nesta proposta metodológica estarão dois professores, em sala de aula, para apoiar a turma, e não um professor para fazer a atividade do educando ou apoiar unicamente este indivíduo PAEE. Na verdade, espera-se que seja alternado o papel do professor mediador junto ao sujeito PAEE. A aproximação entre professor-aluno precisa se dar também

junto a outros educandos, que manifestem dificuldade de aprendizagem, pois a justiça está na interação dos diferentes sujeitos, sem exclusão dos indivíduos que compõem o coletivo em diversidade. A colaboração entre os professores da sala de aula e do AEE deve se estender também até o momento da avaliação da ação pedagógica, pois a reavaliação de procedimentos leva a aprimorar práticas, falar, interações e beneficia ao coletivo. As diferenças e igualdades devem ser evidenciadas como parte da diversidade que faz a boniteza da humanidade.

5 O QUE SE REVELOU NO TEAR?

Neste capítulo, apresentamos a peça produzida no tear desta pesquisa realizada em um exercício dialógico reflexivo e você é parte importante. A investigação trouxe muitos dados, porém, foi necessário a análise das narrativas dos professores considerando as experiências desses na formação docente e na sala de aula, com a finalidade de identificar as contribuições do processo formativo na construção ou não de práticas inclusivas. Antes de passar para esse momento do texto, consideramos pertinente compartilhar alguns dados para complementar a caracterização do perfil e da experiência dos participantes da pesquisa, quem são e de onde falam os sujeitos, pois a análise discursiva textual considera o discurso em si e o que há na sustentação desse discurso.

Na sequência, identificamos e agrupamos outros dados, a partir daqui distribuídos em 4 seções, que nos levaram a encontrar na Análise Textual Discursiva – ATD, os procedimentos para desvendar a relação entre certos dados que poderiam ter escapado ao estudo. Na continuidade, também apresentamos alguns achados da pesquisa documental que dão sentido ao que nos trouxe a ATD para esta pesquisa.

5.1 FIOS QUE NOS LEVAM AOS SUJEITOS DA PESQUISA⁶⁸

Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. [...] é a partir deste saber fundamental: 'mudar é difícil, mas é possível', que vamos programar nossa ação político-pedagógica não importando qual seja o projeto com o qual nos comprometemos (Freire, 2011, p. 87-88).

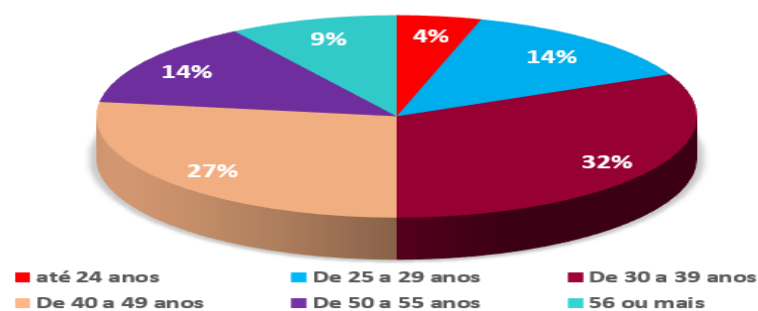
Os fios no tear da pesquisa conduziram até o momento por diferentes processos. Conforme Minayo (2008) e Gil (2008), uma pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, etapas desde a formulação do problema até a apresentação e a discussão dos resultados; por isso, a importância do registro e do detalhamento de como aconteceu o processo no momento da coleta de dados. Nesse desenrolar, mostram-se as opções metodológicas, entre essas, a pesquisa participante que nos levou ao encontro de outro sujeito da ação investigativa, o colaborador e participante da ação. Um indivíduo que decidiu fazer

⁶⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa ou colaboradores, usaremos nomes de flores.

parte da pesquisa e rompe a rotina do professor⁶⁹, se abre aos questionamentos de um pensar mais atento sobre esse fazer docente, onde não cabe a resignação. Segundo Freire (2011), para se fazer professor, educador é preciso tomar posição na educação, não há espaço para conformismo. Exige pensar certo, coragem de romper com o comodismo, e movimento, algo, por vezes, compreendido como rebeldia.

No ‘tecer⁷⁰’ dessa pesquisa, nas duas escolas selecionadas, dispuseram-se a colaborar 24 professores, na etapa do questionário de investigação profissional abarcando a formação inicial e continuada dos docentes. Destaca-se que ao final foram considerados 21 colaboradores, visto que três deles não preenchiam os critérios de inclusão, por atuarem a menos de 5 anos na docência dessa etapa. Um representativo importante, pois a última década da educação gaúcha tem sido marcada por uma expressiva rotatividade de profissionais nos quadros de professores das escolas. Fato decorrente da natureza temporária da vinculação desses com as instituições escolares, isto é, com a mantenedora. Na sequência, apresentamos a faixa etária dos sujeitos da pesquisa que colaboraram com as respostas ao questionário.

Gráfico 3 – Indicador etário dos professores do ensino médio e outros colaboradores do estudo



Fonte: Dados da pesquisa – questionário enviado aos professores (2022).

No Gráfico 3, apresentam-se os indicativos relativos à idade dos sujeitos da pesquisa, considerando que a maioria desses, 32%, têm entre 30 a 39 anos e outros 27% têm idades entre 40 e 49 anos. Destaca-se que nos extremos de idades temos apenas 4% desses sujeitos com idade de até 24 anos, enquanto que outros 9% dos participantes da pesquisa estão com 56 anos ou mais.

⁶⁹ Conforme Nóvoa (1999), na origem da profissão está a prática do *professar* a sabedoria, armazenada dentro dos mosteiros por séculos. Origem do termo professor, ensinar professando o conhecimento.

⁷⁰ Ação de metodicamente entrelaçar fios, palhas, fitas, opiniões, ideias e outros. Ação técnica de passar fios em um tear ou com agulhas para produzir uma peça que pode servir a nossa proteção ou ter uso prático nas tarefas humanas.

A opção de colaborar na pesquisa indica que são sujeitos dispostos a olhar de frente a educação e debater a temática da educação inclusiva e, principalmente, da inclusão escolar. Nesta atitude revelam o compromisso e comprometimento com a profissão professor, ato do ensino.

Opção do professor que deseja aprofundar o profissionalismo⁷¹ e a profissionalidade⁷², numa atitude de rebeldia numa busca de vencer a visão simplista da formação proposta em caráter prescritivo pelo Estado (Nóvoa, 1995). Segundo o mesmo autor, o profissionalismo decorre de uma relação desse com a profissionalização envolve uma situação de categoria profissional, ou seja, aspectos externos e internos a profissão – formação, organização da categoria, salários, relação com a contratante e representação sindical, desgaste físico, psicológico etc. (Nóvoa, 1995). Nessa direção, tem-se também colocado em destaque a importância da constituição de um coletivo no âmbito escolar que favoreça a reflexão sobre a prática, o diálogo sobre experiências didáticas, bem ou malsucedidas, e a produção em grupo de uma cultura profissional dos professores. Evidencia-se que a profissionalidade docente é um conceito ainda em desenvolvimento e muda conforme as exigências históricas, sociais e legais, que regulam esta profissão.

Para Libâneo (2018), o profissionalismo é descrito como desempenho competente e compromisso com os deveres e responsabilidades, incorporados a profissão. Os docentes que participaram da pesquisa são todos professores no Novo Ensino Médio das escolas investigadas e participaram efetivamente dos momentos formativos propostos dentro das escolas selecionadas. Como o questionário *on-line* é uma atividade de adesão voluntária, constatamos na análise dos dados a participação feminina no estudo. Inclusive, a ocorrência se repetiu no levantamento dos gestores das instituições pesquisadas, onde o cargo principal e dos demais membros das duas equipes das escolas, eram e continuam ocupados por mulheres, dando-nos elementos para outras reflexões.

⁷¹ Referente à profissionalização, políticas educacionais e autonomia, é um movimento que busca por melhores condições de trabalho para a profissão docente, atinge todos os países e o que está no centro dessa discussão é a epistemologia da prática profissional do professor. Há extensa literatura a tratar da profissionalização e da formação docente (Nóvoa, 1995, 1999; Libâneo, 2018).

⁷² Designa o que fora construído, apreendido, adquirido pela pessoa como experiência, saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação, seu modo de cumprir as tarefas. É condição de reprofissionalização constante, instável, exige aprendizagem sempre, é processo de construção incessante, surgindo do próprio ato do ensinar e aprender. Logo, nasce de um desejo pessoal, em que surge da interação no universo profissional, considera mais a história pessoal, se adapta a um contexto em movimento, pois viver em sociedade exige flexibilidade e movimento constante.

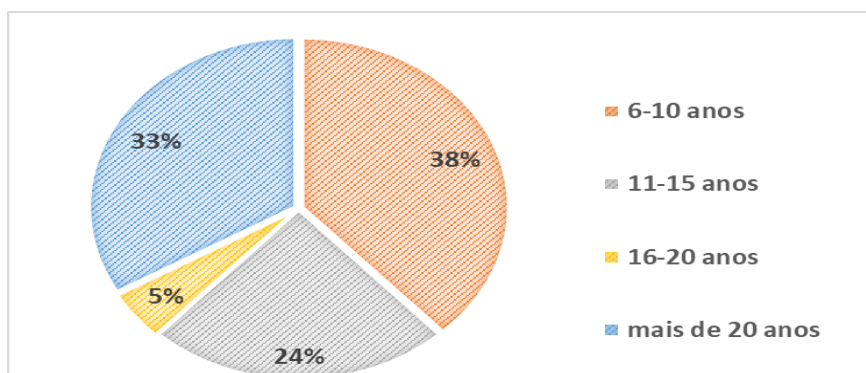
Os dados levantados no censo escolar de 2022, quanto ao perfil na gestão escolar da Educação Básica, indica a predominância feminina na gestão, tendência que se mantém quanto à docência, cuja realidade numérica vai também nessa direção na educação infantil e, acentuadamente, nos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2022). Nesse movimento da pesquisa, confirmamos esses dados sobre a feminização do magistério, comprovando o engajamento feminino e de feministas não apenas em causas que envolvem a educação, conforme pesquisas em outras áreas (Diniz, 2017; Nóvoa, 1989; Vianna, 2013). Nesta pesquisa, cem por cento dos colaboradores são mulheres, apesar da insistência das pesquisadoras ao enviar o questionário eletrônico, várias vezes, para professores homens das escolas investigadas. Esse levantamento reafirma as perspectivas culturais e sexistas, que relegam historicamente as mulheres a obrigação da atenção e o cuidado de crianças, doentes, deficientes e idosos. Os dados da pesquisa vão na mesma direção em outros estudos que envolvem a construção do modelo social de deficiência (França, 2013; Diniz, 2017).

No Brasil, a feminização do magistério⁷³ iniciou ainda no século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, fortalecia-se a ideia de vocação e sacerdócio. Ideia intensificada com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva expansão das escolas públicas, já em meados do século XX. Tal movimento ganha gênero, tem definição de classe e cor (média alta e branca), impulsionado pela expansão do ensino primário público (Vianna, 2013).

A seguir, apresentamos o levantamento quanto ao tempo de experiência das colaboradoras, mesmo que nem todo o tempo dedicado à docência tenha sido exclusivamente na etapa do ensino médio. No entanto, o critério de inclusão era claro, colaborador deve no mínimo ter atuado nos últimos cinco anos dentro desta etapa de ensino. Isso porque alguns profissionais ingressaram inicialmente no fundamental até a dinamicidade da profissão exigir a atuação na etapa final da Educação Básica. Oportunidade que leva muitos a se identificarem com a prática docente no ensino médio. Muitos atuam, concomitantemente, no Ensino Fundamental I e ou Fundamental II e no Ensino Médio.

⁷³ A feminização do magistério é um fenômeno internacional, que se pautou por alterações nas relações econômicas. O processo expressava a divisão do trabalho que iniciou no século XIX, com a reprodução de um esquema patriarcal que situava o masculino e feminino como categorias excludentes na história de professoras e professores, configurando a própria definição de magistério (Apple, 1995; Araújo, 1990; Nóvoa, 1989).

Gráfico 4 – Tempo de experiência na docência e função



Fonte: Dados da pesquisa – questionário enviado aos colaboradores (2022).

As informações indicam uma mescla quanto a experiência dos professores, representando um equilíbrio interessante para a composição de decisões do corpo docente diante do desafio que se propõe a cada novo ano escolar. Essa mescla de experiências potencializa as inovações para o ensino médio, inclusive, enriquecendo as discussões que devem compor os momentos formativos do corpo docente.

Avançando na análise das informações, 91% dos colaboradores declararam já ter trabalhado em sala de aula com educandos com algum tipo de deficiência e transtornos, mas a falta de referência aos educandos com AH/SD⁷⁴ foi uma provocação que será retomada adiante. Apenas 5% declararam nunca ter trabalhado com educandos sujeitos da educação especial, enquanto 4% disseram que não saberiam opinar, pois tinham suspeitas sobre determinados alunos, mas ninguém na escola sabia se realmente tratava-se de sujeitos da educação especial, visto que, tinham dificuldades acentuadas de aprendizagem, mas nenhuma avaliação nesse sentido.

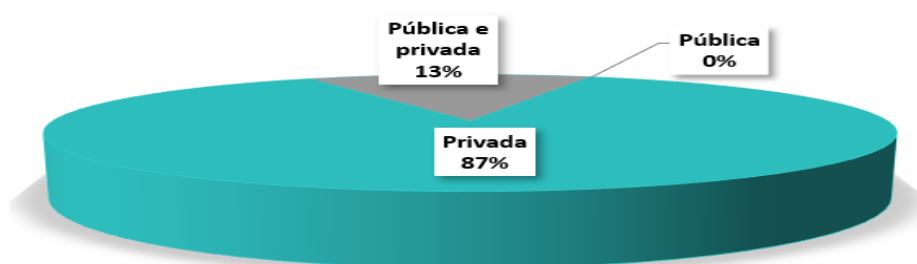
Aprofundou-se a investigação quanto à experiência junto a educandos surdos e de outros casos complexos, que necessitavam de um apoio constante. Isso porque só professor não daria conta de promover a inclusão: 45% dos professores disseram que a vivência contou apenas com o apoio da coordenação pedagógica e ou da supervisão escolar; 23% dos professores contaram com os professores do AEE, intérprete ou monitor, conforme o caso; enquanto 14% declararam ter os educandos em sala de aula sem nenhum tipo de apoio e o mesmo percentual de colegas

⁷⁴ Esse destaque é importante para compartilharmos a seguinte questão: Será casual a não indicação dos professores diante da ocorrência de educandos com indicativo ou informação de AH na etapa do ensino médio? Por que não há referência à docência de educandos com indicativos de AH? Essa ocorrência já é uma informação que merece atenção e um estudo mais profundo para conhecer e compreender os fatos que estão entrelaçados nessa ocorrência (Ourofino; Guimarães, 2007).

declarou que tinha os estudantes, segundo a família, com apoio de profissionais da saúde, como terapeutas, mas sem a interação com esses, outros 4% dos colaboradores não opinaram.

Para conhecer um pouco mais os colaboradores da pesquisa que são protagonistas nesta investigação, examinou-se a formação docente para a educação inclusiva no contexto do ensino médio, no norte do Estado Gaúcho. Ajustando as lentes críticas do estudo buscou-se o perfil da formação inicial dos professores.

Gráfico 5 – Tipo de rede da formação inicial dos profissionais da educação pública, que atuam no ensino médio



Fonte: Dados do questionário enviado aos profissionais do ensino médio (2022).

O levantamento revelou que a democratização do acesso e a expansão da educação superior pública ainda é um fato recente, cujas políticas públicas de educação e programas para a formação inicial de professores ainda recebe investimentos insuficientes para chegar no interior do Brasil. O que reverbera no perfil dos docentes e de profissionais especialistas da rede pública que atuam na educação básica, neste caso, no ensino médio, onde a maioria das colaboradoras, 87%, tiveram de pagar a formação inicial em instituições privadas de educação superior. Fato que influencia diretamente na falta de profissionais formados para atuar em determinadas áreas do conhecimento.

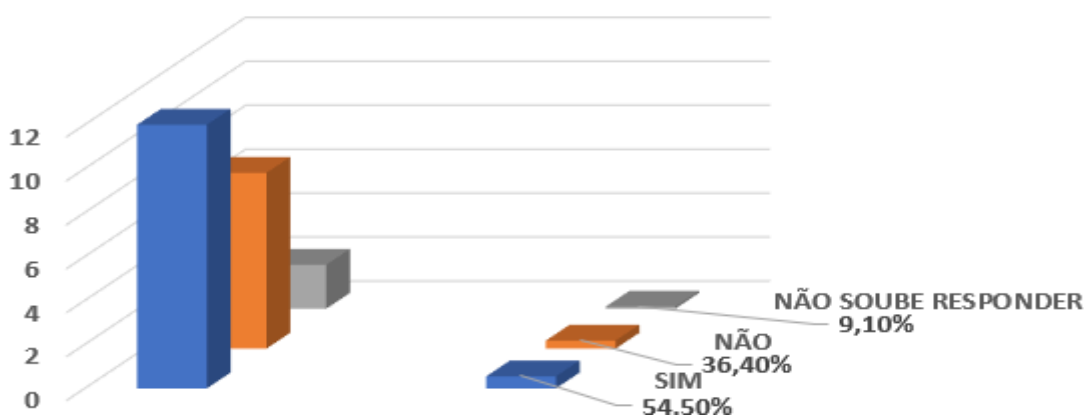
Demandas sociais que exigem um modo diferente de olhar as instituições educacionais e o mundo, que permita ultrapassar as aparências para apreender e compreender os problemas reais a que estão submetidos os que vivem nas camadas populares da sociedade. Examinando esses dados do questionário e os da pesquisa documental, verificou-se outra influência do capital quanto a vinculação da maioria dos professores com a rede pública se dar por contratação temporária, apesar de alguns contratos estarem ativos por mais de uma década. Informação que justifica a dificuldade na construção da profissionalidade da profissão no Estado.

Nessa reflexão sobre o perfil profissional, é importante destacar que, inicialmente, as professoras da Educação Especial, AEE não haviam sido consideradas para o estudo. Em

virtude de tais profissionais terem participação intensiva em ações formativas do governo federal, desde que se iniciou os debates acerca da inclusão (Brasil, 2001, 2008, 2015). O compromisso da inclusão escolar é de todos na instituição e sociedade e a forma como o conhecimento se articula e desenvolve neste início de século não aceita mais a subdivisão, compartimentação do conhecimento em gavetas culturalmente alimentadas na organização da formação inicial, equívoco, reforçado na última BNCC (Hypólito, 2019; Lopes, 2019).

Nessa perspectiva, os professores do AEE, Educação Especial passaram a compor a unidade de análise dos docentes do ensino médio ainda no final da etapa exploratória. Em vista de que estes profissionais se ainda não atuam, devem atuar no apoio pedagógico dos docentes da sala de aula comum fora e dentro deste espaço por meio de mediação pedagógica. Essa ação ou intervenção pedagógica pode ser contínua ou periódica conforme o caso, bem como, a participação em coensino ou dupla docência dos professores programada ainda na avaliação desses sujeitos da educação especial, constituindo-se em atividade de ensino colaborativo: planejada e desenvolvida por ambos nesse ambiente (Beyer, 2005; Medeiros, Pavão, 2019). Para que ocorram práticas pedagógicas ativas ou interativas, integrativas e colaborativas entre os professores da escola é necessário o investimento na formação desses profissionais com o mínimo de qualidade para que estes se sintam engajados na mudança para qualificar o ensino-aprendizagem. Nessa direção, investigamos as formações promovidas na escola para a educação inclusiva de sujeitos da educação especial, conforme segue:

Gráfico 6 – Ocorrência de formações promovidas na escola sobre a Educação Inclusiva considerando os sujeitos da educação especial



Fonte: Dados da pesquisa – questionário *on-line* enviado para os professores (2022).

Em nossa investigação o foco esteve na percepção e conhecimento dos participantes da pesquisa quanto a formação continuada de professores para examinarmos a relação desta com

as práticas pedagógicas construídas cotidianamente na escola. Então, 54,5% dos participantes recordavam ter participado de algum momento formativo com a pauta da educação inclusiva, enquanto que um número expressivo de colaboradores afirmou não ter sido oportunizado momentos formativos com esse enfoque. Enquanto que 9,1% declarou não saber responder, isto é, não tinham segurança de afirmar positivamente ou o contrário a respeito do tema em formações.

Em vista das diversas perturbações advindas do enfrentamento pandêmico da covid-19 e do período que tais adversidades impactaram a educação, deixamos de solicitar a data da última formação relevante para a profissão. Consideramos levantar, então, o tipo de formação que habitualmente os docentes do ensino médio participam e a frequência de tais atividades. Os dados são interessantes, pois 95,2% dos professores participam das atividades formativas propostas pela escola, enquanto que 67,7% dos professores participam além da formação da escola de outras atividades formativas sem a vinculação da escola como promotora. A frequência da participação é de uma vez por ano, contudo, atividades formativas mais densas não são ofertadas pela mantenedora e são resultantes da busca individual por qualificação, declararam os professores, referindo-se à pós-graduação.

Finalizamos essa etapa da coleta de informações sobre as experiências dos sujeitos da pesquisa nos processos de inclusão escolar com a solicitação de resumir tal vivência em quatro palavras e obtivemos a seguinte nuvem de palavras, como segue.

Figura 6 – Definição da experiência com a inclusão escolar: nuvem de palavras



Fonte: Elaborada com informação prestada pelos participantes do questionário (2022).

A informação contida na experiência desses professores está carregada de subjetividades, próprias da experiência da inclusão escolar, que ainda se desenvolve em cenários com a fragmentação das ações e procedimentos educacionais. Em suma, as práticas pedagógicas se dão no isolamento da sala de aula comum e sala de recursos desde o planejamento até a avaliação. Observamos que ainda são insuficientes as iniciativas de parcerias dentro da escola quando se trata de fazer acontecer a inclusão escolar. Notamos na rotina escolar uma solidão típica da docência tradicional que deixou resquícios na gestão do espaço da sala de aula e ainda precariza ações educacionais nos demais ambientes escolares.

Na perspectiva da experiência profissional, considerou-se relevante investigar por meio de questionário a vivência desses profissionais, especificamente, com processos de inclusão escolar. Obteve-se importantes informações sobre as experiências na Rede Estadual com o trabalho de intérpretes de libras⁷⁵ e monitores em sala de aula, e outras vivências referente ao trabalho dos professores, na Rede Municipal. Neste caso, eles trouxeram a experiência na atuação “com” ou “como” professor bidocente. Oportunidade para esclarecer que a função de bidocente não existe no quadro de professores da Seduc-RS, por certo, é uma informação a ser trabalhada na formação continuada de professores dentro dessa concepção.

Reiteramos, que na Rede Estadual, o profissional designado para o apoio dos educandos PAEE é o professor especialista da educação especial (Brasil, 2009). Ele desempenha as atividades, de apoio pedagógico especializado, preferencialmente, no contraturno da escolarização, cuja as ações estão relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado realizado no ambiente da sala de recursos multifuncionais e em momentos específicos na sala de aula do educando (Glat; Blanco, 2007; Pletsch, 2014). Eventualmente, em certos casos, os educandos recebem o apoio de monitor e, com um estudo de caso⁷⁶, em situações específicas permitem dispor de um professor mediador para atuar na sala de aula junto ao regente (Brasil, 2012).

O modelo de formação em larga escala pelos canais do YouTube e plataforma das mantenedoras brasileiras, como a Seduc-RS, tem sido a forma de certificar os profissionais da educação, nos últimos cinco anos. Então, as práticas são para a preparação e treino dos

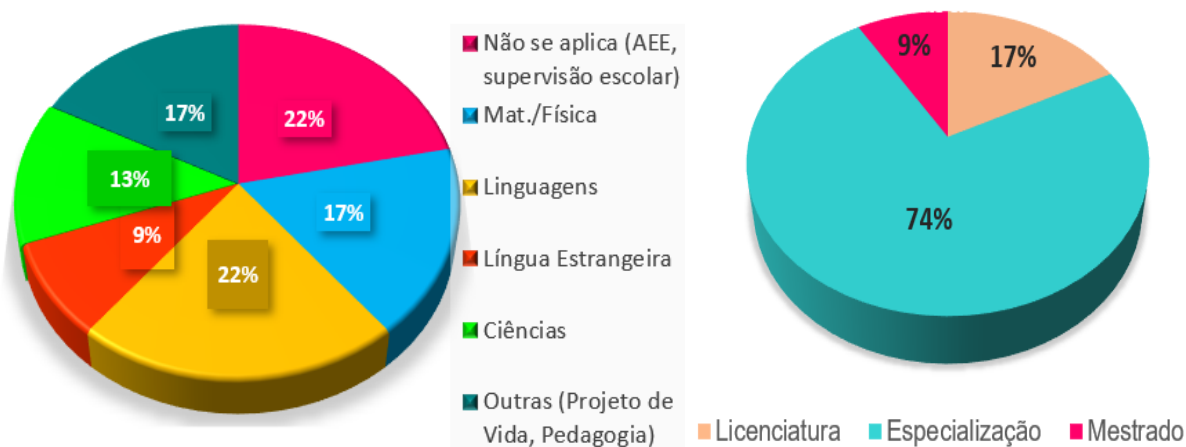
⁷⁵ É a sigla da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar através de gestos, expressões faciais e corporais. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão desde 24 de abril de 2002, através da Lei nº 10.406, portanto, é uma importante ferramenta de inclusão social (Brasil, 2002).

⁷⁶ Procedimento pedagógico da Educação Especial que conta com a participação do(s) professor(es) regente(s) e é coordenado pelo professor do AEE ou da Educação Especial para acompanhar o estudante em sala de aula, estudar, investigar o histórico educacional, percurso do educando para analisar se haverá necessidade do professor mediador de aprendizagem (Brasil, 2009).

educandos para as avaliações. Os objetivos de verificação de aprendizagem camuflam a pretensão de subir os indicadores desempenho da escola para manutenção de recursos. Estratégia formativa dominante na preparação dos professores, inclusive para a reforma do Novo Ensino Médio.

Em se tratando do perfil dos colaboradores na pesquisa, levantamos as funções dos profissionais que atuam na docência da sala de aula ou classe comum, do ensino médio, os profissionais que fazem o apoio aos professores da etapa e aos gestores, então, são eles: coordenadores pedagógicos, supervisor escolar e os professores do AEE e/ou da Educação Especial. Na sequência, apresentamos o nível de formação desses profissionais que atuam direta ou indiretamente com a etapa do ensino médio na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Gráfico 7 – Área de atuação e nível de formação dos colaboradores



Fonte: Dados da pesquisa junto aos profissionais da educação atuando no ensino médio (2022).

Nesses levantamentos, a maioria das colaboradoras, 17, têm ao menos a primeira especialização, perfazendo 74%, enquanto que apenas 17% das colaboradoras ficaram apenas na graduação inicial e outras 2 avançaram até o mestrado, 9%. Os dados representam uma realidade onde não há incentivo para o aperfeiçoamento profissional, visto que na rede não há dispensa de parte do horário para a qualificação profissional e são frequentes os relatos de profissionais que tiveram de abrir mão do trabalho ao conquistar bolsa de estudos nas universidades. Modelo de gestão que dissonante com as necessidades da educação. Situação que merece atenção num país carente por qualidade em seus processos de ensino-aprendizagem.

Os professores do ensino médio são formados em diversas ciências e certas conexões fazem parte do estudo e da análise dos objetos dentro de cada componente e nas suas interpelações. A maioria das colaboradoras atuam na área da linguagem, 22%, percentual que

também representa a participação de profissionais no AEE, Educação Especial e na Supervisão Escolar, sendo que essas duas últimas funções escolares são de apoio aos regentes na sala aula comum, por isso, enquadrados no item não se aplica (Gráfico 7, à esquerda). Por conseguinte, temos 17% das colaboradoras atuando na área das exatas, assim como no item outros, estão agregados os componentes específicos do Novo Ensino Médio, Projeto de Vida, Empreendedorismo e também a Coordenadora Pedagógica⁷⁷.

A apuração do questionário *on-line* permitiu a verificação de que 90% dos colaboradores estão informados quanto à presença nas salas de aula dos educandos sujeitos da educação especial. Enquanto que apenas 5% declararam não ter tal conhecimento e outro percentual idêntico, informou que não havia PAEE na instituição em que trabalha. Isso nos levou a refletir sobre a importância de os profissionais da educação atentos ao perfil dos educandos que fazem a escola recorrerem a supervisão ou coordenação escolar para buscar auxílio. Isso aumenta a responsabilidade da equipe gestora em buscar apoio especializado, trabalhar essa informação, numa perspectiva de incentivo aos professores em investir em práticas inclusivas. O que torna os momentos de formação e junto à comunidade escolar espaço relevantes para que a instituição se mostre como o lugar de encontro e acolhimento das diferenças, sem deixar de ser promotora da aprendizagem.

A escola é lugar da formação da identidade e os educandos e os professores fazem parte de tal contexto. A virtude da educação é o conhecimento e o educando PAEE precisa nas suas interações com os professores e colegas se reconhecer como sujeito da aprendizagem (Vygotsky, 2007, 2011). Para nós, a escola é esse lugar onde não basta estar, mas ser e fazer, onde se constrói o pertencimento e o protagonismo que ressignifica a existência, possibilita o reconhecimento destes como cidadãos e parte desse mundo, que é naturalmente repleto de diferenças e diversidades.

A seguir, nosso diálogo segue os fios da produção textual discursiva dos profissionais da educação para responder às questões abertas do questionário *on-line*, que abordaram aspectos relacionados à experiência acumuladas ao longo dos anos com a inclusão escolar, relações da formação continuada com a prática pedagógica para a educação inclusiva no contexto da análise textual discursiva.

⁷⁷ Na visão de Libâneo (2018, p. 219): “O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”. Ação importante para dar suporte e mediar as atividades e encontros entre os regentes da sala de aula comum e do AEE, Educação Especial no planejamento pedagógico e na elaboração do Plano de Ensino Individualizado para os estudantes.

5.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA: SEGUINDO OS FIOS NO DISCURSO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Os fios da trama nos trouxeram aqui, onde o compromisso com o pesquisar revela muito dessas pesquisadoras e de suas escolhas assentadas em argumentos que os sustentam, pois é preciso pesquisar para conhecer e ensinar (Freire, 2011). Dessa maneira, um conjunto de escolhas delinearão metodologicamente nossa ação em diferentes etapas da investigação.

5.2.1 Exame da trama da unitarização, categorização até o novo emergente: destaque para a produção dos metatextos

Nesse cenário, assumimo-nos inseridas numa epistemologia histórico crítica ao investigarmos os processos da formação de professores, a educação inclusiva, as práticas pedagógicas, e também compreensiva, pois na educação trabalhamos com seres humanos, homens e mulheres, jovens e crianças em suas diferenças e diversidade. Diante disso, a Análise Textual Discursiva, como método na análise dos textos e informações coletadas junto aos colaboradores da pesquisa, proporcionou uma imersão diferenciada no exercício da interpretação e posterior comunicação das relações presentes entre a formação continuada e as práticas pedagógicas analisadas.

Neste estudo, a opção por realizar uma análise artesanal dos textos, com o uso do editor de texto, inicialmente, e depois, para maior mobilidade das informações, as planilhas de cálculos são utilizadas para produzir todas as tabelas e quadros de análise necessários aos procedimentos da ATD. A opção de usar planilhas eletrônicas no processo de unitarização de textos, deve-se pela experiência da pesquisadora Rosane com sistemas de tabelas e planilhas durante o período trabalhado com atividades relacionadas ao censo escolar na mantenedora.

Apesar de nesta pesquisa ter se optado por não utilizar os softwares de análise de dados qualitativos, como o ATLAS.ti (Software For Qualitative Research), e até do IRaMuTeQ, mesmo sendo este último um *software* livre⁷⁸. Aliado às questões mencionadas, consideramos

⁷⁸ Refere-se a todo programa de computador (*software*) que pode ser executado, copiado, modificado e redistribuído sem que haja a taxaço do serviço. Sua definição é estabelecida pela Free Software Foundation em conjunto com o projeto GNU. Por isso, usualmente, encontramos aplicativos denominados “*free software*” ou *software* livre com uso liberado por certo tempo. O IRaMuTeQ está ligado ao pacote estatístico R. Desenvolvidos para análises de conteúdo, lexicometria e análise do discurso, não só por envolver certo tempo de exploração dos

pertinente compartilhar com o leitor a existência dessas ferramentas de trabalho para análises de cunho qualitativo, e mencionar que apenas o uso do computador pessoal tornou possível realizar com esse método uma análise detalhada. É possível apresentar uma interpretação sobre as declarações de sujeitos independente dos locais e ambientes de pesquisa. Portanto, o uso ou não de *softwares* de análise fica a critério do pesquisador.

Com o intuito de detalhar essa etapa para o leitor, que pode se tornar pesquisador, não trataremos o questionário (APÊNDICE A) utilizado para a obtenção dos textos, por nosso foco estar na ATD e nas categorias emergentes, onde importam apenas as contribuições obtidas e não os mecanismos utilizados para obtê-las. Seria muito difícil, literalmente, a explicitação dos procedimentos, excluindo-se o uso do computador pessoal, dado o número significativo de informações obtidas na pesquisa. Desse modo, além do uso do editor de texto, bem como das planilhas eletrônicas para agilizar a edição e todas as etapas da análise (unitarização, categorização e metatextos), utilizamos como recurso de apresentação e envio do instrumento de coleta, o Google Forms. Meio para que os questionários fossem ao destino e retornassem após as respostas digitadas.

Evidentemente, o planejamento inicial era fazer o envio de todo o material por *e-mail*, todavia, uma indicação importante das gestoras levou a mudar a estratégia, pois o *e-mail* não tem a mesma agilidade dos comunicadores instantâneos⁷⁹, utilizados na sociedade e escola. Dessa forma, as equipes gestoras participaram do envio do instrumento de coleta e apresentação pelos grupos de WhatsApp⁸⁰ da escola com os professores. Observamos que ainda permanecem em uso os comunicados impressos nos ambientes de convivência dos professores e nas salas de aulas, idênticos as mensagens enviadas no comunicador instantâneo. Dessa maneira, tivemos de desenvolver e incluir no formulário uma apresentação das pesquisadoras e da pesquisa, propriamente dita, além do TCLE (APÊNDICE A) para garantirmos que todos os participantes estivessem cientes dos compromissos assumidos entre as partes e dos riscos envolvidos. Incluídas as orientações e os meios para contato, em caso de dúvidas. Segundo Gibbs (2009), é compreensível que a utilização dos mais variados formatos de tecnologias,

recursos, mas, por acreditarmos no potencial do manejo artesanal dos dados e pelo desejo de não nos afastarmos do trabalho direto com a informação.

⁷⁹ Também chamados de mensageiros instantâneos, são aplicativos que permitem o envio e recebimento de mensagens em tempo real. Esse tipo de sistema transformou a internet na década de 1990, já que os usuários começaram a contar com a possibilidade de interação em tempo real, sem a necessidade de esperar pela resposta de um *e-mail* ou mesmo uma ligação telefônica. Alguns desses são: IRC (precursor, 1988), Skype, Google Talk, Facebook Chat, WhatsApp (mais famoso), entre outros.

⁸⁰ Mensageiro eletrônico instantâneo que tem diferentes formatos e plataformas pelo mundo. A simplicidade do ambiente ganhou o gosto popular, apesar da segurança e fidedignidade das informações ficarem a cargo dos usuários é muito utilizado por diferentes instituições.

[...] transformou a análise de dados qualitativos de muitas formas. [...] A facilidade de obter o que parece um registro completo de entrevistas, conversas e outros do gênero possibilitou um exame muito mais minucioso do que estava sendo dito e como estava sendo expressado. Entretanto, desde meados da década de 1980, a tecnologia que teve mais impacto na pesquisa qualitativa foi o computador pessoal (Gibbs, 2009, p. 136).

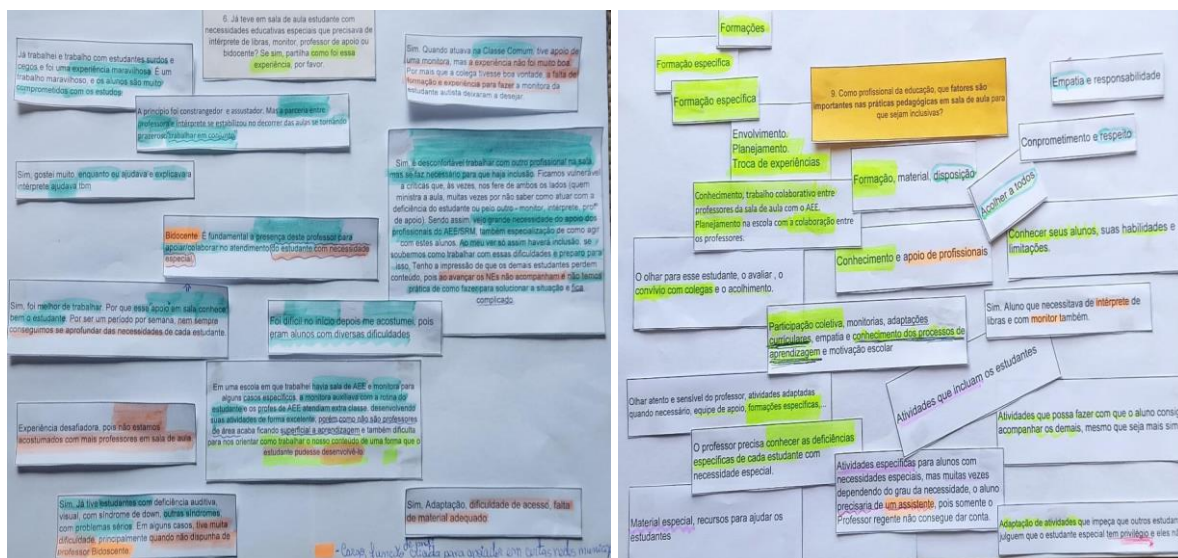
A utilização do computador permitiu o registro de todas as respostas do questionário e, a seguir, o descarte das perguntas para que fosse considerado apenas o texto com o dito pelos docentes, em relação a formação de professores, a educação inclusiva e a prática pedagógica. Desse modo, as respostas foram agrupadas e constituem o *corpus* textual, conforme proposto por Moraes e Galiuzzi (2011). Para esses autores, a pesquisa científica enquanto processo preocupa-se com o rigor, logo:

Unitarizar constitui processo rigoroso de construção de sentidos e compreensões, dependendo desses sentidos tanto de quem escreve quanto de quem lê um texto. Esse rigor não está na cópia fiel de sentidos dados pelos autores dos textos, mas num envolvimento intenso e construtivo do pesquisador. Não é a cópia que caracteriza o científico, mas a qualidade do que o pesquisador consegue produzir a partir das idéias de seus sujeitos de pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 124).

Os autores preocupam-se em delinear os processos de cada etapa de modo a não só qualificar os procedimentos, mas potencializar a metodologia. Moraes e Galiuzzi (2006), na busca da qualidade, dialogam com Marques (1997, p. 10), que acrescenta que o valor das nossas pesquisas está no valor das leituras realizadas pelo pesquisador. Assim, é na relação das leituras com o *corpus* textual que se amplia os horizontes, descortinam-se os significados. “Um texto é atualizado em cada leitura” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 124). É nesse sentido que se desenvolve a Análise Textual Discursiva, compartilhada com você.

Importante registrar que foi necessário um tempo para compreender como se desenvolvia o processo de unitarização. Para facilitar a realização dessa etapa, as questões e respostas encaminhadas pelos professores foram separadas em grupos por argumentos, posteriormente, organizamos em fragmentos ou unidades em cores. Então, inicialmente, construímos cartazes para explorar e manusear os textos e significados.

Figura 7 – Processo de unitarização do texto: primeiros passos de fragmentação



Fonte: Questões abertas do questionário e a exploração dos textos (2023).

Os estudos para a ATD abrem uma perspectiva diferenciada na relação do pesquisador com o texto, visto que amplia a percepção deste para com o sujeito investigado. Parte da análise do texto discursivo para uma interpretação do que está presente para além das palavras, isto é, do que se fala, de onde fala-se e sobre o que deseja comunicar (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 125).

Nesse sentido, optou-se por compartilhar algumas imagens dos quadros produzidos para análises em diferentes etapas da ATD. Enfatizamos que a questão proposta no questionário enviado aos professores é abandonada a partir desse momento, é deixada de lado, e passa-se a trabalhar com a perspectiva fenomenológica de identificar o que o fenômeno tem a revelar.

Figura 8 – Processo de unitarização do texto: início da fragmentação

Já tive alunos, mas não tinha apoio algum.	EXPERIÊNCIA	, mas não tinha apoio algum.	BARRAFEIRA pedagógicas e ATTUDINAIS	Como o fenômeno da inclusão escolar se mostra para nós na prática?				
sim. Adaptação, dificuldade de acesso, falta de material adequado.	Adaptação.	Diferenciação CURRICULAR	dificuldade de acesso,	BARREIRAS físicas e pedagógicas	falta de material adequado.	BARREIRAS físicas e pedagógicas		
Já trabalhei e trabalho com estudantes surdos e cegos e foi uma experiência maravilhosa. É um trabalho maravilhoso, e os alunos são muito comprometidos com os estudos.	Já trabalhei e trabalho com estudantes surdos e cegos e foi uma experiência maravilhosa.	PRÁTICA PEDAGÓGICA - Aspecto metodológico de ensino	foi uma experiência maravilhosa.	EXPERIÊNCIA	os alunos são muito comprometidos com os estudos.	SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
Foi difícil no início depois me acostumei, pois eram alunos com diversas dificuldades	Foi difícil no início depois me acostumei,	processo de COLABORAÇÃO, processo formativo e autoformativo; Ensino Colaborativo	eram alunos com diversas dificuldades	Sujeito da Educação Especial				
Não								
Sim, foi melhor de trabalhar. Por que esse apoio em sala conhece bem o estudante. Por ser um período por semana, nem sempre conseguimos se aprofundar das necessidades de cada estudante.	Sim, foi melhor de trabalhar.	EXPERIÊNCIA com a colaboração	Por que esse apoio em sala conhece bem o estudante.	processo de COLABORAÇÃO, processo formativo e autoformativo; Ensino Colaborativo	Por ser um período por semana, nem sempre conseguimos	FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO (positivismo), prejudica interação prof.educando	nem sempre conseguimos se aprofundar das necessidades de cada estudante.	Fragiliza a Prática pedagógica - Aspecto metodológico de ensino
N								
Sim.								
Bidocente. É fundamental a presença deste professor para apoiar/colaborar no atendimento do estudante com necessidade especial.	Bidocente.	Dupl docência, co-docência, ação de dois docentes na mesma sala de aula comum. COLABORAÇÃO; atuação colaborativa; ensino colaborativo	É fundamental a presença deste professor para apoiar/colaborar no atendimento do estudante com necessidade especial.	Profissional de apoio a educação inclusiva - pode ser PROFESSOR com ou sem a formação específica ou pós-graduação para a educação especial inclusiva.				
Sim. Aluno que necessitava de intérprete de libras e com monitor também.	Aluno que necessitava de intérprete de libras	Sujeito da Educação Especial	Aluno que necessitava de [...] monitor também.	Sujeito da Educação Especial				

Fonte: Fragmentação dos textos e construção de enunciados para categorização (2023).

Note que, no processo de fragmentação das respostas, denominado por Moraes e Galiuzzi (2011) como unitarização foram localizadas 209 unidades, em relação a: experiência com a inclusão, os fatores que interferem na prática pedagógica para que esta seja inclusiva e as sugestões para a formação sobre a educação inclusiva, especificamente, para os sujeitos abrangidos na perspectiva da Educação Especial.

O trabalho com as fragmentações, conforme segue (Quadro 8), avançou e nos levou a reduzir ainda mais as unidades e assim, localizar outras 194 unidades de sentido em um trabalho de aproximação de sentidos, significados e enunciação. O processo dentro desta ação aprofundou a reflexão e qualificou este estudo. Essa quantidade de informações seria dificilmente analisada em correlações numa manipulação física de fichas ou com uso dos softwares de análise. Todavia, as facilidades oferecidas pelo uso dos *softwares* (editor de texto e de planilhas eletrônicas) permitiu que nada se perdesse e prestou mobilidade na análise, reflexão e produção dos metatextos.

Quadro 8 – Processo de unitarização do texto: fragmentação e a exploração de sentidos

T	Tipo de Formação	PRÁTICA PEDAGÓGICA/Saber docente	Educação Superior	FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMÁTICA da formação	Qualificação profissional	Público-ano	EDUCAÇÃO Especial INCLUSIVA	Diferenciação CURRICULAR	Capacitismo	Ensino Colaborativo	INCLUSÃO ESCOLAR
1	Participativa (A)			Participativa (A)				Participativa (A)			Participativa (A)	Participativa (A)
2		conhecer o seu aluno (B)	adaptação de materiais (B)	conhecer o seu aluno (B)	conhecer o seu aluno (B)	adaptação de materiais (B)		adaptação de materiais (B)	adaptação de materiais (B)	adaptação de materiais (B)	adaptação de materiais (B)	
3	Curso específico para professores em geral (C)			Curso específico para professores em geral (C)		Curso específico para professores em geral (C)	Curso específico para professores em geral (C)	Curso específico para professores em geral (C)	Curso específico para professores em geral (C)		Curso específico para professores em geral (C)	Curso específico para professores em geral (C)
4			a formação deve ser efetivada ainda na graduação (D)			a formação deve ser efetivada ainda na graduação (D)						a formação deve ser efetivada ainda na graduação (D)
5				livras e acho interessante que todos os educadores consigam ao menos ter noções básicas sobre (D)	livras e acho interessante que todos os educadores consigam ao menos ter noções básicas sobre (D)							livras e acho interessante que todos os educadores consigam ao menos ter noções básicas sobre (D)
6	Não ser apenas palestras (E)			Não ser apenas palestras (E)		Não ser apenas palestras (E)		Não ser apenas palestras (E)				Não ser apenas palestras (E)
7	Mais formações (F)		acompanhamento por parte dos órgãos competentes (F)	Mais formações (F)		acompanhamento por parte dos órgãos competentes (F)			Mais formações (F)	Mais formações (F)	Mais formações (F)	acompanhamento por parte dos órgãos competentes (F)
8		Como incluir sem privilegiar? (G)		Como incluir sem privilegiar? (G)					Como incluir sem privilegiar? (G)	Como incluir sem privilegiar? (G)		Como incluir sem privilegiar? (G)
9		Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)		Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)	Como incluir sem excluir (H)		Como incluir sem excluir (H)
10	Cursos (J)			Cursos (J)		Cursos (J)		Cursos (J)	Cursos (J)		Cursos (J)	Cursos (J)
11		Além de questões técnicas, abordar como trabalhar na prática a inclusão (K)		Além de questões técnicas, abordar como trabalhar na prática a inclusão (K)		Além de questões técnicas, abordar como trabalhar na prática a inclusão (K)					Além de questões técnicas, abordar como trabalhar na prática a inclusão (K)	Além de questões técnicas, abordar como trabalhar na prática a inclusão (K)

Fonte: Fragmentação dos textos e construção de enunciados para categorização, 2023.

No andamento da análise (Quadro 8), trabalhou-se muito indo e voltando nas leituras dos fragmentos, análise dos (re)arranjos desses e na exploração dos significados para escapar dos equívocos da adequação às categorias, o que revela que esse não é um processo automático e ágil. Logo, para Moraes e Galiuzzi (2006), a recursividade é necessária para a eventual

compactação de ideias e o surgimento de um novo significado, para com esse chegar à elaboração dos enunciados que são um aperfeiçoamento da categorização.

Figura 9 – Processo de unitarização do texto: exploração de significados e os enunciados

O que é que se mostra sobre a experiência da inclusão escolar com um apoio em sala de aula?				
Fragmentos	Texto Interpretativo	Enunciado	CATEGORIAS INICIAIS	Texto Interpreta
Adaptação de atividades.	Diferenciação CURRICULAR, prevista em lei, como na LDBN 9394/96 que prevê a flexibilização curricular para assegurar o acesso e permanência do educando na escola pública, e que GARANTE AOS PROFESSORES (sala comum e do AEE) procedimentos pedagógicos (didático-metodológicos) diferenciados importante no PLANEJAMENTO das práticas e das atividades e na atuação dos professores. No caso da PNEEPEI acaba abrir caminho para procedimentos pedagógicos (didático-metodológicos) diferenciados importante no PLANEJAMENTO e atuação do professor do AEE ao auxiliar o professor da sala comum a propor diferentes perspectivas para a construção da aprendizagem conforme a necessidade específica do educando em questão.	Diferenciação pedagógica	Diferenciação CURRICULAR	Abordagem ao ensino em sala de aula que tem sido apontada como relevante n essa razão, muitas vezes descrita como uma componente essencial das práticas desempenho dos alunos os professores tendem a implementá-la pouco. Conform
Já trabalhei e trabalho com estudantes surdos e cegos e foi uma experiência maravilhosa.	Os indicativos nessa afirmação apontam para um profissional que tem formação na educação especial inclusiva. Logo, consegue organizar recursos didático-pedagógicos e metodológicos para dar conta da variedade de desafios que constituem os processos de inclusão de estudantes (surdo e cegos), cuja necessidades específicas demandam a presença de outro professor especializado para apoio pedagógico do regente professor e do próprio aluno. Outro indicativo dentro de uma afirmação está na disponibilidade para o ensino colaborativo, provavelmente, buscou alguma formação voltada para educação especial inclusiva.	procedimentos pedagógicos (didático-metodológicos) diferenciados	Apoio a inclusão escolar	Comumente associado ao serviços de saúde (interseccional se trabalhar associado), se educação especial - mantenedora (providendo apoio especializado, quando este é inexistente ou especializado para orientação e suporte, e articulação com a saúde ou outros seto A vasta legislação sobre o assunto orienta também sobre a formação contínua (contin docente, em todos os níveis e etapas da educação, bem como os funcionários. A org ações de formação e auto-formação sobre a inclusão escolar e a educação inclusiva, escolas. No entanto, tais ações são frequentemente encontradas na rede pública mur
A princípio foi constrangedor e assustador.	A falta de formação dos professores da classe comum e da educação especial para o ensino colaborativo tende a criar situações de desconfiança entre os docentes, que são muitas vezes mais constrangedoras do que a falta de conhecimentos para ensinar o educando nos anos mais avançados da educação básica, como no fundamental II e no ensino médio, cujo nível de operações abstratas está muito longe das operações concretas desenvolvidas em processos iniciais de alfabetização e numeração. Nesses casos, seria importante a aproximação entre os professores tanto da educação especial quanto os regentes da classe comum em formações para uso de metodologias atualizadas como as do ensino colaborativo e ou do desenho universal de aprendizagem (DUA), ambos os casos, requer o trabalho colaborativo entre os docentes	profissional que tem formação na educação especial inclusiva	Ensino Colaborativo e ou DUA	práticas pedagógicas distintas. Tal procedimento demanda não só conhecimentos teórico no processo avaliativo (MIRANDA, GALVÃO FILHO, 2012). # I COLABORAÇÃO, neste caso, entre os professores da sala de aula comum e do AEE, atua ensino-aprendizagem do(s) educando(s), isto passa, inicialmente, pelo processo formativo metodologia pode ser aplicada a qualquer turma mesmo quando não há educandos, prestando aprendizagens e enriquecer a prática educacional, pois amplia-se as interações, prestando aprendizagens ao estimular a colaboração também entre os educandos. # DUA - Dese minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tomando o currículo acessível pa representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa. De acordo com a pr
a experiência não foi muito boa.	É recorrente a falta de formação dos professores da classe comum para ensinar educandos sujeitos da educação especial na rede pública estadual, no RS esse fato não é diferente. Havendo raras exceções por interesse e esforço individual desse profissional regente. Desse modo, a rede estadual gaúcha em certos casos, específicos, disponibiliza o apoio de monitores, cuja formação é frágil ou mesmo inexistente. Tais processos inclusivos são colocados em prática, muitas vezes, sem a tutela, acompanhamento ou participação dos professor especialista da educação especial que vai dar o AEE.	ensino colaborativo	Qualificação Profissional	Conjunto de atividades teórico-práticas desenvolvidas para a formação profis na formação inicial, e ou com menor intensidade, mas com a devida profund conhecimento ou aprofundamento em determinada área do conhecimento, d

Fonte: Fragmentação dos textos e construção de enunciados para categorização (2023).

Em seguida, o material foi dividido em partes, relacionando essas partes e procurando identificar as tendências e padrões relevantes, cujo processo permitia novas fragmentações na exploração dos sentidos, gerando novos elementos e conexões. Destacamos a nossa opção por manter a integridade dos registros produzidos pelos professores, evidenciando-se facilmente erros de digitação e da correção eletrônica produzida pelos *smartphones* utilizados para responder aos *forms*.

Inegavelmente, as tecnologias fazem parte do cotidiano pessoal dos profissionais da educação para sua atualização e participação em atividades formativas da rede, entre outras, a exemplo desta pesquisa. No entanto, quando analisamos a utilização dessas tecnologias para a promoção de aprendizagens encontramos uma série de entraves que merecem atenção em outro espaço para a devida reflexão e análise das variáveis envolvidas. Cabe o destaque de que ao longo das observações em sala de aula, no Novo Ensino Médio e na SRM, bem como dos momentos de formação continuada dos professores estas tecnologias estiveram presentes de alguma forma ou em algum momento.

No exercício de estabelecimento de relações entre as unidades de texto, realiza-se a exploração dos significados num diálogo com teóricos que sustentam as argumentações apresentadas, para que ao enunciar as unidades se alcance as categorias, isto é, o processo de categorização. Conforme Moraes e Galiazzi (2011, p. 36), “a Análise Textual Discursiva pode

ser entendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva”, fruto dessa operacionalização da ATD, conforme o campo do *texto interpretativo* (Figura 9), no tecer entre o material empírico, as compreensões desenvolvidas pelos teóricos e pelo pesquisador. Procedimento relevante para a constituição dos metatextos que veremos adiante. Ainda sobre a ATD, é válido destacar o seguinte:

Realizar uma ATD é pôr-se no movimento das verdades, dos pensamentos. Sendo processo fundado na liberdade e na criatividade, não possibilita que exista nada fixo e previamente definido. Exige desfazer-se de âncoras seguras para se libertar e navegar em paragens nunca antes navegadas. É criar os caminhos e as rotas enquanto se prossegue, com toda a insegurança e incerteza que isso acarreta. Ainda que o caminho finalmente resultante seja linear, por força da linguagem em que precisa ser expresso, em cada ponto há sempre infinitas possibilidades de percursos. Daí mais uma razão de segurança e angústia. Envolver-se com a ATD requer do pesquisador assumir uma viagem sem mapa, aceitar o desafio de acompanhar o movimento de um pensamento livre e criativo, de romper com os caminhos já pontos para construir os próprios... (Moraes; Galiazzi, 2011, p. 188).

Dessa forma, a partir das leituras geridas pela ATD, organizou-se as unidades de significados e os enunciados, rótulos, títulos em diferentes arranjos explorando a leitura e os sentidos, num processo paralelo de criatividade e de análise aprofundada (Figura 10).

Figura 10 – Processo de unitarização do texto: aproximação de sentidos

TIPO DE FORMAÇÃO	Saber docente	Educação Superior	FORMAÇÃO CONTINUADA/ longa duração	Tema da formação	Qualificação profissional	Público-alvo	EDUCAÇÃO Especial INCLUSIVA
Participativa.	conhecer o seu aluno;	Acredito que a formação deve ser efetivada ainda na graduação.	Mais formações	Como incluir sem privilegiar?	Diálogo com profissionais da área e	Formação para os professores da Classe Comum	é possível incluir a aprendizagem no processo de inclusão
Segundo, que seja formação de trocas de experiências exitosas para motivar o aluno	adaptação de materiais	. Pois, pelo menos quando fiz graduação, nem se falava em alunos especiais, quanto menos nós preparar para trabalhar com eles.	cursos disponibilizados pela mantenedora	Como incluir sem excluir	reflexão sobre a realidade de cada escola.	Que seja para todos os profissionais da educação.	conhecer o seu aluno;
Não ser apenas palestras	Olhar diferenciado;	Diferenciação CURRICULAR	Que tenha mais vezes e que seja uma formação que dê um norte,	Assessibilidade educacional	Pois, pelo menos quando fiz graduação, nem se falava em alunos especiais, quanto menos nós preparar para trabalhar com eles	Para que todos se apropriem dessa realidade e necessidade.	adaptação de materiais
Cursos	Capacitismo	adaptação de materiais	cursos disponibilizados pela mantenedora	e monitores capacitados para ajudar os alunos.	A formação poderia dar uma ênfase em especificidades	Assessibilidade Pedagógica	Curso específico para professores em geral
Além de questões teóricas, abordar como trabalhar na prática a inclusão.	e do como tratar cada tipo de necessidade especial.	ESCOLA TRADICIONAL	pia inclusão não é somente colocar o aluno em sala de aula, mas sim, dar suporte a ele, e aos professores,	Ansiedade/medo; Frustração	processo de COLABORAÇÃO, processo formativo e autoformativo; Ensino Colaborativo	, poucas escolas, governos disponibilizam professores bidoscentes para o auxílio.	que pudéssemos desenvolver material para trabalhar com os estudantes.
De veria ter no início do ano letivo, uma formação para educação inclusiva.	E ainda acho que os Professores deveriam fazer apostilas básicas para esses estudantes usarem durante o ano letivo, independente da disciplina, atividades que envolvessem todas as áreas, isso facilitaria e muito para os estudantes.	apostilas básicas para esses estudantes usarem durante o ano letivo, independente da disciplina, atividades que envolvessem todas as áreas, isso facilitaria e muito para os estudantes.	adaptação de materiais	Eu, por exemplo, fui conhecer essa realidade quando fui para sala de aula e confesso que, sem preparação, não é fácil, pia não sabemos como fazer, como conduzir, como dar atenção àquele aluno que tá tão precisa e ao mesmo tempo, para o restante da sala de aula e vencer o conteúdo.	Acalmar as angústias dos profissionais abrindo horizontes para enxergar como fazer.	Exclusão	Mas eu gosto muito de livros e acho interessante que todos os educadores consigam ao menos ter noções básicas sobre.
de que é possível incluir a	pia inclusão não é somente colocar o aluno em sala de aula, mas sim, dar suporte a		Projeto de Estado e		Métodos a serem usados em como atender as necessidades dentro do conteúdo da	pia inclusão não é somente colocar o aluno em sala de aula, mas	Capacitar os professores para que saibam como agir an

Fonte: As unidades na aproximação de sentidos – exame das categorias, questionário (2022).

Na Figura 10, apresentamos o quadro XIV de nossas análises, onde buscou-se identificar o que se mostra no universo das sugestões para uma proposta de formação continuada adequada aos desafios reais da educação em um ensino médio em transformação dada as últimas reformas governamentais em curso. Num segundo momento, essas tendências e padrões foram analisados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado sem sair da relação entre as respostas agrupadas que constituem o *corpus* textual conforme elucidado por Moraes e Galiuzzi (2011).

Figura 11 – Quadro de categorização da pesquisa

Questão Norteadora	Categorias			O Emergente Captado
	Categorias Iniciais	Sub-categorias	Categorias Intermediárias	
“Como o processo de formação continuada dos professores do ensino médio tem contribuído para a constituição de práticas pedagógicas para a educação inclusiva?”	Formação Continuada	teoria-prática	teoria-prática	Formação Conituada
		profissionalização	profissionalização	
		profissionalidade	profissionalidade	
		formação contínua	formação em serviços	
		formação de longa duração	diálogo com pares	
	Ensino Médio	diálogica	diálogica	Novo Ensino Médio
		Exclusão	Exclusão	
		classificação	classificação mercado de trabalho	
	Educação Especial	Novo Ensino Médio	Novo Ensino Médio	Educação Inclusiva
		Ensino Médio	Ensino Médio	
final da educação básica		ponte: # educação superior		
		# profissionalização		
		Exclusão		
Educação Inclusiva	Exclusão	Exclusão	Educação Inclusiva	
	escolas e classes especiais	constrói conhecimento específico		
	apoio especializado	Legislação, ambiguidades		
	correção deficiência			
	Legislação	perspectiva inclusiva		
	Integração Escolar	diferenças		
		Educação Inclusiva		
Será que as Políticas Públicas atuais por si dão condições para que os docentes adquiram conhecimentos adequados sobre a inclusão escolar?	Falta Informação	diferenças	diferenças	Capacitismo
		Educação Inclusiva	Educação Inclusiva	
		diversidade	diversidade	
		aprendizagem	aprendizagem	
		aprendizagem	aprendizagem	
	Inclusão Escolar	direitos	direitos	Anticapacitismo
		apoio especializado	AEE para além da sala de recursos, isto é, participação na sala de aula comum e em outros espaços escolares.	
		AEE		
		S.R.M.		
		Exclusão X Inclusão	Legislação de aperfeiçoada	
Prática Pedagógica	Legislação	Legislação de aperfeiçoada	Inclusão Escolar	
	desinformação			
	sem formação			
	pré-julgamentos			
	preconceito			
Prática Pedagógica	Exclusão X Inclusão	Exclusão X Inclusão	Prática Pedagógica	
	diferenças	diferenças		
	aprendizagem padrão	respeito		
	discriminação	discriminação		
	apoio especializado	AEE		
Adaptação de Atividades	Inclusão Escolar	Inclusão Escolar	Diferenciação Curricular	
	sala de recurso	SRM é o ambiente do AEE e fornece material para o serviço de itinerância do AEE		
	Legislação			
	centradas no professor	centradas nos estudantes		
	aprendizagem padrão	estilos de aprendizagem		
Colaboração entre professores	classificação	classificação	Ensino Colaborativo	
	perspectiva homogeneizante	considerem as diferenças		
	atividades adaptadas	diferenciação pedagógica		
	avaliação			
	diferenciação pedagógica	diferenciação curricular		
Colaboração entre professores	avaliação adaptada		Ensino Colaborativo	
	diferenciação curricular			
	Exclusão	Exclusão X Inclusão		
	Inclusão			
	Legislação			
Colaboração entre professores	colaboração		Ensino Colaborativo	
	apoio especializado			
	interdisciplinaridade			
	cooperação			
	cooperação			

Fonte: Informações retiradas das questões discursivas do questionário dos professores (2022).

Na Figura 11, apresentamos o emergente captado na análise textual discursiva que obtivemos a partir da *categorização* na ATD, esse é o nosso quadro XXV de trabalho, com a visão completa de todas as subcategorias trabalhadas. Moraes e Galiazzi (2011) apresentam a ATD como uma metodologia de análise de informação de natureza qualitativa para produzir novas compreensões sobre textos e discursos. Nessa metodologia de análise, primeiro obtém-se as unidades de sentido, fruto da fragmentação das respostas dos sujeitos da pesquisa; depois busca-se uma aproximação de sentidos.

É um trabalho intenso, busca-se relacionar, unir tais unidades e realizar a categorização. Note, que as categorias obtidas na coluna da direita da Figura 11, estão voltadas para o sucesso da aprendizagem. Então, apesar de tantas mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio, o profissional da educação preocupa-se com as práticas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de todos os educandos, sem desconsiderar os sujeitos da educação especial no todo da sala de aula.

A produção metatextual segue as etapas da ATD, tendo função comunicativa, mas vai se conformar, propriamente, nessa intenção, direção após a categorização, segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 207), segue o seguinte percurso:

Pode ser iniciada pela escrita de parágrafos com base nas categorias menos abrangentes construídas, seguida de um encadeamento cada vez mais consistente dos parágrafos entre si. Ao mesmo tempo estabelecem-se as interlocuções teóricas e empíricas com diferentes sujeitos no sentido da construção da validade dos textos produzidos.

Além dessa sugestão dos autores, existem outros modos de compor os metatextos. Como dissemos anteriormente, para fins didáticos apresentamos aqui alguns desses modos. Inclusive compartilhamos uma estrutura (Quadro 8) para facilitar tais construções dentro da ATD. Fizemos isso com o intento de elucidar na prática tais construções que tem.

Considera-se que há muitas publicações que abordam a Análise Textual Discursiva, mas pouco se vê sobre a construção metatextual. A seguir, apresentamos parte das etapas iniciais na produção de metatextos. Essa ausência não oferece a quem deseja conhecer e aplicar o método, a segurança que requer, para dar início a sua produção.

Figura 12 – A produção dos metatextos inicia-se na exploração dos sentidos

Ensiño Colaborativo, metodologia de ensino - processo de COLABORAÇÃO na interação com teoria, planejamento, práticas reflexivas, prática e avaliação, processo formativo e autoformativo.	Método educacional	Capacitismo	Part. Colab. - a.B.C...	Fragmentos	Texto Interpretativo	Enunciado	CATEGORIAS INICIAIS	Texto Interpretativo	Enunciado	CATEGORIAS FINAIS
trabalho colaborativo entre professores da sala de aula com o AEE	empatia e	Atividades específicas para alunos com necessidades especiais,	A P1	Conhecer seus alunos, suas habilidades e limitações.	Implica na aproximação do professor para conhecer o seu aluno: como se organiza; se é alfabetizado; nível comunicativo; o que consegue fazer sozinho; perguntar se o educando frequenta a SRM; o que lhe perturba; se precisa de material concreto para acompanhar as atividades. Solicitar informações do professor do AEE para que esse dê maiores informações sobre o desenvolvimento individual.	Conhecer o Educando	Conhecer o Educando	Melhorar qualitativamente a interação com os educandos para apreender informações sobre a organização da aprendizagem desse sujeitos (FERNADES, 2011).	Ensiño Colaborativo	Inclusão Escolar
Planejamento na escola com a colaboração entre os professores	O olhar para	Adaptação de		Formação	Sobre o desenvolvimento da aprendizagem, principalmente, segundo estudos de Vygotsky (2007). Esses estudos dão suporte para uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento da aprendizagem de educando com Deficiência Intelectual, pois indicou linhas de ação para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Conhecimento que vai ajudar aos professores definirem as	Desenvolvimento da Aprendizagem	Desenvolvimento da Aprendizagem	Buscar informações com o professor do AEE e coordenação sobre o desenvolvimento da aprendizagem do educando e confrontar com as suas investigações (GLAT &		Ensiño Colaborativo

Fonte: Informações retiradas das questões discursivas do questionário dos professores (2022).

Nessa imagem (Figura 12), temos a transição entre os quadros XI e XII das análises em que se trabalhou na unitarização a aproximação de sentidos. Desse modo, obtém-se os elementos constituintes dos metatextos. A análise textual discursiva nos leva a aprofundar o conhecimento num movimento em espiral, desvelando a cada movimento circular um momento de revisitar o conhecido para ir avançando no horizonte do que é novo. Um vai e volta necessário a ampliação ou verificação da informação, conhecimento, da “história da palavra como movimento do nosso próprio compreender mais sobre a ATD” (Galiuzzi; Sousa, 2022, p. 13).

Nesse encontro do empírico e do fato científico se redefinem os horizontes, visto que as histórias garimpadas “ajudam-nos a, conceitualmente e dialeticamente, compreendê-las” (Galiuzzi; Sousa, 2022, p. 12). Constitui-se na fase de maturação da informação à luz do conhecimento para preparar a comunicação do que a Análise Textual Discursiva encontrou. Etapa importante, mas que não é o final da pesquisa. Queremos enfatizar que os metatextos constituem a ATD são etapas da metodologia da investigação, assim, são parte que antecede o final da pesquisa (Moraes; Galiuzzi, 2011). Na sequência, apresentamos os metatextos produzidos.

5.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DOS DOCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apoiadas no levantamento do novo emergente, e das diferentes dimensões categorizadas no processo de análise discursiva, apresentamos os principais discursos textuais que enfatizam cada um dos elementos captados a partir da pesquisa com os professores do Novo Ensino

Médio. As argumentações podem ser consideradas como discurso docentes para destacar saberes construídos na sua experiência, com as formações e a prática pedagógica em sala de aula com sujeitos da educação especial. Com base nos emergentes desse discurso analisado vamos discorrer sobre os elementos potencializadores de conhecimentos indicados pelos professores como necessários à prática pedagógica inclusiva dos sujeitos da educação especial e seus reflexos no desenvolvimento de novos processos de ensino-aprendizagem para todos os educandos. Antes, destacamos a seguinte declaração de Moraes e Galiuzzi (2011, p. 83):

Pesquisas que valorizem o discursivo vão do dito ao não dito, num movimento permanente entre o manifesto e oculto, num afastamento dos sentidos imediatos para a identificação de sentidos contextualizados, cuja explicitação requer inferências cada vez mais aprofundadas. Este esforço de captar mensagens conscientes e inconscientes implica um movimento de ultrapassagem de uma leitura de primeiro plano para outra de maior profundidade.

Nesta seção faz-se a análise das narrativas apresentadas pelos professores do Novo Ensino Médio. A investigação pauta-se na discussão da formação continuada como possibilidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas para a educação inclusiva e da captação do novo emergente que se levantou com as bases nas categorias construídas a partir dos processos de análise discursiva.

Com base nas leituras geridas pela ATD, movidos pelo desejo de construirmos o metatexto, característico da ATD, segue a síntese de embebida dos dados desta pesquisa, a partir da análise do discurso que impregnou o questionário e a relação desses com o referencial por meio das e categorias finais, emergentes.

Quadro 9 – Categorias e análise de sentido da ATD na relação com o referencial teórico: síntese

Categorias Emergentes	Unidades de Sentido
1. Formação Continuada dos Professores do Anticapacitismo, a Diferenciação ou Flexibilização Curricular ao Ensino Colaborativo.	Dialógica, reflexiva, investigativa; Espaço-tempo para encontro teoria-prática, reflexão-ação e diálogo com os pares na escola; Compromisso profissional e ético; Compromisso com a educação inclusiva e a emancipatória; Formação e autoformação.
2. Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva no Novo Ensino Médio	Espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente; Compromisso com a Justiça Social; Desenvolvimento socioeconômico e cultural.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Nessa síntese (Quadro 9), trazemos o movimento epistêmico das pesquisadoras para ir além do sabido. Por isso, a teoria reivindicada na Análise Textual Discursiva em seu caráter hermenêutico é do tipo emergente (Moraes; Galiazzi, 2006). Para que se entenda, neste caso, *a priori*, os elementos essenciais da formação continuada em relação às práticas pedagógicas para a educação inclusiva dentro do cenário do Novo Ensino Médio no RS.

Dessa maneira, os metatextos compartilhados com o leitor estão separados em blocos para nosso diálogo com os elementos importantes trazidos pelos professores, sobre a inclusão escolar.

Categoria 1 – Formação Continuada dos Professores: do Anticapacitismo, a Diferenciação ou Flexibilização Curricular ao Ensino Colaborativo

Foi difícil no início (P5), dificuldade de acesso, falta de material adequado (P1). Aluno que necessitava de intérprete de libras (P13); estudantes com deficiência auditiva, visual, com Síndrome de Down, outras síndromes, com problemas sérios (P18). Por ser um período por semana, nem sempre conseguimos se aprofundar das necessidades de cada estudante (P7). O professor precisa conhecer as deficiências específicas de cada estudante com necessidade especial (P15).

A contextualização da realidade do Novo Ensino Médio quanto ao perfil dos educandos sujeitos da Educação Especial nas salas de aula é ampla, nesse caso, não encontramos nas duas escolas investigadas os educandos com surdez da etapa do ensino médio, mas sim outros com deficiência auditiva que utilizam a leitura labial com grande esforço⁸¹ para acompanhar as aulas.

Acredito que a formação deve ser efetivada ainda na graduação. Mas eu gosto muito de libras e acho interessante que todos os educadores consigam ao menos ter noções básicas sobre (P4). Disciplinas específicas nos cursos de graduação e pós-graduação (P21). Deveria ter no início do ano letivo, uma formação para educação inclusiva. E ainda (P13). Participativa (P1). Olhar diferenciado; conhecer o seu aluno; adaptação de materiais (P2). Não ser apenas palestras (P3 P5 P7 P9 P10 P16), cursos de [...] pós-graduação, cursos disponibilizados pela mantenedora (P21).

A crítica a universidades é procedente, pois já estão atuando na rede os professores formados após as adequações nas licenciaturas, especialmente, os cursos de Pedagogia, os quais na maioria não incorporaram em seus projetos de curso e nem nas ementas disciplinares

⁸¹ Alguns fizeram implante coclear, mas não utilizam todos os recursos associados, por falta de apoio familiar na manutenção dos serviços de saúde complementares a essa tecnologia, que passam inclusive pelo acompanhamento fonoaudiológico. Outros experienciaram, ainda no ensino fundamental, a inabilidade de alguns professores e até de parentes com os equipamentos, cujos constrangimentos desestimula a utilização do recurso.

conteúdos e atividades que possibilitem aos professores e futuros professores rever suas concepções do processo ensino-aprendizagem desses sujeitos. Certas abordagens ainda são pautadas “na ideia de que as dificuldades ocorrem por razões individuais e não como resultados de interações sociais – de crianças com necessidades educacionais especiais e suas peculiaridades” (Pletsch, 2014, p. 242). Na abordagem da educação inclusiva, ao considerar-se os processos de aprendizagem dos educandos PAEE na escolarização não cabe espaço para discursos impregnados da “cultura da incapacidade” sobre as possibilidades de aprendizagem desses educandos.

Nessa direção, as pesquisas têm revelado algumas iniciativas quanto a estrutura das licenciaturas para responder a esse desafio, mas são poucas as instituições que colocaram a educação inclusiva como pauta relevante nos seus programas de formação ao oferecer os componentes e carga horária superior ao mínimo⁸² que a legislação propõe (Bueno, 2012; Garcia, 2013; Rebelo; Oliveira; Kassar, 2016; Vaz; Garcia, 2016). De maneira geral, as licenciaturas e os programas de formação continuada não estão preparados para desempenhar adequadamente a formação para a docência na educação inclusiva (Borowski, 2010; Bueno, 2012; Michels, 2011; Vilaronga, 2014).

Que tenha mais vezes e que seja uma formação que dê um norte, função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Que mostre os caminhos de como trabalhar com esse estudante, pois nem todo professor tem formação para tal função e muitas vezes nos sentimos perdidos e não sabemos qual a melhor maneira de conduzir. (P18).

É preciso fazer diferente do que foi feito na perspectiva tradicional, pois a inclusão é um desafio contemporâneo em uma escola desse novo tempo e que precisa se engajar na luta anticapacitista. As dificuldades, medos, insegurança e desinformação dos professores recém-formados quanto às práticas pedagógicas em sala de aula são as mesmas dos professores formados antes das políticas de inclusão brasileira (Brasil, 2007, 2008, 2012, 2015). As implicações para a formação inicial e continuada continua a mesma e a dificuldade permanece igual em todas as redes das regiões brasileiras com poucas exceções. Rever tais concepções “não é uma atitude isolada ou individual. É tomada de posição política” (Padilha, 2006, p. 47).

O que se comprova no discurso dos professores⁸³ até aqui é que alguns mostram-se comprometidos e conscientes da necessidade de mudança, todavia, nas observações em sala de

⁸² A oferta de uma disciplina com conteúdo sobre crianças com necessidades especiais, sem maior reflexão e aprofundamento acerca das capacidades e individualidades humanas e outra disciplina com Libras, pode acabar auxiliando a manutenção de práticas segregacionistas como o capacitismo (Pletsch, 2014).

⁸³ (P2 P3 P4 P5 P7 P9 P10 P15 P16 P21).

aula, permanece a indiferença pedagógica, pois os educandos da educação especial bem ou mal estão nas salas de aula do ensino médio, a cada ano em maior número. Evidentemente, a escolarização não se dá com as práticas pedagógicas mais adequadas e nem o ajude se constrói na velocidade desejada, esbarrando em compromissos políticos e pedagógicos que passam também pela gestão (Glat; Pletsch, 2004; Pletsch; Fontes, 2006). No cotidiano, faz-se uma inclusão precarizada que ainda promove o capacitismo. Nisso, se fragiliza ainda mais a razão da profissão professor. O ato de ensinar com ética e profissionalismo junto daquele que mais precisa da educação para acessar o que a humanidade produziu (cultura e conhecimento) é fazer justiça social, neste ato reside a boniteza dessa profissão (Freire, 2011).

Os professores na sua experiência nas diferentes redes (municipal, estadual e particular) trazem no seu discurso um somatório de conhecimentos resultantes dos estudos (teorias), práticas com erros e acertos, e apresentam apontamentos importantes, como segue:

Métodos a serem usados em como atender as necessidades dentro do conteúdo da disciplina, como envolvê-los nas atividades sem deixar o restante da turma a desejar (P22). Trabalho colaborativo entre professores da sala de aula com o AEE. Planejamento na escola com a colaboração entre os professores (P1). Comprometimento e respeito (P9). Olhar atento e sensível do professor, atividades adaptadas quando necessário, equipe de apoio, formações específicas... (P11).

Verifica-se que as proposições, apontamentos nestes discursos são palpáveis, que podem ser aprofundados em um planejamento de estudo (teoria, reconhecimento dos sujeitos da inclusão e da ação inclusiva na escola) e práticas na formação continuada. Um movimento coletivo para a construção de práticas pedagógicas para efetivar a educação inclusiva no coletivo da instituição passa por utilizar melhor o tempo-espacos do planejamento dos professores, bem como os momentos de discussão acerca do PPP⁸⁴ e Regimento Escolar são momentos importantes para sustentar uma mudança.

O mesmo metatexto traz, neste quarto fragmento, uma declaração em bloco, alertando sobre a ineficiência da abordagem da inclusão escolar dos sujeitos da educação especial no formato de palestras, em pequenos módulos, fragmentadas e sem continuidade. Algo que esses

⁸⁴ Projeto Político Pedagógico, também conhecido como projeto pedagógico da escola. O PPP é uma espécie de mapa, que serve para guiar a instituição a crescer e melhorar sua qualidade de ensino. Assim, o Projeto Político Pedagógico deve levar em consideração o contexto em que a escola está inserida e fatores específicos da comunidade escolar. Ele é *projeto* porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; se faz *político* por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir; e é *pedagógico* porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem (Lopes, 2011).

profissionais reafirmaram de outro modo, sobre o que os momentos formativos devem promover:

Primeiro [...], **que não sejam ações isoladas** e sim **formação de trocas de experiências** *exitosas para motivar o grupo de que é possível incluir a aprendizagem no processo de inclusão* (P12). **Participativa** (P1). *Envolvimento. Planejamentos. Trocas de experiências* (P16). **o avaliar** (P18). *recursos para ajudar os estudantes* (P19). **Adaptação de atividades** (P7). *Curso específico para professores em geral* (P3). **Diálogo com profissionais da área e reflexão sobre a realidade de cada escola** (P14). *Que seja para todos os profissionais da educação. Para que todos se apropriem dessa realidade e necessidade* (P16). **Além de questões teóricas, abordar como trabalhar na prática a inclusão** (P13). **Práticas Pedagógicas**, *não palestra e sim que pudéssemos desenvolver material para trabalhar com os estudantes* (P19). *Trabalhar com alunos com deficiência é gratificante, é um aprendizado para a vida, mas precisa de um olhar maior* (P18). (Grifos nossos, que orientam a análise).

Nesta parte do metatexto, apresentam-se elementos centrais para as práticas pedagógicas inclusivas, cuja falta de conhecimento e de orientação para desenvolver a prática tanto angustia os professores. Eles têm conhecimento suficiente para saber parte do que precisam construir, se reconhecem como profissionais da educação sem o devido conhecimento para executar as adaptações de atividades, pedagógicas e curriculares devidas e adequadas. Referidas na legislação desde a LDBN nº 9493/96 e com outras referências posteriores, todavia, os melindres quanto às perspectivas do currículo emperraram o enfrentamento dessa prática e a repercussão das execuções errôneas sem a devida análise, participação e reflexão do coletivo (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Cherer, 2022). Ao longo do tempo, observa-se ações de adaptação que se configuram como práticas restritivas de acesso ao conhecimento, com a simplificação dos currículos, retirada de conteúdo, infantilização de atividades e na prática pedagógica atingem até os indivíduos. Atitudes e escolhas que constituem práticas de opressão, que adiante aprofundaremos.

Compreendemos que a diferenciação curricular se constituiu ao longo do tempo como uma resposta aos equívocos da adaptação curricular para os educandos da Educação Especial, evidentemente, tal concepção não foi construída instantaneamente. Estudos e reflexões sobre as práticas pedagógicas no Brasil e outros países, como Portugal e Espanha, abriram essa frente de atuação pedagógica como meio de levar justiça social a todos os excluídos da educação, historicamente prejudicados (Bolívar, 2019; Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Silva; Scherer, 2019). Nessa direção, as mediações pedagógicas entram no foco dos estudos como meio de qualificação das interações entre todos os atores da sala de aula (educadores e todos os educandos), pois essas aproximações dentro da diferenciação curricular tornam viável a aquisição dos conceitos científicos inclusive para os educandos com deficiência intelectual.

Outro significado identificado a partir das análises realizadas consiste em observar a diferenciação curricular através da articulação entre os docentes do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. Inclusive, cabe refletir sobre o lócus do AEE, pois restrito a SRM não alcança os objetivos propostos, logo, fazer as pontes entre os ambientes de aprendizagem (sala de aula e SRM) parece ser a opção e não uma descoberta. Resposta importante às compreensões errôneas de alguns professores, que esperam que os professores do AEE ensinem conteúdos de todos os componentes curriculares do Ensino Médio, no contraturno. Conforme segue, “[...] porém como não são professores de área acaba ficando superficial a aprendizagem também dificulta para nos orientar como trabalhar o nosso conteúdo.” (Professor 20). Evidencia-se que a desinformação acerca da função e papel dos professores (da sala de aula comum e do AEE, Educação Especial) ainda não está claro nesta caminhada, logo, ainda temos muito a fazer. No entanto, importa reconhecer que passos importantes já foram dados para a inclusão escolar.

A formação continuada, segundo os professores, precisa de tempo e espaço que perpassa todas as etapas do processo: reflexão sobre a prática já desenvolvida, planejar a ação com perspectiva diferente (aperfeiçoamento), avaliação da ação e planejar novamente se preciso aperfeiçoar as práticas e procedimentos (reflexão-ação-reflexão). Programas formativos para trabalhar a construção da diferenciação curricular através da articulação entre os docentes do ensino comum e do AEE (colaboração). A colaboração entre os professores com diferentes conhecimentos garante que não haverá prejuízos na construção das aprendizagens e da avaliação, visto que há espaço para a avaliação desse processo colaborativo, pois é compartilhada também a responsabilidade para além do planejamento (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Silva; Scherer, 2019).

A importância do trabalho colaborativo entre o professor do AEE e os docentes do ensino comum para a construção de práticas pedagógicas inclusivas não é novidade, bem como para a organização de estratégias de diferenciação curricular. As diretrizes operacionais para o AEE apontam que uma das funções do professor que atua nesse serviço consiste em “estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos se de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares” (Brasil, 2009, p. 4). Dessa concepção, desde a LDBN de 1996 existe a perspectiva desses professores trabalharem juntos na sala de aula

comum, no que se denomina docência compartilhada, dupla-docência, coensino e **ensino colaborativo**⁸⁵.

No Ensino Colaborativo, professor especializado e o professor do ensino comum dividem a responsabilidade do ensino, os erros e os acertos. Por isso, o profissional da Educação Especial não entra na sala de aula para supervisionar, criticar ou ensinar o que os outros devem fazer, mas sim, para contribuir, aprender a somar, ou seja, colaborar para a meta comum, que é favorecer a aprendizagem e o acesso ao currículo, por todos os estudantes. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 39).

No Ensino Colaborativo não existe um modelo único para organização do ensino. A forma como o trabalho será implementado dependerá do contexto escolar que os profissionais ensinam, da relação dos dois professores em sala de aula, das características da turma com que trabalham, dos recursos e do tempo disponível para o trabalho em conjunto. Os dois professores decidirão juntos, a melhor maneira de se trabalhar em conjunto, podendo sempre ser reavaliado o formato do trabalho, de acordo com os objetivos que buscam alcançar. (Capellini; Zerbato, 2019, p. 43).

O ensino colaborativo pode se dar na sala de recurso e na sala de aula comum, pois ambas são espaços de aprendizagem que admitem vários professores. Inclusive, serve para repensar a utilização de outros ambientes escolares como socialização para aprendizagem. Evidentemente, na construção da proposta pedagógica do ensino colaborativo deve se considerar aspectos importantes como: contexto da turma, número de alunos, perfis individuais, demandas específicas de aprendizagem e de desenvolvimento. Objetivo que se pretende alcançar e conteúdo(s) que será desenvolvido com a turma pelos professores, entre outros que merecem atenção e estudo para que o coletivo da escola responda melhor ao desafio da inclusão escolar dos educandos sujeitos da educação especial na escolarização.

O próximo metatexto também foi dividido em blocos para nosso diálogo sobre o emergente encontrado nos textos dos professores, evidentemente, as informações prestadas por eles dialogam com os achados das observações realizadas nos momentos de formação e nas salas de aula do ensino médio, durante a pesquisa.

Categoria 2 – No Novo Ensino Médio: as Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva

Nesta categoria de análise a discussão das narrativas dos professores centra-se no desconforto pedagógico do professor frente à inclusão escolar dos educandos PAEE, visto que o peso da responsabilidade aparece como atividade solitária para o regente quanto ao ato de

⁸⁵ Destaque nosso para uma perspectiva de uma parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, na qual o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação do ensino ministrado a um grupo heterogêneo de alunos são responsabilidade de ambos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018; Capellini; Zerbato, 2019).

ensinar. Comumente, essa responsabilidade é depositada sobre os profissionais da Educação Especial que atuam nas escolas e, com frequência, abrange os profissionais de apoios, monitores⁸⁶, agentes apoiadores da inclusão. Entenda-se, aqui, o apoiador como aquele que tem a função de prestar auxílio aos educandos que necessitam de suporte na alimentação, deslocamento e higiene, não se aplica a leitura política desse indivíduo sobre o significado social da inclusão para a sociedade:

Experiência desafiadora, pois não estamos acostumados com mais professores em sala de aula (P21). Em uma escola em que trabalhei havia sala de AEE e **monitora para alguns casos específicos**, a monitora auxiliava com a rotina do estudante e **os profes de AEE atendiam extra classe**, desenvolvendo suas atividades de forma excelente, porém **como não são professores de área acaba ficando superficial a aprendizagem** e também dificulta para nos orientar como trabalhar o nosso conteúdo de uma forma que o estudante pudesse desenvolvê-lo. (P20). [...] uma monitora, mas a experiência não foi muito boa. **Por mais que a colega tivesse boa vontade, a falta de formação e experiência para fazer a monitora** (P17). Sim, gostei muito, **enquanto eu ajudava e explicava a intérprete ajudava “tbm”** (P19). Em alguns casos, tive muita dificuldade, principalmente quando não dispunha de professor Bidoscente [...]. Foi **difícil no início, depois me acostumei, pois eram alunos com diversas dificuldades** (P5).

Identificamos que a desinformação dos papéis dos sujeitos **colaboradores da inclusão escolar**⁸⁷ gera prejuízos aos educandos por primeiro, mas atinge e causa danos nas relações entre todos os profissionais da educação e impede a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Lembrando que além dos sujeitos da educação especial temos outros indivíduos que precisam de ações para que sejam devidamente incluídos nas escolas.

As formações iniciais e continuadas até aqui, no que se refere a Educação Inclusiva dos educandos dos sujeitos da educação especial não conseguiu propiciar o encontro da teoria e da prática em contexto da sala de aula no ensino médio:

⁸⁶ No Estado do RS essa função é desempenhada por profissional do cargo de agente educacional II – interação com o educando, com formação de nível médio. Até o momento, não há exigência de capacitação para a contratação e o desempenho da função. Logo, os baixos salários e a complexidade da função, quando proposta sem orientação, capacitação e treinamento básico, levaram a uma série de desligamentos desses profissionais. Consequentemente, a falta desse apoio para os casos específicos levou a Seduc-RS a abrir editais de contratação de novos profissionais para a função. A baixa adesão aos contratos obrigou a mantenedora a investir em parceria público-privada com instituições de educação superior e a ACIE para contrato de estagiários, mas esse caminho também não é solução e gera grande rotatividade de pessoas prejudicando os educandos.

⁸⁷ Ou Agentes da inclusão, são todos os profissionais que atuam no território da escola: porteiros, funcionários da secretaria, gestores, coordenador pedagógico, supervisor escolar, bibliotecário, professor do AEE e os regentes da sala de aula, merendeiras, monitores e outros. Essa é uma informação que precisa ser trabalhada anualmente, inclusive pode-se escolher um grupo de profissionais que podem criar ações para dinamizar informações sobre a temática na comunidade escolar todos os anos.

Por mais que a colega tivesse boa vontade, a falta de formação e experiência para fazer a monitora da estudante autista deixaram a desejar (P17). [...], vejo grande necessidade do apoio dos profissionais do AEE/SRM, também especialização de como agir com estes alunos. (P22).

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, conforme os colaboradores dessa pesquisa, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades específicas em situação de aprendizagem na classe ou sala de aula comum (Glat, 2018; Pletsch, 2009; Torres; Mendes, 2018; Weizenmann; Zanon, 2020).

O reconhecimento dos professores sobre as importantes contribuições que o colega do AEE pode trazer para o planejamento de práticas pedagógicas para a sala de aula é um ponto a destacar. As práticas nessa direção dão conta de experiências promissoras de aprendizagens relevantes para os educandos PAEE e os professores envolvidos nessa ação (Pletsch, 2014; Vaz; Garcia, 2016; Fernandes; Benitez, 2019). Ação que se constitui em processo que se torna potencialmente positivo para a autoformação, pois os dois profissionais aprendem juntos e trocam informações e conhecimentos preciosos para construir a Educação Inclusiva.

5.4 ACHADOS DA ANÁLISE DA PESQUISA: DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Na perspectiva de professor pesquisador, compartilha-se com o leitor nossos achados num exercício dialógico entre as narrativas dos professores, os registros da observação participante e o referencial teórico. Aqui, se dará a prática reflexiva desenvolvida com entusiasmo de quem acredita e aposta na educabilidade do outro, professor e educando.

A colaboração essencialmente feminina na etapa de aprofundamento da investigação quanto a formação docente e de apuração das experiências com a inclusão escolar dos sujeitos PAEE, por meio do *forms*, foi um achado inesperado. Abriu-se uma nova frente de análise da profissão, visto que, a presença masculina pode ser mais pronunciada nessa etapa da educação básica se comparada às etapas da educação infantil e ensino fundamental. Fato é que o ensino

básico brasileiro é realizado por mulheres em grande maioria⁸⁸, motivo de outras reflexões e estudos envolvendo a valorização profissional e perspectivas quanto a gestão do sistema.

Nessa direção, considerando que a feminilização do magistério não é fenômeno recente, confirmado por levantamentos censitários da educação, que ao longo do tempo também registram o crescimento da participação da mulher. Em uma busca no portal do Ministério da Educação do Brasil, verificamos que desde a era Vargas (1931) este esteve quase sempre sob comando masculino. Apenas uma mulher, Esther de Figueiredo Ferraz, de 1982 a 1985, no governo militar do então presidente, João Batista Figueiredo, comandou o MEC. Foram 57 ministros até o momento, dentre estes apenas uma mulher respondeu pela educação brasileira, essa provocação vem completar a trama da investigação, contrastando com as informações de que as mulheres, mesmo sendo maioria nas salas de aula e na gestão da educação básica, não chegam aos postos mais elevados da educação do Brasil. Serão apenas resquícios do patriarcado ou sexismo?

Ao longo da pesquisa verificamos que os professores não se opunham à inclusão, todavia, sublinharam as dificuldades, angústias e a falta de informação para trabalhar com os educandos PAEE. Em suas narrativas salientam o desconforto pedagógico frente a não aprendizagem dos educandos sendo ele ou não PAEE, mas que pesa diferente a responsabilidade para com os sujeitos da educação especial, frente ao comum desinteresse de parte dos jovens do ensino médio. Note, como o professor da sala de aula comum, dentro da sua experiência, refere-se aos educandos sujeitos da Educação Especial:

[...] os alunos são muito comprometidos com os estudos (P4). [...] a dedicação deles para com a atividade compensa as dificuldades. (P3).

Na fala do professor, é evidente a boa percepção desse outro sujeito do ensino-aprendizagem, que é o educando que participa do AEE. Existe, inclusive, um reconhecimento da forma respeitosa com que esse educando reconhece o professor como quem tem um saber importante e por isso, do seu jeito tenta desenvolver a proposta de trabalho. Evidencia-se nas observações da sala de aula que a maioria dos regentes não se aproxima desses indivíduos, talvez por não saber como conduzir o processo de ensino em meio a tamanha diferença entre as

⁸⁸ Desse modo, o corpo docente formado por 2.315.616 profissionais, 79,2% (1.834.295) são professores, levantamento anual realizado pelo INEP, autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Na educação infantil, quem educa na maioria são elas, 97,2% nas creches e 94,2% na pré-escola. No ensino fundamental, as mulheres são 77,5% do 1,4 milhão de docentes. E no ensino médio, elas representam 57,5% do total de docentes (545.974) de todo o país. A maior parte das professoras tem entre 40 e 49 anos (35,2%), conforme o Censo Escolar 2022, sendo esta média de idade predominante em todas as etapas de ensino (INEP, 2023).

formas de aprender dentro da turma: “eram alunos com diversas dificuldades” (P5). Todavia, no contexto da educação atual, não é aceitável pensar o educando como quem sofre a ação do ensinar, cujas respostas dele não viabilizam as antigas práticas pedagógicas do copo vazio na escola para que o professor deposite conhecimento.

De maneira geral, faz muito pouco tempo que as escolas foram abertas a todos, quando a educação passou a ser direito. A formação de professores, também, foi fortalecida nesse movimento recente da redemocratização do Brasil. Desse modo, a formação de professores se constituiu em direito ao mesmo tempo que, corresponde a um dever fundamental do professor. As mudanças vieram, mas na prática permanecem distante,

[...] a formação do professor deve contemplar a valorização da diversidade, a construção de uma nova visão de educação, a flexibilização das práticas pedagógicas, a competência para trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais e a habilidade de reconhecer as necessidades educativas de cada aluno. (Santos; Oliveira; Reis, 2017, p. 775).

Os valores e princípios da educação não coadunam mais com a perspectiva da educação tradicional e os desafios nessa não diminuíram, ao contrário, foram maximizados com a velocidade de circulação da informação e pelo impacto das tecnologias no modo de vida e de aprender das pessoas. As autoras destacam pontos fundamentais para o ensino-aprendizagem na atualidade: valorização da diversidade; considerar que o plano de aula não pode ser igual ao praticado no ano anterior, já que são outros os sujeitos da aprendizagem; que se faz necessário buscar e trabalhar em colaboração com os colegas, principalmente, com o professor do AEE, quando temos educandos PAEE na sala de aula. Buscar reconhecer as necessidades educativas de cada educando; e flexibilizar a prática pedagógica, conectando-as às demandas de cada turma ou classe. A “questão não é exatamente onde os alunos aprendem, visto que indivíduos estão sempre aprendendo; [...] a questão é que oportunidades lhes são oferecidas” (Kassar, 2013, p. 155), de que forma e como estamos criando oportunidades de aprendizagem para os educandos, sem deixar nenhum deles de fora?

Uma profissão que assume o compromisso de ajudar a construir o futuro é, por si, uma profissão exigente quanto a qualidade de seu desempenho e, assim, comprometida com a formação contínua ao longo da carreira em busca de mais conhecimento, capacidade e compreensão (Freire, 2011; Nóvoa, 1992). Tal responsabilidade, para Nóvoa (1999), exige um plano coletivo e individual, exigência que precisa ser assumida por cada professor e, também, os gestores. Dessa maneira, como pode um educar, motivar, iniciar, acompanhar os educandos na descoberta do desenvolvimento pessoal se não estiver motivado e preparado para tanto.

Na sua condição de profissional, o professor precisa acreditar na sua educabilidade, como pessoa e como profissional para então, reconhecer no outro o mesmo potencial, livre dos preconceitos e com coragem de combater ideias limitantes que circulam na sociedade, como o *capacitismo*. O *capacitismo* está impregnado no discurso do professor e chega na sala de aula por meio de suas atitudes e falas nos diferentes ambientes da escola:

Tenho a impressão de que os demais estudantes perdem conteúdo ao avançar os NEs [...] fica complicado (P22). Adaptação de atividades que impeça que outros estudantes julguem que o estudante especial tem privilégio e eles não (P7). [...] acho que os Professores deveriam fazer apostilas básicas para esses estudantes usarem durante o ano letivo, independente da disciplina, atividades que envolvessem todas as áreas, isso facilitaria e muito para os estudantes. (P13).

As incertezas do professor são visíveis para os educandos em geral e o sujeito da educação especial se traduz no distanciamento do professor dos educandos PAEE, isso quando não se afasta de toda a classe para evitar o confronto com o desafio. Dessa maneira, a crença em soluções mágicas, cultura do apostilamento⁸⁹ do ensino, que confere a ideia de uma falsa qualidade ao processo. Situações que confirmam a solidão pedagógica⁹⁰ do professor, no que se refere à falta de diálogo entre os pares para compartilhar os conhecimentos pedagógicos necessários aos processos de inclusão escolar (Isaias, 2003). A cultura tradicional os mantém centrados nos conteúdos específicos, os conhecimentos que os professores tanto valorizam, refere-se aos conhecimentos sobre a matéria a ser ensinada, impedindo-os de pedir ajuda a fim de ocultar fragilidades didático-pedagógicas da formação, como segue:

Pois, pelo menos quando fiz graduação, nem se falava em alunos especiais, quanto menos nos preparar para trabalhar com eles, poucas escolas, governos disponibilizam professores bidoscentes para o auxílio. Eu, por exemplo, fui conhecer essa realidade quando fui para sala de aula e confesso que, sem preparação, não é fácil [...] a inclusão não é somente colocar o aluno em sala de aula, mas sim, dar suporte a ele, e aos professores, principalmente. (P19).

Essa realidade se repete nas escolas e provoca atitudes de isolamento e até algumas reações refratárias à proposição de formação, por certas experiências negativas nesses processos sem acompanhamento e apoio de outros professores da instituição ou outros profissionais. Dessa maneira, ainda se encontram professores a depositar esperanças em processos de ensino por apostila. Escolha da gestão, que promove a perda da autonomia do professor, reduzindo o

⁸⁹ Essa ideia mascara uma massificação perversa do conhecimento ao desconsiderar a realidade, necessidades e interesses de aprendizagem dos educandos e do próprio professor.

⁹⁰ O termo foi cunhado por Isaias (2003) e se funda num sentimento de desamparo do professor frente a ausência de diálogo e de conhecimentos pedagógicos compartilhados entre os pares e com a própria instituição.

protagonismo desse no planejamento das aulas, que se despede de sua profissão como mero executor. Ela desvaloriza o potencial profissional dos professores condicionando-os a programas gestados por outros profissionais, quase sempre alheios ao ambiente educacional público. Algo que se aproxima, a simples procura de atividades na *internet*, considerando apenas a identificação do conteúdo, isto equivale a desprezar o desenvolvimento do educando e a realidade da escola.

Reconhecemos o peso cultural de dois séculos da educação tradicional, cuja cultura e práticas excludentes no campo educacional estiveram presentes para além das paredes das escolas, com pronunciados traços de crueldade herdados em certo hábito. Evidencia-se para além das barreiras físicas nas escolas a existência de barreiras atitudinais resultante de perspectivas políticas e culturais reproduzem o *capacitismo* nas práticas docentes.

[...] avaliar, o convívio com os colegas e acolhimento (P18). [...] avançar os NEs que não acompanham. (P22).

Identificamos nesses discursos as práticas relatadas como uma resposta capacitista de quem não acredita na aprendizagem e nem na educabilidade dos sujeitos da educação especial. Atitude que se repete pelo país, onde a prática de aprovação automática dessa população nega o acesso ao conhecimento. Outra atitude frequente empurra para o professor do AEE a decisão quanto à promoção ou não desses sujeitos, logo, as perspectivas de aprendizagem que são consideradas limitam-se às atividades específicas do AEE (Pletsch, 2014). Subterfúgio para a não implicação do professor da sala de aula comum com o trabalho de ensino-aprendizagem dessa população. Todas essas escolhas e ações constituem um conjunto de barreiras atitudinais, que discriminam e prejudicam os educandos sujeitos da educação especial.

Precisa-se destacar que muitas dessas atitudes resultam de escolhas em não investir junto daqueles que a escola informou, rotulou que tem comprometimento sensorial e/ou cognitivo, “os do AEE, educação especial”. Procedimentos intraescolares que são desencadeados a partir do tom da comunicação que pode sustentar ou induzir ao capacitismo, que “é a discriminação de pessoas por motivos de deficiência e tem sido compreendido como um eixo de opressão na intersecção com o racismo e sexismo produz como efeito a ampliação dos processos de exclusão social” (Diniz, 2017, p. 62). Sem o acesso aos estudos as oportunidades de trabalho desaparecem e com isso as variáveis se mantêm altas para um ciclo que se retroalimenta nas periferias das cidades brasileiras a condições para a deficiência. Então, a atenção as comunicações no ambiente escolar pode ser o propulsor das ações educativas na

luta anticapacitista. Orientação e informação trabalhada junto aos professores quanto ao uso de expressões que denotam a diminuição, desrespeito ao outro que é diferente.

As pesquisas têm identificado outras barreiras a impactar na inclusão escolar dos educandos público-alvo da educação especial, bem como nos processos de ensino e aprendizagem, sobretudo os que vivem a condição da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, atualmente denominados como TEA ou autismo. Dentre elas, uma das questões é a não aprendizagem dessas pessoas em decorrência da falta de estratégias e recursos adequados para o acesso aos currículos escolares (Pletsch, 2014; Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Cherer, 2022).

Corroborando na análise das barreiras até aqui indicadas enfrenta-se a falta de acessibilidade adequada ao currículo escolar. Então, vale destacar que os estudos de Vianna (2013), Silva (2016), Mendes (2016), Pletsch e Oliveira (2017) e Lima (2018), ao problematizar o cotidiano das salas de aula comuns que contam com alunos com deficiência intelectual matriculados, afirmam que na maioria dos casos esses educandos não estão inseridos em processos de ensino e aprendizagem adequados, sobretudo pela falta de acesso ao currículo. Evidencia-se que as formações iniciais e continuadas até aqui, acerca da inclusão escolar dos sujeitos da educação especial, não conseguiram propiciar o encontro da teoria e da prática em contexto da sala de aula:

Ficamos vulneráveis a críticas que, às vezes, nos fere [...] quem ministra a aula, muitas vezes por não saber como atuar com a deficiência do estudante. (P11). [...] haverá inclusão, se soubermos como trabalhar com essas dificuldades e preparo para isso. (P7).

Nessa mesma linha, o constrangimento dos professores torna improdutiva a intervenção do apoio e ou do especialista da educação especial na sala de aula comum, seja ele do AEE ou não. A nossa pesquisa documental, nas escolas, e as experiências socializadas nos momentos de formação quanto a inclusão escolar não trouxeram informações sobre a preparação para a colaboração entre os professores nem referência a dinâmicas de coensino ou ensino colaborativo. Indicativo do quão frágeis são as formações para a Educação Inclusiva e a inclusão escolar, pois nem os apoios se reconhecem em campo ou sabem qual é o trabalho que o apoio pode prestar.

Importa destacar que não existe receita para a educação e a experiência brasileira mostra que inexiste para a inclusão educacional do sujeito PAEE, assim, mais do que reestruturar práticas e propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e as condições para o trabalho docente. A este respeito, uma medida seria a formação-ação sobre o ensino

colaborativo, como forma de oferecer o encontro da teoria e da prática para os professores. A formação continuada com espaço-tempo para o compartilhamento de conhecimentos e saberes, próprios da experiência, numa aproximação entre os pares e os professores do AEE, SRM. Oportunidade da revisão ou encontro com alguns princípios para o planejamento da prática pedagógica inclusiva, que são essenciais a qualquer professor em situação de ensino-aprendizagem, isso mesmo, situação de quem ensina aberto a aprender: Uma vez que, fora disso, não há profissionalismo. Dessa forma, apresentamos alguns princípios da inclusão educacional:

1. Aprendizagem ativa e dinâmica (prazer, motivação e interesse); **2.** Negociação de objetivos (conhecer cada aluno/aproximação); **3.** Demonstração prática e *feedback* (modelos relacionados à realidade próxima, explicitar usando linguagem acessível/simples, deixar claro utilizando-se de material concreto, recurso imagético); **4.** Apoio e colaboração (compartilhar poder, apoio em parceria P-P, E-E, P-E⁹¹); **5.** Avaliação contínua (aprender juntos; entendimento do “erro” como percurso para o acerto).

O destaque desses princípios no planejamento docente se dá pela utilidade deles a todo professor e classe, mesmo que não tenha aluno PAEE. Os princípios apresentados são fundamentais para que ocorra a ‘diferenciação’ ou ‘flexibilização curricular’, isto interessa a todos que percebem a necessidade de modificar a sua prática pedagógica. Portanto, parece oportuno esclarecer que esses termos podem, inicialmente, parecer sinônimos do termo *adaptação curricular*⁹². O último termo está presente na LDBN 9394/96 e aparece em outros dispositivos legais. Nesse momento, por uma opção política não usaremos tal expressão por estar ligadas ao período de segregação, quando foi amplamente utilizado na Educação Especial e integração escolar. Veja a importância da educação para aquisição não só do conhecimento, mas da bagagem cultural produzida ao longo do tempo.

Conforme Roldão (2003), a diferenciação curricular pode ocorrer em três esferas, no nível político, organizacional e pedagógico-curricular. A pesquisadora portuguesa alerta, que poucos trabalhos têm dirigido seu foco investigativo para “o significado de conteúdos curriculares específicos para alunos diferentes ou de que modo são percebidos e

⁹¹ P-P, referir-se à interação entre professores; E-E, interação entre os educandos e P-E, interação entre professor e educando que neste caso, é a potencializadora da aprendizagem e a base para o professor conhecer melhor como o educando aprende.

⁹² O termo ainda pode levar prejuízo educacional à população já marginalizada. A utilização educacional da “adaptação curricular” historicamente conduz a personalização do currículo, onde é desenvolvida a retirada de conteúdos de forma arbitrária (Pletsch; Souza; Orleans, 2017). A adaptação curricular está intimamente ligada às práticas da Educação Especial, com objetivo de eliminar conteúdo que o educando não vai conseguir atingir na visão do professor (Ferreira, 2006).

construídos os significados dos conteúdos curriculares para alunos diferentes” (Roldão, 2003, p. 18). Nesta perspectiva, o termo diferente está em geral referido às características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais que particularizam e definem cada indivíduo, diferenças essas sem espaço na perspectiva homogeneizante do ensino tradicional.

Considerando a lacuna identificada por Roldão (2003), optamos por apresentar de forma mais específica as diferentes estratégias de diferenciação curricular que têm ocorrido no nível didático-pedagógico. Buscamos aquelas que envolvem diferentes estratégias, métodos e recursos objetivando o ensino e a aprendizagem de conteúdos comuns. A diferenciação não visa personalizar o currículo para um educando específico, mas é pensado, planejado em um grupo de professores para ser desenvolvido na turma ou classe onde estão o PAEE (Pletsch; Souza; Orleans, 2017) de modo a considerar os diferentes estilos de aprendizagem que constituem a turma, logo, todos os estudantes são contemplados nesse trabalho (Candau, 2011).

Os estudos de Pletsch, Souza e Orleans (2017), Bolívar (2019) e Scherer (2022) têm mostrado: uma centralidade no ensino dos conhecimentos escolares através da criação de recursos acessíveis que objetivam o acesso dos estudantes a esses conhecimentos, devidamente explorados em uma formação continuada. O segundo sentido refere-se a estratégias de mediação pedagógica entre o estudante PAEE e o professor do ensino regular. Tais mediações mostram-se produtivas para a garantia da aprendizagem dos estudantes. O terceiro e último significado refere-se ao trabalho colaborativo realizado entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular atuando cooperativamente no contexto das atividades propostas, mostrando que estratégias de docência compartilhada podem ser importantes para o acompanhamento de atividades promovidas em contexto coletivo.

Em um contexto inclusivo, a criação desses recursos e de estratégias acessíveis objetiva o acesso dos educandos ao conhecimento desenvolvido em seu processo de escolarização, por exemplo, uso da leitura fácil⁹³ para um educando com deficiência intelectual e outros com transtorno de atenção, imigrantes que não dominam bem o idioma ou mesmo um educando com hiperatividade. Utiliza-se o mesmo recurso para diferentes estudantes em condições igualmente diferenciadas e a educação inclusiva beneficia a todos.

Os conhecimentos escolares muitas vezes são deixados em segundo plano nesta tensão entre as desigualdades e as diferenças presentes no processo de escolarização em sala de aula,

⁹³ É um recurso, um modo de escrita que facilita a compreensão e contribuiu para conseguir mais equidade em sociedades caracterizadas por esta diversidade, pois entende que a linguagem é um dos campos de luta pela inclusão (Programa de Literatura IFRS, Sapucaia do Sul, 2020). Disponível em: <http://ww3.sapucaia.ifsul.edu.br/literaturaacessivel/programa-literatura-acessivel/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

consequentemente, não estando ao alcance de todos. Para as pesquisadoras, os conhecimentos escolares precisam constituir-se como o horizonte de uma organização curricular inclusiva com o foco no caminho de uma justiça curricular. Contudo, em algumas situações tal organização curricular voltada para a escolarização de educandos PAEE “passa pela alternativa de minimizar ou até excluir conteúdo do currículo comum” numa perspectiva adaptativa restritiva (Pereira; Mendes; Pacheco, 2020, p. 31).

O ensino colaborativo é possibilidade de intervenções da Educação Especial na perspectiva da educação escolar inclusiva para garantir a aprendizagem dos educandos. Tal articulação nem sempre é um processo fácil, mas é o meio de beneficiar o educando e os professores da sala de aula comum e do AEE, por isso, pauta-se na abordagem social e aponta para a necessidade de reorganização das escolas e das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula regular (Vygotsky, 2010; Freire, 2011). Constitui-se como um dos pilares para a construção de uma organização pedagógica que respeite os educandos e suas especificidades e auxilie-os na apreensão dos conhecimentos escolares. Desta forma, se no contexto de sala de aula regular o educando não tiver suas demandas de ensino-aprendizagem atendidas, a solução não será aumentar a carga horária e frequência no AEE, pois tal ação reforça que o problema está no educando e não na instituição (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018). Isso não invalida o trabalho do AEE, pois em cada ambiente o foco e objetivo da ação desse profissional junto a educando tem perspectivas e utiliza recursos diferentes. Para as autoras:

O AEE extraclasse é relevante e em muitos casos necessário, porém não garante, como único modelo de serviço de apoio, a qualidade do aprendizado ao aluno com deficiência em sala de aula, correndo o risco de que este também se torne mais um número no gráfico do fracasso escolar (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 37-38).

Sabe-se que a escola é um local diverso, plural e heterogêneo, ficando evidente que as práticas pedagógicas devem ir ao encontro destas características. Todavia, quando isso não acontece e o AEE torna-se o único modelo de intervenção⁹⁴ da educação especial que pode atuar nos diferentes ambientes escolares em apoio ou suporte dos educandos PAEE e dos regentes da classe comum. Uma participação que pode ser mais robusta não só de momentos de avaliação na sala de aula comum, como acompanhando os trabalhos da turma apoiando também outros estudantes que necessitem de alguma ajuda. Precisamos dizer que o professor do AEE na sala de aula comum pode mediar processos de aprendizagem não só para o PAEE,

⁹⁴ Quando se dá com poucas observações da sala aula comum para que não haja melindres entre os professores (regente e do AEE). Outras vezes, o apoio é requerido pelo regente para a conclusão ou desenvolvimento total das avaliações no contraturno, precisando ou não o educando do auxílio ledor.

mas para outros colegas disse que estavam trabalhando em grupo com ele. Afinal, nem só os educandos do AEE gostam de receber uma atenção individualizada, sinalizando que esses estudantes também aprendem na interação com seus pares, inclusive, podendo também ensinar algo para os demais. No entanto, ocorre que:

[...] além de acomodar a diferença, reforça o divórcio que existe entre Educação Especial e Educação Geral. A responsabilidade pela escolarização desses alunos acaba recaindo majoritariamente sobre os professores especializados, enquanto a escola como um todo pouco é demandada para acolher a diferença de seus alunos (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018, p. 19).

Neste cenário, é preciso que o regente da sala comum supere suas perturbações quando a presença/apoio do professor do AEE para que se dê qualidade as interações desse sujeito PAEE e também deste com outros educandos da turma. A colaboração entre os professores sinaliza que todos na sala são importantes, por isso podem ter apoio nas situações de aprendizagem. Afinal, o objetivo dos professores é o aprendizado de todos os educandos que frequentam a escola.

A evasão escolar continua preocupante na educação brasileira em todas as etapas de escolarização. Todavia, os números de evasão no Ensino Médio são maiores do que no Ensino Fundamental. Se, como indicam os estudos citados, a permanência e o êxito no contexto do Ensino Médio são desafios para todos os estudantes que ingressam nessa modalidade, certamente para os educandos PAEE os desafios são ainda maiores. Nos ocorre uma interrogação por novas estratégias, que permitam a oferta de uma educação de qualidade para todos. Para tanto, parece necessário investir em estratégias pedagógicas que garantam um olhar sobre as individualidades dos sujeitos, mas que não abra mão dos conhecimentos e recursos que a sociedade produziu.

Averiguamos que a prática diária na sala de aula não é apenas o *lócus* de atuação, mas também o contexto em que o professor se constrói, é na ação pedagógica resultante de sua formação, de seu planejamento e do papel que deseja desempenhar como professor. Esse espaço traduz não apenas a prática profissional, mas também é o ambiente onde se constitui o professor, onde ele constrói seu conhecimento, sua forma de atuar neste aprender contínuo, sintonizado com as experiências do seu tempo (Nóvoa, 1992). Nesse sentido, precisamos fazer distinção quanto às práticas da sala de aula, onde não cabe equívoco quando as responsabilidades envolvidas dentro das práticas pedagógicas e nas práticas educativas.

Atualmente, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência às práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas

se referem às práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar os processos pedagógicos. Conforme Campagnaro (2022), a análise crítica da prática docente tem como finalidade provocar a elaboração e a expressão das sínteses do conhecimento, em diálogo com a realidade educacional. Desse modo, o desafio é considerar as múltiplas interfaces da atuação docente, nos múltiplos contextos em que a docência é constituída e exercida.

A emancipação e o pensamento crítico precisam ser parte do pensar e da ação pedagógica do professor desde a formação inicial e reforçada na continuada. Caminho para ressignificar o ensino-aprendizagem em qualquer etapa da educação, especificamente, no **Novo Ensino Médio**⁹⁵, de forma a permitir ao adolescente e jovem, sendo ele ou não PAEE, ser sujeito por inteiro. Característica importante da etapa, ser espaço de aprendizagem e protagonismo para os educandos se construírem como pessoa que transforma a realidade onde atua por meio de uma educação que não subjuga o cidadão ao mercado de trabalho, neoliberalismo⁹⁶ (Freire, 2011, 2006).

⁹⁵ Destacamos as palavras, termos ou expressões que fazem parte do emergente da Análise Textual Discursiva, pois são ponto importante dessa etapa da pesquisa que trazemos ao leitor.

⁹⁶ É importante destacar que não compreendemos o neoliberalismo como apenas um modelo atualizado do capitalismo, mas agente regulador das trocas econômicas, mas como “um regime de gestão social e produção de formas de vida que traz uma corporeidade específica” (Safatle, 2016, p. 137).

6 PRODUTO EDUCACIONAL, O RESULTADO DA TRAMA DA PESQUISA

De acordo com Brasil (2012), o Mestrado Profissional tem o foco na aplicação do conhecimento, ou seja, na pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino. Dessa forma, as pesquisas dos Mestrados Profissionais apresentam “uma proposta de ação na forma de um produto final, ou seja, uma proposta de ação gerada a partir de uma pesquisa cujo enfoque está voltado primeiramente para a compreensão e depois para uma aplicação direta no campo ao qual ele se insere” (Latini *et al.*, 2011, p. 47-48). Quanto ao produto, não é apenas uma exigência burocrática e assume a condição de resultado possível em um processo inacabado (Sartori; Pereira, 2019). Desse modo, apresentamos nas seções seguintes os desdobramentos de uma proposta de um Curso de Formação para os professores do ensino médio como formação continuada em Educação Inclusiva dos sujeitos da Educação Especial.

A proposta é fruto da análise dos resultados e sugestões obtidos na pesquisa de campo do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, realizada em 2022, junto aos profissionais da educação, que atuam no Novo Ensino Médio, de duas escolas da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Erechim.

6.1 PROPOSTA DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRENDER ENSINANDO, DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI

Não há soluções simples. Mágicas. Não há atalhos. A formação de professores é um campo de grande complexidade, nos planos acadêmico, profissional e político. Sabemos o que é preciso fazer. Teremos coragem para o fazer? (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Nesta seção e nas seguintes, apresentamos a proposta de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, pelos olhares desses profissionais da educação, para que se desenvolva no formato da FormAÇÃO, sim, num movimento reflexivo, dialógico e de ação sobre a realidade da escola, apresentado ao longo deste capítulo. Um movimento inevitável, (re)pensar as práticas pedagógicas das salas de aula para a Educação Inclusiva. Na docência, os professores sempre estão envolvidos no ensinar e aprender constantemente, todavia, o movimento de colaborar com a pesquisa foi uma provocação para olhar e pensar diferente o cotidiano escolar.

Conforme Nóvoa (2017), não existe atalhos, e a complexidade dessa profissão reside na essência do ser professor, visto que inexiste ação sem a formação contínua, permanente, ainda acrescentaria Freire (2011), pois há de se dar ao longo da atuação profissional, nos lembram os dois autores. Há quem diga: ensinar e aprender perdura ao longo da vida, como quem aprende todo dia a ser gente num mundo novo. Nessa perspectiva, insere-se a pesquisa e a Educação Inclusiva como paradigma educacional que ainda desafia as práticas educacionais tradicionais na escola e na universidade. Uma proposta de formação continuada para os professores, tendo em vista a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Tomando como referência os dados explicitados na pesquisa e as interações dos professores colaboradores e participantes da pesquisa, bem como o objeto de análise do presente estudo, sugere-se:

- Uma formação de professores com base nos princípios das práticas pedagógicas inclusivas, que são úteis a todos os professores em qualquer ambiente, sendo esse ou não território de aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial.

A finalidade do processo que nos traz aqui é viabilizar a instrumentalização, desenvolvimento dos professores do Ensino Médio neste “que-fazer” que exige um reavaliar de como se está desempenhando a cada passo esse novo e já conhecido “aprendendo ensinando” (Freire, 2011). Como realidades ontológicas ao ser humano e ações profundamente vinculadas uma à outra, como movimentos de um único ato. Desse modo, ao mesmo tempo que se aprende, também se ensina e vice-versa.

Epistemologicamente comprometidas com os ideais freireanos, e compreendendo que a educação e a formação são permanentes e que somos sujeitos históricos, inacabados e inconclusos. Nesta perspectiva, organizou-se a proposta de FormAÇÃO⁹⁷ com o objetivo de dialogar com os docentes do Novo Ensino Médio da rede pública estadual do RS, buscando contribuir para que desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas para a aprendizagem de todos os educandos, mas, também, dos educandos sujeitos da Educação Especial. Ao estabelecer estas relações dialógicas todos aprendem juntos, potencializa-se a autoformação, pois no processo de

⁹⁷ Destacamos aqui nossa opção política expressa na crença de que só é possível FORMAR-SE na AÇÃO, como movimento, escolha, disposição ao permanente diálogo entre teoria e prática, que se encontram para retroalimentar saberes e transformá-los em possibilidade de novas escolhas, planejamentos, ações e avaliação. Essa disposição e movimento viabiliza a formação e autoformação como processos indissociáveis para a renovação profissional e da profissionalidade (Freire, 2011; Nóvoa, 1992).

formação todos somos “sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 2005, p. 227).

A construção dessa proposta justifica-se por fazer parte do produto do Mestrado Profissional da UFFS. Desenvolveu-se um plano de ação que venha ao encontro das demandas observadas no campo de pesquisa e conforme, o anseio dos professores que colaboraram na etapa das sugestões nessa direção. À vista disso, observou Miranda (2011, p. 137) que os cursos de formação continuada, de curta duração, muito pouco “ou nada têm a ver com as necessidades dos professores e seus contextos de trabalho”. Desse modo, o estudo evidenciou que não há um conhecimento formal dos professores do Ensino Médio sobre as práticas pedagógicas inclusivas de modo a potencializar aprendizagens dos educandos PAEE em sala de aula, bem como sobre a articulação de saberes necessários às mediações de aprendizagem.

A partir disso, conforme Nóvoa (1995), a formação continuada, além do conhecimento teórico e prático, precisa considerar o encontro e o coletivo para trocas, bem como a legislação que trata sobre a mesma, para garantir tanto a sua qualidade como o direito à Formação⁹⁸ para que atenda às demandas da realidade. A pesquisa trouxe a perspectiva do encontro entre professores especialistas do AEE, da Educação Especial e da sala de aula comum, como meio de potencializar a transformação da formação continuada e certas iniciativas dos professores não mais como ato individual. Ainda para Nóvoa (2013), tais encontros possibilitam a construção da identidade do ser professor no coletivo. São esses movimentos que viabilizam a articulação da ação desses professores fortalecendo a inclusão escolar, planejamento colaborativo das práticas pedagógicas adequadamente (Beyer, 2005).

A composição do processo de formação continuada de professores (Figura 13) pauta-se na ideia de que esses profissionais são “capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (Pimenta, 2006, p. 44).

⁹⁸ Concepção de que o processo é contínuo e organizado de forma que a reflexão sobre a prática pedagógica seja o ponto de partida para a relação teoria-prática para exame e planejamento de novas ações (Nóvoa, 1992; Saviani, 2007; Freire, 2011).

Figura 13 – Processo de Formação continuada de professores



Fonte: Elaboração das pesquisadoras (2023).

No contexto, do Ensino Médio, o processo da formação contínua exige uma reflexão que se faz necessária, conforme Freire (2011, p. 39), não há como ensinar sem correr riscos e a “aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” faz parte da essência da docência, do ser professor. Esta condição do fazer em sala de aula “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco” para se constituir como professor (Freire, 2011, p. 39).

Entende-se que ser profissional da educação, professor, é o resultado das experiências como discentes, que um dia fomos, e da docência em processo constante de conformação na relação com o mundo. É na prática reflexiva que, para Pimenta (1994), a atividade docente se faz práxis, a prática entra em processo de transformação. A centralidade dessa ação é o processo ensino-aprendizagem como prática social. Nesse exercício, a teoria e prática encontram-se numa relação de interdependência recíproca, pois estas são indissociáveis como práxis (Pimenta, 1994, p. 93).

Não há como ignorar a beleza e ética desse conhecimento quanto aos saberes necessários à docência, magistralmente articulado na colaboração entre os professores, exercício próprio da docência no século XXI. Nesse sentido, no exercício da docência o professor é frequentemente confrontado com dilemas morais que levam a refletir sobre promover

[...] uma genuína educação para os valores que torne realizáveis sonhos colectivos, acreditando no homem concreto, situado a nível local, regional, nacional e internacional, capaz de uma pedagogia da esperança que abra caminho a juízos morais que permitam discernir entre o bem e o mal, o justo e o injusto, em defesa do bem comum (Peres, 1999, p. 76).

Nessa direção, a docência encontra sentido nas experiências humanizadoras e nas trocas para não nos distanciarmos do sentido da nossa ação, nesse sentido, para a inclusão as trocas entre os professores, neste caso, profissionais do AEE e da sala de aula comum, podem potencializar seus conhecimentos sobre os conteúdos, didática, metodologia e os objetivos esperados dentro de suas áreas de atuação, tendo em comum o desejo tornar acessível a aprendizagem do outro, educando PAEE. Conciliar olhares e práticas que sempre se deram em ambientes e em movimentos separados em uma potência na coordenação de propostas articuladas e compartilhadas entre os dois docentes, por si ampliam a mediação da aprendizagem. Caminho para a construção de planejamento compartilhado e a proposição de atividades e experiências mais significativas para todos na sala de aula.

Destacamos que este trabalho não busca apoiar ou contestar a Educação Inclusiva ou a inclusão escolar dos educandos sujeitos PAEE, mas defender os profissionais da educação nos seus direitos básicos de dispor de formação adequada e qualificada para a sua profissionalização, bem como do desenvolvimento da profissionalidade em condições (físicas, teóricas e práticas) adequadas.

Nesse sentido, buscamos elaborar uma proposta mais abrangente e interativa, a partir de uma sequência didática⁹⁹ própria para os encontros de formação (Zabala, 1998). Optamos por utilizar: a) objetivo do encontro; b) leitura de memórias do encontro anterior; c) leituras prévias da temática e partilha de saberes construídos pelos professores ao longo desse percurso; d) aprofundamento da temática por mediador; e) perspectivas de trabalho e avaliação da aprendizagem; f) avaliação do encontro (dinâmicas) e encaminhamentos. Diante do exposto, pensamos numa proposta de formação continuada para os professores em **oito** encontros, com duração de duas horas e meia a três horas, a partir das necessidades que foram levantadas em nossa pesquisa e que são relevantes para a atuação docente frente à realidade da inclusão.

Vale ressaltar que, sendo uma proposta, essa pode ser adaptada conforme a necessidade do grupo, bem como ao tempo e número de encontros a ser realizado.

⁹⁹ É uma proposta de formação que parte dos estudos das técnicas tradicionais conhecidas dos professores, com aula expositiva unidirecional, centrada no professor em perspectiva de atividades de memorização da informação e avaliação de desempenho. Para, a seguir, propor outras três sequências didáticas com maior complexidade, por envolver a apresentação por parte do professor-cursista. Construção de recursos diversos para socializar suas descobertas, elaborando conclusões, generalizações e sínteses que foram trabalhadas ora individualmente, ora em grupo, e a prática de avaliação e autoavaliação (Zabala, 1998).

Quadro 10 – Produto Educacional: proposta formativa e autoformativa para docentes do ensino médio

ENC./ PERÍODO	TEMA	OBJETIVOS	CONTEXTUALIZAÇÃO
<p>Enc. 01 Fev./2024</p>	<p>Conhecendo os sujeitos da formação e a escola: <i>Minha escola seria mais inclusiva se ...</i></p>	<p>a) Compreender a importância da formação como processo de desenvolvimento contínuo, autoformação profissional e a construção da profissionalidade; b) Reconhecer os sujeitos, colaboradores da inclusão (na escola e no ensino médio); c) Reconhecer a diferença entre educação inclusiva e inclusão escolar; d) Identificar os apoios para a inclusão escolar no Novo Ensino Médio.</p>	<p># Realizar uma conversa inicial com os participantes, para que cada um possa se apresentar e contextualizar sua realidade nas turmas e a escola. # Tempestade de ideias: EDUCAÇÃO INCLUSIVA, por meio de mapa conceitual/Nuvem de palavras sobre INCLUSÃO ESCOLAR. # Apresentação da pesquisa: “<i>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: Possibilidade de Construção de Práticas Pedagógicas para a Educação Inclusiva dos Educandos Sujeitos PAEE.</i>” # Texto para leitura e discussão: “Educação Inclusiva com os Pingos nos Is” (Luciana Cristina Salvatti Coutinho) - resumo do livro de Rosita Edler CARVALHO. # Apresentação do espaço do Diário de bordo (registro das considerações sobre o processo pessoal de aprendizagem) que está no Ambiente Virtual de Formação: aprendendo e ensinando (vídeos, leituras complementares e publicação das memórias do encontro). Acessar em: https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/aprendendo-e-ensinando/ponto-de-encontro # Produção de um mapa mental sobre o primeiro encontro, postar no Diário de Bordo; # Avaliação do encontro. # Leitura para o próximo encontro na TRILHA DE APRENDIZAGEM: Ensino COLABORATIVO, texto O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos, KÖNIG e BRIDI, 2019; C1- colaboração como ponto chave para inclusão escolar, C2 - Ensino colaborativo: um novo modelo de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar, C3 - O Ensino Colaborativo na prática e C4 - A formação de redes de apoio à inclusão escolar de estudantes PAEE como ponto essencial para ações colaborativas do livro ENSINO e CONSULTORIA COLABORATIVA: da teoria à prática. STOPA et al., SP, UFSCar, 2022.</p>
<p>Enc. 02 Fev./2024</p>	<p>Na COLABORAÇÃO podemos ...</p>	<p>a) Compreender o ensino colaborativo como uma metodologia para a inclusão escolar das pessoas PAEE; b) Identificar na escola quem são os educandos sujeitos</p>	<p># Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior; # Web conferência: ENSINO COLABORATIVO, prof.ª UF... # Em grupo, produção de um Mapa Mental sobre a Web conferência. # Planejamento Colaborativo para o período de avaliação diagnóstica (ensaio); # Diário de bordo e portfólio da turma - virtual: registro, exposição e diálogos; # Leitura para o próximo encontro na TRILHA DE APRENDIZAGEM - Formação Continuada, texto CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CARACTERÍSTICAS QUE IMPACTAM A IDENTIDADE E A PROFISSÃO DOCENTE. BAZZOTTI et al. NIPEAS/UFFS, 2022.; Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. NÓVOA, 2019;</p>

		da Educação Especial;	# Avaliação do encontro.
Enc. 03 Mar./2024	Profissão professor da formação, autoformação à prática pedagógica na sala de aula	a) Compreender os impactos da formação e autoformação na profissão docente.	<p># Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior;</p> <p># Nuvem de palavras: PROFISSÃO PROFESSOR - profissionalismo e profissionalidade, produção de registros no diário de bordo com citações ou destaques trazidos pelos colegas;</p> <p># Apreciação e interpretação da imagem produzida;</p> <p># Registro no diário de bordo sobre essa etapa do encontro e no Portfólio da Turma;</p> <p># Mapa mental: Formação e Autoformação até a prática pedagógica no séc. XXI, atividade em grupo por 10 minutos;</p> <p># PLANEJAMENTO COLABORATIVO;</p> <p># Avaliação do encontro;</p> <p># Leitura para o próximo encontro na TRILHA DE APRENDIZAGEM - FORMAÇÃO PERMANENTE -ii “Profissionalidade docente: um olhar sobre a formação e condição de trabalho do professor da escola pública baiana”, MUSSI, 2017.</p>
Enc. 04 Abr./2024	Profissionalização e profissionalidade caminhos para a docência no século XXI	a) Compreender e participar de ações para fortalecer a profissionalização e a profissionalidade;	<p># Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior;</p> <p># Apresentação da produção da Bricolagem, socialização da obra relacionando as emoções desse percurso e colagem no painel para exposição;</p> <p># Vídeo na TRILHA DE APRENDIZAGEM - FORMAÇÃO Permanente, palestra “O professor e a ideia de profissionalismo” - Prof. Nilson José Machado, Prof.ª Bernadet Gatti; ...</p> <p># Mapa Mental: “O que significa ser um profissional da educação”;</p> <p># Registros no diário de bordo com citações ou destaques trazidos pelos colegas;</p> <p># Planejamento Colaborativo;</p> <p># Avaliação do encontro;</p> <p># Leitura para o próximo encontro na TRILHA DE APRENDIZAGEM - FORMAÇÃO CONTINUADA, texto <i>Superando limites a contribuição de VYGOTSKY para a Educação Especial</i>, COSTA, 2006;</p> <p># Bricolagem (técnica recorte, costura e colagem), como construí o meu percurso no interior da profissão docente...</p>
Enc. 05 Maio/2024	Caminhos para novas atitudes e a qualificação da MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	a) Reconhecer os impactos da mediação de aprendizagem a partir da teoria Sociointeracionista; b) Identificar as possibilidades na	<p># Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior;</p> <p># Apresentação da produção da Bricolagem, socialização da obra relacionando as emoções desse percurso: definição em 3 palavras da profissionalização;</p> <p># TRILHA DE APRENDIZAGEM - Sociedade da exclusão, vídeo “Pensadores na Educação: VYGOTSKY, proposta de uma nova atuação, novo papel para o professor no processo ensino-aprendizagem: MEDIADOR;</p> <p># Nuvem de palavras: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA - produção de registros no diário de bordo com citações ou destaques trazidos pelos colegas;</p>

		parceria com os professores do AEE/Educação Especial;	# Mapa mental: <i>Qual é o papel do AEE e da Educação Especial na perspectiva inclusiva?</i> atividade em grupo por 10 minutos. SOCIALIZAÇÃO e nova produção do mapa mental com a ampliação de conhecimento, produção da turma; # Planejamento Colaborativo; # Avaliação do encontro ; # <u>Leitura para o próximo encontro</u> na TRILHA DE APRENDIZAGEM - Prática Pedagógica , texto: Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito de Franco (2016).
Enc. 06 Jun./2024	Profissão professor da formação, autoformação à prática pedagógica na sala de aula	a) Compreender a importância da formação como processo de desenvolvimento contínuo e autoformação profissional e construção da profissionalidade; b) Reconhecer a potência da colaboração para a inclusão escolar das pessoas PAEE;	# Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior; # Vídeo da TRILHA DE APRENDIZAGEM - Prática PEDAGÓGICA (conector), "Montessori da medicina a pedagogia" ... # Em grupo, produção de um mapa mental sobre as Práticas e a AVALIAÇÃO na sala de aula e do AEE; # Planejamento Colaborativo para o período de avaliação diagnóstica; # Diário de bordo e portfólio da turma - virtual: registro, exposição e diálogos; # Avaliação do encontro . # <u>Leitura para o próximo encontro</u> na TRILHA DE APRENDIZAGEM - Inclusão Escolar, texto (IM)POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, cap. 1, 2 e 3. SILVA E PAVÃO, 2018 (cap. por grupo);
Enc. 07 Jul./2024	CURRÍCULO, o que ele me diz?	a) Entender as relações do currículo com um projeto de sociedade; b) Identificar as relações do currículo com as práticas pedagógicas.	# Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior; # Mapa Mental: CURRÍCULO, o que ele me diz...; # Vídeo da TRILHA DE APRENDIZAGEM - INCLUSÃO Escolar, Diálogos sobre CURRÍCULO e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS com a Prof.ª Dr.ª Mariângela Lima de Almeida (CE/PPGMPE/PPGE/UFES); # Estudo em grupo dos temas trabalhados: O que é a escuta sensível? Como conhecer o nível de desenvolvimento real dos educandos PAEE? Que currículo é esse na inclusão escolar? exposição dos registros (apresentação do estudo produzido) e diálogos; # Avaliação do encontro . # <u>Leitura para o próximo encontro</u> na TRILHA DE APRENDIZAGEM - Diferenciação Curricular, texto "A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar" (PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de., ORLEANS, Luis Fernando); Diferenciação Curricular, texto Adaptar, adequar, diferenciar: uma reflexão a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial, PIRES e MENDES, 2019;

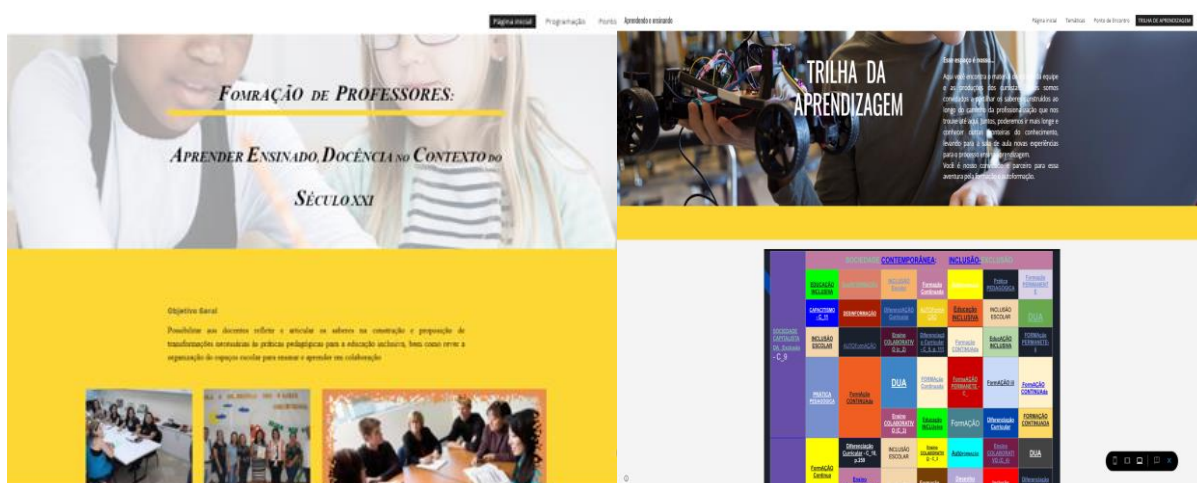
<p>Enc. 08 Jul./2024</p>	<p>Diferenciação curricular na promoção da aprendizagem dos educandos PAEE.</p>	<p>a) Compreender a diferenciação curricular como processo para a construção da aprendizagem; b) Reconhecer as relações da diferenciação curricular com o Plano de Ensino Individualizado</p>	<p># Apreciação e reflexão da memória do encontro anterior; # Produção de slides sobre as leituras prévias do encontro (15 minutos para a produção em grupos): diferenciação curricular; # Web conferência com prof. definido pelos professores cursistas abordando CURRÍCULO; # Diferenciação curricular e as práticas pedagógicas, quais as relações e implicações no processo ensino-aprendizagem, tema para a escrita de um ensaio ou artigo em duplas, trabalho de conclusão do curso; # Vídeos na TRILHA DE APRENDIZAGEM; # Socialização das produções a partir do artigo: “A diferenciação curricular”; # Planejamento Colaborativo; # Avaliação do encontro; # Leitura para o próximo encontro na TRILHA DE APRENDIZAGEM - Prática Pedagógica, texto: FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.</p>
-------------------------------------	---	---	--

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No processo de formação-ação, a proposta é promover as atividades conforme a realidade de cada escola, com abertura e convergência da formação com os temas de interesse, necessidades para formação e reflexão sobre a prática do ensino colaborativo. Neste viés de reflexão, de estudo e de (re)descobertas é que entendemos que este produto poderá corroborar com a autoformação dos professores, que possa despertar a curiosidade e a inquietação, sobre os caminhos que os levam a construção de práticas inclusivas para o cotidiano escolar.

Todas as atividades serão desenvolvidas via *site* da Google, *FormAÇÃO de Professores: aprender ensinando, docência no contexto do século XXI*¹⁰⁰, com o objetivo de gerenciar melhor os encontros e materiais a serem trabalhados ao longo do processo formativo com os professores (Figura 14). O ambiente de aprendizagem tem convergência com os serviços do @educar, já utilizado pela rede de ensino estadual. Desse modo, os professores utilizarão ferramentas *on-line*: Drive, editor de texto e outros recursos disponíveis à rede para a produção de registros sobre as aprendizagens e para a produção de conhecimento. A opção por utilizar recursos que a Seduc-RS já disponibiliza para a educação é a forma de propiciar outras experiências de aprendizagem aos professores com o uso de algumas ferramentas tecnológicas e metodologias que podem enriquecer o repertório pedagógico dos profissionais.

Figura 14 – Site da Google: <https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/aprendendo-e-ensinando/ponto-de-encontro>



¹⁰⁰ Disponível em: <https://sites.google.com/educar.rs.gov.br/aprendendo-e-ensinando>.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A proposta inicial é de oito encontros, com início em fevereiro, e realizado ao longo do ano, nos quais será trabalhada a parte da fundamentação teórica, conforme descrito no Quadro 10. Os professores serão convidados a vivenciar na prática da sala de aula a aplicação das temáticas didático-pedagógicas e metodológicas trabalhadas a cada momento formativo. A produção de registros sobre as experiências será o mapa do avanço das compreensões. A reflexão sobre a prática e a retomada dos registros feitos será a base do encontro seguinte com a finalidade de fazer da socialização o meio de aproximação entre os professores em formação. A cada encontro será feito o mesmo movimento de formação-ação-reflexão com a apreciação das memórias produzidas pelos professores cursistas. Assim, parte-se da prática, reflete sobre ela e retoma a ação, processo em que o professor vai se constituindo pesquisador juntamente com o seu colega do AEE, parceiro do coensino¹⁰¹ e quem sabe dos educandos, em um movimento contínuo de troca de experiências e aprendizagem.

A construção do ensino colaborativo em sala de aula pode se tornar mais do que uma prática pedagógica, mas um processo onde as atividades desenvolvidas transformem o próprio ensino (APÊNDICE B). O professor deverá perceber-se como um aprendiz do processo, percebendo o educando da Educação Especial como sujeito da aprendizagem. Dessa forma, “é a partir deste saber fundamental: *mudar é difícil, mas possível*, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (Freire, 2011, p. 88). Considerando a natureza do produto desta proposta de formação docente, destaca-se que será realizado, ao final do processo formativo, um seminário para socialização dos resultados junto aos acadêmicos das licenciaturas da região, com apresentações sobre o processo autoformativo dos professores registrado no formato de memórias das aprendizagens construídas na **Formação**.

¹⁰¹ Ou ensino colaborativo é o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes e que se inicia no processo formativo docente, pode oportunizar a reorganização institucional e o repensar das práticas pedagógicas, qualificando o processo educativo (Medeiros; Pavão, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES TECIDAS NESTE TEAR

Ao longo do tecer desta investigação, pudemos encontrar, além de certos vazios na política pública educacional, alguns indicativos para processos pedagógicos que podem ser respostas ao problema de pesquisa. No discurso dos professores está muito claro que uma educação que se pretende ser inclusiva deve prever diferentes ações e perspectivas para a formação de todos os profissionais da escola, isto é, desde a portaria, passando pela secretaria, pelo refeitório, pela equipe de limpeza e merenda, pela equipe da gestão administrativa e pedagógica, como coordenação pedagógica, os professores de sala de aula comum, os professores do AEE e os educandos como um todo e até as famílias. Isso porque se evidenciou que a inclusão educacional é compromisso de todos para além da escola, é da sociedade.

Nesse contexto, a formação docente inicial ou continuada adquiriu centralidade nos debates e na vida dos professores, pois foram e são tantas mudanças e transformações na sociedade e no mundo, que alteraram profundamente as relações entre as pessoas. Inclusive, a forma de ensinar e aprender não permaneceu igual, apenas o ambiente escolar permanece arraigado em práticas da pedagogia tradicional. Nesse cenário, os educandos também não se parecem mais com os de antigamente e, assim, precisa-se reconhecer as individualidades, diferenças e os ritmos de aprendizagem que são singulares. Esperançosas e crentes na educabilidade do professor nos colocamos a tecer novas aprendizagens para no território da educação nos dedicarmos à novas práticas, que encontraram sentido na ciência, como a pesquisa participante e a Análise Textual Discursiva. Atentas às reações do outro, gestor, professor, colega, parceiro e colaborador que nos acompanhou nesse movimento da arte de investigar a prática pedagógica para que pudéssemos tecer o que ainda não fora tecido¹⁰² pedagogicamente para o Ensino Médio.

Nesse tecer da pesquisa encontramos frequentes apontamentos quanto à fragilidade da formação inicial em relação à inclusão escolar, apesar de não ser este o foco da investigação, mas tal etapa constitui e influencia crenças e as práticas educacionais do presente. As indicações são de que é superficial e insuficiente para a formação dos futuros professores, permanecendo restritas a proposição mínima de uma disciplina que dura um semestre, comumente, no formato de Libras ou Educação Especial Inclusiva, para atender a normativa da educação superior. Nas instituições formadoras, os componentes curriculares quando ofertados ficam presos a discursos

¹⁰² Construído na trama de fios ou palha, neste caso, no mundo da educação, trançamos saberes da didática, pedagogia e de humanidade.

limitantes focados nos tipos de deficiência que apenas acentuam as incapacidades da pessoa, sem chegar a abordar as perspectivas de aprendizagem destes sujeitos, contribuindo para o capacitismo, que ainda não foi devidamente enfrentado nestes espaços e permanece ignorado no contexto educacional da rede estadual do RS. Isso tudo resulta de uma Política Pública voltada para a formação continuada, sem dar a devida atenção para a formação inicial, que anualmente forma milhares de professores que desconhecem a inclusão educacional. Muitos desconhecem a legislação, questionando a presença desses sujeitos na sala de aula comum.

O inventário de uma década das formações nas escolas, conforme a legislação, revelaram que sistematicamente foram promovidos momentos formativos para os professores no espaço escolar, alguns em ambientes acadêmicos e outros ainda em lugares diversos, sendo dominante nos últimos anos a formação *on-line* por meio de diferentes plataformas comunicacionais, sem a perspicuidade da formação continuada como um processo formativo e autoformativo capaz de contribuir para a qualificação das práticas pedagógicas para que atendam a heterogeneidade da sala de aula e ensino todos os alunos. No período de 2012-2014, Governo Tarso Genro, houve um investimento histórico em formações com recursos direto na escola. Encontrou-se registros sobre a responsabilidade da unidade escolar pela contratação dos formadores vinculados a instituições de ensino. Na sequência, encontrou-se registros sobre as formações do Ensino Médio Politécnico, reforma no ensino gaúcho que articulava as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias). Criou o componente Seminário Integrado para os alunos desenvolverem atividades de pesquisa, colocando em prática os conhecimentos teóricos. O governo estadual contratou instituições renomadas na educação (UFSM e outras) que estiveram trabalhando diretamente com os professores. Uma ação de governo em nível estadual que dedicou atenção especial para a qualificação pedagógica do Ensino Médio, mas que como todo projeto político e não como um projeto de estado ou nação, findou com a eleição de outro partido para o Executivo do Estado.

Evidentemente, a descontinuidade nas políticas educacionais em muito prejudica o aperfeiçoamento da educação no estado do RS. Situação histórica, que poderá se modificar com a primeira reeleição no Estado, que manteve no Executivo o governador Eduardo Leite, que conforme, as ações da gestão anterior, mostrou-se comprometido com o viés neoliberal para a educação, obviamente explícito em várias ações, mas ficaram bem evidentes na condução da implementação do Ensino Médio Gaúcho, equivalente ao Novo Ensino Médio gestado no Ministério da Educação. O empenho para a implementação da reforma do Ensino Médio revelou uma face pouco democrática e participativa dessa gestão na Seduc-RS, que tentou

silenciar escolas e os professores diante do movimento reformista. Retornando nossa atenção à formação docente, encontramos a formação continuada de professores para o Novo Ensino Médio, que se desenvolveu num caráter instrucional com propostas de capacitação por meio de cursos rápidos (de até 40h, na plataforma da Seduc-RS, no ambiente virtual de aprendizagem de formação e no canal dessa no YouTube) para os novos componentes curriculares, exemplo Projeto de Vida. Notou-se que nem todos os componentes receberam a mesma atenção. Houve a apresentação de propostas diferentes para os itinerários formativos a cada ano escolar, revelando que não era tão fácil promover a iniciação profissional em larga escala.

A partir dos resultados do questionário *on-line* e da observação participante, desenvolvidos no trabalho de campo, tanto com relação aos setores escolares de gestão administrativa e pedagógica envolvidos na formação continuada docente, bem como junto aos professores que participaram do estudo obtivemos informações relevantes. Por exemplo, há pouca participação dos demais setores da escola na formação sobre a inclusão educacional dos sujeitos da Educação Especial; não encontramos registro algum ou qualquer referência ao PAEE durante os encaminhamentos com relação à inovação curricular do Ensino Médio Gaúcho, nem mesmo quanto aos itinerários formativos, nem mesmo os profissionais da SRM foram envolvidos nas reuniões com essa pauta. A abordagem da inclusão, quando ocorreu, foi fragmentada, focando em alguns recursos assistivos, sem referência a articulação entre os professores da sala de aula comum ou do AEE, para qualificar o apoio dos educandos. Cientes de que este processo não é simples, e sim uma atividade exigente, evidenciou-se que inclusão continua sendo ignorada por uns, defendida por outros, mas é uma realidade presente e um desafio na maioria das instituições educacionais brasileiras e para a sociedade.

O recorte estabelecido buscou identificar como se dá e como é concebida a formação continuada docente, investigou-se a origem das propostas formativas e se há espaço para a reflexão-ação sobre as práticas pedagógicas na sala de aula, e examinando também o lugar dos sujeitos PAEE no processo ensino-aprendizagem do Ensino Médio. Identificou-se que as propostas quase sempre partem da mantenedora, bem como as ações se dão sob a ótica e perspectiva dos gestores, sem ou com pouca participação ou envolvimento dos professores no planejamento ou definição dos temas das formações. Os registros ao longo de uma década não documentam práticas voltadas à reflexão sobre a prática pedagógica, poucas menções e de cunho generalista com pouca intersecção com a realidade da sala de aula. Para além da pesquisa documental, identificou-se, na observação participante, um distanciamento do regente da sala de aula quanto ao atendimento ou mediação da aprendizagem dos sujeitos da Educação Especial, que poucas vezes estiveram contemplados no planejamento dos regentes com

atividades pensadas especificamente, considerando as potencialidades desses e ainda conectadas ao currículo em andamento.

Foi possível perceber, na investigação dos documentos escolares, que não há participação dos professores no planejamento das propostas formativas, marcadas pela falta de abertura à contribuição dos professores na apresentação, exemplificação e/ou debate, devido ao significativo volume de informações a serem repassadas para a organização do ano escolar. As características das formações são: trabalho expositivo, sem espaço para contribuições e menos ainda para a reflexão-ação, dados apurados nos registros em ata e destacado nos discursos dos professores nas atividades presenciais ou vi Google Forms. Dessa maneira, as teorias abordadas não encontram eco na prática da sala de aula e a colaboração pedagógica entre os professores não é bem articulada no espaço escolar e pouco estimulada no presencial. A pouca interação pedagógica com os pares na docência constitui-se numa barreira para o enfrentamento do desafio da inclusão escolar.

Nessa direção, outra constatação, a partir das observações em sala de aula, foi que parte dos professores se baseia no senso comum para posicionar-se em relação à inclusão educacional e sobre as deficiências na realidade escolar, transtornos e altas habilidades. É comum ouvir afirmações caracterizando os educandos como problemáticos, alguns ficam reduzidos ao rótulo da deficiência, outros até são indicados como perigosos, agressivos por tratar-se de uma pessoa com autismo. Mitos sobre os educandos com deficiências, transtornos e as altas habilidades que prejudicam e são resultado da desinformação que produz e mantém atitudes capacitista dos professores, profissionais da educação e outros educandos.

O produto educacional apresentado no capítulo 6 pode ser o início da ação contra o capacitismo e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, no enfrentamento da desinformação. Essa serve de desculpa para certos professores eximirem-se da sua real função. Nessa falta de movimento, indiferença e medo se fortalece, equivocadamente, uma espécie de terceirização do trabalho com os educandos da educação especial para os professores da SRM ou a família. Observou-se a dependência de alguns professores de órgãos externos como o Conselho Tutelar e Ministério Público para tomar posição a respeito de educandos diferentes – problemático por ser cego, autista, com paralisia cerebral, abrindo assim, a possibilidade de ingerência de outros atores na educação.

A organização da rede não viabiliza a escola a constituição de um trabalho profissional de qualidade pela constante falta de profissionais, inclusive de professores, como da Educação Especial e de monitores, entre outros. Ela emite a mensagem de menor valia da profissão professor ao não estabelecer espaço-tempo bem definidos e adequados a formação de qualidade,

além de medidas de gestão da rede que afetam a esperança de quem atua no sistema estadual de ensino. Dessa maneira, como o professor pode discutir justiça social, quando ele tem de trabalhar em meio a precarização das suas condições de trabalho? Onde as sucessivas ações formativas têm sido no mínimo frágeis e superficiais.

O uso de palestras e reuniões pedagógicas tem sido o formato instrucional dominante no período investigado, fato que justifica a proposição do produto formativo apresentado. Ressalta-se que a pouca compreensão da formação continuada de professores é um desafio, pois a desvalorização profissional passa pelos salários e exige que a sobrecarga de hora aula seja a condição *sine qua non* para o equilíbrio da renda pessoal. Cenário esse que deixa pouca opção de horário e condição financeira para o professor investir recursos próprios em uma formação complementar de qualidade. Logo, a solicitação ou sugestão dos professores pela oferta de cursos de pós-graduação pela mantenedora é reflexo dessa realidade. Todavia, acreditamos que mais do que ofertas de cursos é necessário e urgente planejar as condições de participação nas formações para que os profissionais possam, também no horário de trabalho, dispor de algum tempo-espço para tal qualificação.

No tecer dessa pesquisa, diante de tantas possibilidades, o ponto alto foi a definição deste objeto de investigação ou seria ele que nos escolheu? A parceria da experiência já era anunciada e foi fundamental para dar conta do desafio de esperar uma educação para todos no ensino médio. Então, o desafio passou a ser como lidar com complexidade da tarefa, certamente, percorremos diversos caminhos, entre tantas possibilidades, alguns vazios da própria política em não determinar linhas de ações formativa.

O trabalho com **o ensino colaborativo** apresentou-se como uma das possíveis respostas para qualificar ação docente, tornando menos solitária à docência, formação e autoformação, aprendem juntos os dois professores da sala de aula comum e da Educação Especial, por meio de algumas vivências, atividades colaborativas. Não são ações docentes ou atividades paralelas, onde um ministra uma atividade para a turma e outro entra com adaptação da atividade para outros, então, no ensino colaborativo ambos trabalham juntos sobre o currículo diferenciando o planejamento para a turma de modo que se disponha suporte e ou a diferenciação curricular (diferentes formas de expressão ou registros) para todos os alunos sendo esses ou não sujeitos da Educação Especial. A colaboração é contínua prevê a alternância dos professores no suporte dos sujeitos PAEE em sala de aula ou em outro ambiente de ensino. A colaboração termina após a avaliação do trabalho para seja possível certos ajustes, **constitui-se num processo onde os dois professores se envolvem em pensar e construir juntos soluções para o ensino dos**

sujeitos da Educação Especial¹⁰³. Ao longo do ano escolar podem ir se repetindo a experiência com os diferentes componentes do Ensino Médio. Essa ação ou prática docente não é a bidocência¹⁰⁴, pois é articulada para um certo tempo e não todo ano escolar, pode ressignificar os saberes e as práticas docentes. Destacamos que para nós ensino colaborativo e coensino são sinônimos da prática educativa compartilhada na sala de aula em diversos arranjos docentes para além das áreas enunciadas aqui, mas que para potencializar o ensino dos sujeitos da Educação Especial essa nos parece ser a maneira mais positiva para a ação docente. São mais do que conseguimos apresentar aqui. Contudo, nossa crença nele vem de outras tantas razões, no entanto, algumas aqui foram compartilhadas na certeza da potência dessa ideia para fundar outros encontros, troca e reflexão entre e com os pares, para construirmos práticas pedagógicas para incluir mais pessoas no universo da educação básica.

A tecelagem acompanha a humanidade em **rituais de colaboração**¹⁰⁵ a milênios, assim, porque não tecermos uma nova escola de ensino médio? Com razão, evidencia-se que é preciso continuar esse movimento formativo e autoformativo para o desenvolvimento profissional nos diferentes lugares de atuação, buscando exercer a profissão professor com o comprometimento necessário para promover a emancipação desse outro – diferente de mim e de você e que sonha e deseja, como nós, um mundo melhor para viver.

Por último, sem a pretensão de encerrar a discussão, reiteramos a crença de ter conseguido atingir em parte os objetivos a que nos propomos, respondendo à problemática elaborada no início deste estudo, conscientes de que ainda há muito a se fazer, a investigar a relação da formação continuada de professores com as práticas para a Educação Inclusiva no ensino médio dos sujeitos da educação especial. Cientes de que a dinâmica da educação é a mesma da própria sociedade que a criou, então, feito a arte do tear e da tecelagem, ela precisa se transformar para atender às novas demandas. Dessa forma, chegamos no arremate dessa peça, destacando que a pesquisa não acabou e que outros movimentos irão acontecer nesse tear para compreender o que não foi compreendido e problematizar o que ainda não foi problematizado.

¹⁰³ Destaque nosso para facilitar a compreensão do ensino colaborativo que está em construção no Brasil.

¹⁰⁴ Quando atuam dois professores na turma com intenções, objetivos e planejamentos distintos. Turmas do ensino fundamental, em algumas redes municipais, têm dois professores atuando na mesma sala de aula para propiciar o letramento dos distintos grupos de alunos daquela sala de aula.

¹⁰⁵ Quando várias pessoas se reúnem para em mutirão produzir e tecer o que certamente garantiu a sobrevivência dos grupos humanos ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, PE: Anpae, 2018.
- ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva: desvelando os fios da trama**. 2014. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.
- ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 29, p. 81-103, fev. 1990.
- ARAÚJO, Regina Magna de Bonifácio. Normas legais para formação de professores em nível superior, no contexto da reforma do Estado Brasileiro. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUDESTE: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 7., Vitória, 2007. **Anais [...]**. Vitória, ES, 2007. p. 1-16.
- ARRAIS, Antonia Adriana Mota. **Escolas sustentáveis: uma análise de experiências a partir do pensamento freireano**. 2021. 263 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.
- BEYER, Hugo Otto. O pioneirismo da escola Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p. 9-24, 2005.
- BOLÍVAR, Antonio. **Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico**. Madrid, España: La Muralla, 2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. *In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987. p. 7-14.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Brasília, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia-Licenciaturas**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa Federal de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, Educação Inclusiva: direito a diversidade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de abril de 2007a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília. Ministério da Saúde, 2012a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015a.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...].

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**.

BUENO, José Geraldo Silveira. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (org.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo, SP: UNESP, 1999. p. 149-164.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. São Paulo, SP: EDUC, 2004.

CAMPAGNARO, Grazieli Borges. **A pesquisa como princípio educativo no desenvolvimento das linguagens nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2022.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo, SP: Edicon, 2019.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa**. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 03/2019**. Manifesta-se sobre a proposta de organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio [...]. 2019a.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CEEEd/RS nº 361, de 20 de outubro de 2021**, que institui o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final. 2021.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº 01/2022**. Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre/RS, 2022.

CONSELHO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução CEEEd/RS nº 368, de 23 de fevereiro de 2022**. Institui normas complementares para a oferta da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino, nos termos do Parecer CEEEd nº 001/2022.

CPERS. Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul. **Irregularidades da nova matriz curricular marcam debate na Comissão de Educação da Assembleia**. 2020. Disponível: <https://bit.ly/2AqkIoB>. Acesso em: 23 abr. 2020.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2013.

DINIZ, Débora. **O que é Deficiência?** 2. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2017.

FARIA FILHO, Luciano; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FERNANDES, Juliana Medeiros. **Trabalho colaborativo entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor do ensino regular**. 2018. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento Habilitações Pedagógicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba, PR: Ibepex, 2013.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila R. O. P. A educação especial na nova LDB: comentário sobre a educação especial na LDB. *In*: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro, RJ: Dunya, 1997. p. 17-24.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FERREIRA, Naura Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas 1985.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula – o desafio da bidocência**. 2007. 210 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. **Formação continuada de professores do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na perspectiva da inclusão escolar de aluno com deficiência visual.** 2017. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz na Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 19. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 13. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018:** Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2019.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020:** Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2021:** Notas Estatísticas. Brasília, DF, 2022.

ISAIAS, Sílvia Maria de Aguiar. Professor do ensino superior: tramas na tessitura. *In:* MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Porto Alegre, RS: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241-251.

JESUS, Denise Meyreles de; ALVES, Edson Pantaleão. Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v. 2, p. 17-28.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 2, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B.; NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (org.). **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 151-172.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011.

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplício de. **Análise textual discursiva**: uma ampliação de horizontes. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina (org.). **Análises pedagógico-curriculares para os Cursos de Licenciatura vinculados às Áreas de Artes, Biologia, História, Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia no Âmbito da UAB e Parfor**. Brasília, DF: Unesco; MEC, 2012. (Documento Técnico).

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para

inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. esp., p. 9-20, out./dez. 2018.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, RJ: Sette Letras, 2007. p. 15-35.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 134-141, jun. 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EdUERJ, 2012.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, n. 29, p. 3-8, 2004.

GONÇALVES, Fábio Peres. Análise textual discursiva como constituinte de um processo de comunicação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 722-738, dez. 2020.

GUIDOTTI, Charles; HECKLER, Valmir. Investigação na Educação em Ciências: concepções e aspectos históricos. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 3, p. 191-209, ago. 2017.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; PAULA, Marlubia Corrêa de. Análise textual discursiva: entre a análise de conteúdo e a análise de discurso. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 19, p. 677-705, dez. 2020.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, ago. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Levantamento e Estimativa de População: cidades**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2021.

JORNAL DO CAMPUS. **A única arma que temos é o incitamento ao diálogo, alerta Lilia Schwarcz**. São Paulo, SP: USP, ed. 479, 2017.

LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. **Formação continuada de professores e gestores: o programa REDEFOR educação especial e inclusiva em foco**. 2017. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e prática histórico-social: uma introdução aos fundamentos da educação. **Revista Ande**, São Paulo, ano 4, n. 8, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, SP: Heccus, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIMA, Licínio C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out./dez. 2014.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio 2019.

LOPES, Noemia. PPP na prática. **Nova Escola e Gestão Escolar**, São Paulo, n. 11, p. 22-23, jan. 2011.

LUDKE, Menga Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: EPU, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica – etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF: LiberLivro, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 4. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

MEDEIROS, Ronise Venturini; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. Intervenções da educação especial na educação básica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO ESCOLAR, 2019, Florianópolis. **Anais [...]**. Campinas, SP: Galoá, 2019.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016.

MELLO, Maria Stela de Vasconcelos Nunes. **De Escola de Aprendizes Artífices a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas**: cem anos de história. Brasília, DF: Esplanada, 2009.

MELO, Elciane Francisca Bezerra Reges de. **A perspectiva da educação inclusiva na sociedade, dentro e fora da escola.** São Paulo, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2018.

MENDES, Regina da Silva. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental da rede de ensino de Itajaí – SC.** 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; MUNHOZ, Maria Alcione. Deficiência Intelectual. *In:* SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado – AEE:** contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014. Módulo V, p. 152-203.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **Influência de um programa de formação continuada sobre crenças e atitudes dos professores em relação a Educação Inclusiva.** 2020. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

MESQUITA, Adriano Santos de. Compreensões de professoras dos anos iniciais sobre sexualidade humano no contexto do letramento científico. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico,** Manaus, v. 6, n. esp., p. 1-22, 2020.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Desafios da formação: dialogando com pesquisas. *In:* CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Professores e Educação Especial:** formação em foco. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. v. 1, p. 125-141.

MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação,** Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, Maria Helena Bimbatti. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, Marília Costa; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba, PR: CVR, 2021.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre Educação**. Lisboa, Portugal: Tinta da China, 2012.

NORONHA, Lílian Freire. **Formação continuada de professores do ensino médio para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In*: NÓVOA, António (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991. p. 49-66.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. p. 3-34.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, set. 2019.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-29.

NÓVOA, António. **Os professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa, Portugal: ISEF, 1989.

NÓVOA, António. Professor se forma na Escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

NOZI, Gislaiane Semcovici; VITALIANO, Celia Regina. Saberes de professores propícios à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: condições para sua construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 589-602, 2017.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-15, dez. 2020.

OLIVEIRA, Mariana Santos de. **A reforma do Ensino Médio**: os principais impactos no processo de flexibilização na nova estrutura da Base Nacional Comum Curricular no Ensino de Química. 2020. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa; ANTUNES, Adriana Maria; ROCHA, Thiago Lopes; TEIXEIRA, Simone Maria. Educação inclusiva e a formação de professores de ciências: o papel das universidades federais na capacitação dos futuros educadores. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, set./dez. 2011.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Carta das Nações Unidas**. 1945.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. *In*: FLEITH, Denise de Souza (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 41-52.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas pedagógicas e a inserção sociocultural do deficiente: a complexidade da proposta. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006. p. 43-50.

PEREIRA, Cléia; MENDES, Geovana; PACHECO, José. **Políticas de inclusão escolar e decisões curriculares**: justiça curricular na escolarização de alunos com deficiência. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2015. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática. *In*: OLIVEIRA, Rita Maria N. S. (org.). **Confluências e divergências entre Didática e Currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 153-176.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Niterói, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94. p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Reflexividade e formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica**. São Paulo, SP: Cortez, 1994. p. 53-79.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para a educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, RJ: NAU, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia F. de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; HOSTINS, Regina. **Educação Especial e/na Educação Básica: entre especificidades e indissociabilidades**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2019.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público. 2015. Disponível: <https://bit.ly/2AWYBq5>. Acesso em: 15 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEED nº 0001/2022**. Regulamenta a implementação, no Sistema Estadual de Ensino, do disposto na Resolução do mesmo Conselho nº 368/2022, em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e dá outras providências, 2010.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação curricular Ensino Fundamental e Médio: documento orientador**. 2016. Disponível: <https://bit.ly/2AZTt4E>. Acesso em: 10 abr. 2012.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre, RS: SEE, 2018.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio/ago. 2009.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, jul./out. 2008.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-39, jan./dez. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis**. Porto: Porto Editora, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

SALTO, Mariana Picchi. **Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva**. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

SANTOS, Marilda Carneiro. Universidade Estadual de Feira de Santana: trajetórias, desafios e proposições para a inclusão no ensino superior. *In*: MIRANDA, Terezinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, BA: Ed. EDUFBA, 2013. p. 450-455.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos; OLIVEIRA, Brenda Fonseca de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. O Professor no Processo de Inclusão Escolar: possibilidade e desafios. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 6., 2017, Inhumas. **Anais [...]**. Inhumas: UEG, 2017. p. 773-783.

SARAIVA, Mateus. **Por uma política com número: o Ensino Médio sob perspectiva do Sinaeb**. 2021. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 419-442, maio/ago. 2022.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In*: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (org.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre, RS: CirKula, 2019. p. 17-34.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 12, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SCHERER, Renata Porcher. Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. 1-16, fev. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflexive practitioner**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação. **Começam os ciclos de formações pedagógicas de implantação da Escola Gaúcha**. 2020a.

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação. **Escolas-piloto do Novo Ensino Médio iniciam elaboração dos itinerários formativos**. 2019a.

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação. **Portaria nº 289/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio [...]. 2019b.

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação. **Portaria nº 293/2019**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio [...]. 2019c.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba, PR: Ibplex, 2010.

SILVA, Cristiane da. **Elaboração conceitual no processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual no município de Balneário Camboriú: estratégias e mediações na elaboração de conceitos**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2016.

SILVA, Maria Aparecida. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural. *In*: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2006.

SILVA, Maria Lucia Lopes da. **Previdência Social no Brasil: desestruturação do trabalho e condições para sua universalização**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; SCHERER, Renata Porcher. Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-19, out. 2019.

SOARES, Leandro Queiroz; FERREIRA, Mario César. Pesquisa participante como opção metodológica para investigação de práticas de assédio moral no trabalho. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 85-110, jul./dez. 2006.

SPONCHIADO, Laercio Francisco. **Formação Continuada de Professores no Contexto da Educação Inclusiva**. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; BULEGON, Ana Marli; ÁVILA, Bárbara Gorziza. Objetos de aprendizagem: uso e reuso & intencionalidade pedagógica. *In*: PIMENTEL, Mariano; SAMPAIO, Fábio F.; SANTOS, Edméa O. (org.). **Informática na Educação**: ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 1-23.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento Educacional Individualizado na Educação Especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

THOMA, Adriana da Silva. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 45-52, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 33-58.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Portal PubliOnline – Instituto de Artes**. Campinas, SP: Universidade Federal de Campinas, 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Identificação pela provisão: uma estratégia para a identificação das Altas Habilidades/Superdotação em adultos? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 699-712, 2014.

VITALIANO, Celia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

VITALIANO, Celia Regina; MANZINI, Eduardo José. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, Celia Regina (org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, PR: EDUEL, 2010. p. 49-112.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solage Castro Afeche. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. “Quarta aula: a questão do meio na pedologia”. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, jan. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – Imagens do formulário do Google Forms utilizado com a inclusão do TCLE na versão *on-line* e com o acesso para a versão completa do termo submetido e aprovado pelo CEP/UFFS

**Pesquisa Pós-graduação 2022
PPGPE/UFFS - Campus Erechim**

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **Formação Continuada Como Possibilidade de Novas Práticas Pedagógicas Para a Educação Inclusiva**, desenvolvida por Rosane Cardoso Garcia, mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional Em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim-RS, sob orientação da Professora Doutora Marilane Maria Wolff Paim.

Na sequência da nossa apresentação em vídeo, você encontra o TCLE, que lhe permite uma visão dos objetivos da nossa pesquisa. É de grande importância a sua participação para "construirmos uma proposta de formação continuada mais adequadas a realidade que vivenciamos na escola pública".

Sua opinião é importante, participe".

Rosane Cardoso Garcia/profª Rede Estadual/integrante dos grupos de pesquisa: GEPEI e o GRUPEE - UFFS, (54) 96423 1855.

Questionário dividido em 3 blocos:

perfil do professor (sem identificação) # formação inicial # formação continuada de professores.

1. Obter informações gerais sobre a sua formação acadêmica e sobre sua participação em cursos e atividades de formação continuada;
2. Conhecer sobre as ações de Educação Inclusiva de sua escola e município;
3. Verificar o que você compreende por inclusão escolar; educação inclusiva;
4. Verificar o tipo de ação que sua escola ou município realiza com pessoas com deficiência, TEA (transtorno do espectro autista) e altas habilidades ou superdotação.

Todas as questões abertas (discursivas) são opcionais.

rosanecard@gmail.com [Alternar conta](#)

🔒 Não compartilhado

Pesquisa Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: possibilidade de construção de práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva dos sujeitos da educação especial

"O que pode nos auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas inclusiva?"

Contamos com a tua contribuição!!!

 Apresentação formulário...

Próxima

Página 1 de 7

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PPGPE/UFFS - Basta rolar a página e marcar se concorda ou não em participar da pesquisa para prosseguir. Se quiser ler na íntegra o TCLE, basta clicar no link que segue: [TCLE](#)

O objetivo central do estudo é: "Investigar como a formação continuada docente pode ser espaço para a constituição de uma nova ação pedagógica para a escola inclusiva".

A sua participação consistirá em responder um questionário eletrônico, constituído por **3 tópicos e cinco sessões** que permitem o levantamento do perfil do (a) professor (a), dados da Formação Inicial (FI) e da Formação Continuada (FC) **composição do perfil** (sem identificação pessoal), **formação inicial e continuada.**

Tempo estimado: até 40 minutos. Caso concorde em participar, basta marcar abaixo e poderá iniciar sua participação. Se desejar, pode solicitar no meu e-mail uma via deste termo. Não receberá cópia deste termo, mas apenas uma via. CAAE: 56668222.7.0000.5564 Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 5.311.287 Data de Aprovação: 24/03/2022. Desde já agradecemos a sua participação! **Pesquisadora responsável: Rosane Cardoso Garcia**

Este Questionário respeita privacidade, a inviolabilidade da intimidade, da honra e * da imagem, não contendo dados sensíveis nem identificação dos respondentes. **ATENÇÃO: Todas as respostas deste questionário serão desconsideradas caso contenha:** Discurso de ódio, preconceito, discriminação ou violência. Palavras de baixo calão (palavrão) ou xingamentos. Contenham algum dado sensível ou que pretendam expor a intimidade de alguém.

Eu concordo em participar da pesquisa.

Não concordo em participar.

Voltar

Próxima

Página 2 de 7

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

TÓPICO 1: PERFIL DOCENTE – 1ª Seção

Objetivo é investigar a Formação de Professores e a Educação Inclusiva. Ele está estruturado em: 3 tópicos e cinco sessões que permitem o levantamento do perfil do (a) professor a), dados da Formação Inicial (FI) e da Formação Continuada (FC).

1. Qual é o seu sexo?

- Masculino;
- Feminino.
- Outro

Se marcou outro e deseja declarar, escreva:

Sua resposta _____

2. Informar a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- De 25 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- De 50 a 55 anos
- 56 anos ou mais Não se aplica a nenhuma das alternativas

3. Na escola que você atua têm nas classes comuns alunos com deficiência, TEA (transtorno do espectro autista) ou AH/SD (altas habilidades)?

- SIM
- NÃO.
- Não sei.

4. A tua escolaridade é... *

- Cursando o Ensino Superior.
- Graduação
- Pós-graduado
- Mestrando (a).
- Mestrado.
- Doutorando.
- Doutorado.

5. A universidade ou faculdade você realizou sua formação universitária é... *

- Pública.
- Privada.
- Pública e privada. Outra.
- Opção 4

6. Qual a disciplina que você leciona? *

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Química
- Física
- Arte/Artes
- Inglês
- Espanhol
- Ensino Religioso
- Filosofia
- Sociologia
- Outras
- Não se aplica a nenhuma das alternativas

 Esta pergunta é obrigatória

Favor especificar, se marcou outras:

Sua resposta _____

7. Você leciona em quantas escolas? *

- Apenas nesta escola
- 2 escolas
- 3 escolas
- 4 escolas
- 5 ou mais escolas.

8. Há quantos anos você trabalha como professor (a)? *

- Meu primeiro ano
- 2-4 anos
- 5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos
- Não se aplica a nenhuma das alternativas

9. Você já exerceu ou exerce função de coordenação, orientação pedagógica ou direção?

- Sim.
- Não

Se marcou sim, especifique a função e o tempo da experiência.

Sua resposta _____

TÓPICO 2: FORMAÇÃO INICIAL – 2ª Seção

Responda as questões a seguir levando em consideração seu curso de formação inicial (licenciatura, bacharelado ou magistério). Caso possua mais de um curso, responda de acordo com aquele que mais influencia sua prática como professor (a). *

Curso:

Sua resposta _____

Marque o quanto você concorda com as seguintes afirmações: *

1. Meu curso de formação inicial permitiu-me aprender, conhecer conteúdos, conceitos importantes para minha área.

- Discordo totalmente
- Discordo
- Não concordo nem discordo
- Concordo
- Concordo totalmente

2. Meu curso proporcionou-me conhecimento sobre os processos de desenvolvimento da aprendizagem do ser humano. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

3. Meu curso qualificou-me para fazer relações entre teoria e prática. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

4. Meu curso me preparou para estabelecer relações de cooperação na escola e com a família dos alunos. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

5. Meu curso me preparou para atuar pedagogicamente considerando a diversidade presente em sala de aula. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

6. Meu curso apresentou-me conhecimentos sobre a inclusão e a educação inclusiva. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

7. Meu curso me fez sentir comprometido (a) em realizar a educação inclusiva. *

- Discordo totalmente.
- Discordo.
- Não concordo nem discordo.
- Concordo.
- Concordo totalmente.

ÓPICO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA - Seção 3

Responda as questões a seguir levando em consideração as atividades que você realizou, após começar a trabalhar como professor (a), com o intuito de melhorar seu trabalho, ou seja, as atividades de formação continuada. Marque a alternativa que mais se aproxima da sua experiência. *

1. Marque TODAS as atividades que você já realizou/participou, após começar a atuar profissionalmente. (Deixe esta questão em branco caso não tenha realizado nenhuma)

- Curso(s).
- Palestra(s).
- Congresso(s).
- Workshop(s).
- Atividade(s) de formação na própria escola.
- OUTRAS

Se marcou outras, favor informar.

Sua resposta _____

2. Você já teve em sala de aula estudantes com deficiência, TEA ou AH/SD? Se **NÃO**, marcar aqui e passar direto para a próxima sessão deste questionário. *

- Sim
- Não

3. Marque TODAS as atividades de interação entre colegas ou com outros profissionais que atuam com estudantes com deficiência, TEA e AH/SD, que você já participou após começar a atuar profissionalmente. *

- Conselho de Classe que viabiliza discussão ou reflexão sobre a avaliação desses estudantes.
- Atividade(s) de formação na própria escola.
- Reunião com a professora do AEE/SRM, coordenação e ou supervisão(s) para tratar especificamente da prática pedagógica com o estudante com deficiência, TEA ou AH/SD.
- Recreio(s).
- Reunião com profissional da saúde que presta apoio ao estudante.
- Encontro de orientação e ou planejamento com a professora do AEE ou outro profissional de apoio pedagógico.
- Outra(s). Qual (is)? Ou
- NENHUMA.

4. Quando deu aula para estudante com deficiência, TEA ou AH/SD? Teve algum apoio? *

- Sim
- Não
- Coordenador ou supervisor escolar.
- Professor do AEE/SRM.
- Profissional da saúde.

5. Use "até quatro palavras" para definir essa experiência. *

Sua resposta

6. Já teve em sala de aula estudante com necessidades educativas específicas que precisava de intérprete de libras, monitor, professor de apoio ou bidocente? Se sim, partilha como foi essa experiência, por favor.

Sua resposta

TÓPICO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA – 4ª SEÇÃO

A partir daqui, considere, por exemplo, as diversas aulas de um mesmo curso ou os diferentes encontros de uma mesma capacitação como "apenas 1 atividade". *

7. Marque com que frequência você costuma participar de atividades de formação continuada com as seguintes características:

7.1. Atividades que valorizam a troca de experiências entre os (as) participantes.

- Nunca.
- 1 vez a cada 5 anos.
- 1 vez a cada 2 anos.
- 1 vez por ano.
- 2 vezes por ano.
- 4 vezes por ano.
- 10 vezes por ano.

7.2. Atividades voltadas ao contexto no qual você trabalha. *

- Nunca.
- 1 vez a cada 5 anos.
- 1 vez a cada 2 anos.
- 1 vez por ano.
- 2 vezes por ano.
- 4 vezes por ano.
- 10 vezes por ano.

7.3. Atividades com formadores que possuam conhecimento adequado e estimulem a reflexão dos participantes. *

- Nunca.
- 1 vez a cada 5 anos.
- 1 vez a cada 2 anos.
- 1 vez por ano.
- 2 vezes por ano.
- 4 vezes por ano.
- 10 vezes por ano.

7.4. Atividades com foco na educação inclusiva e na diversidade. *

Nunca.

1 vez a cada 5 anos.

1 vez a cada 2 anos.

1 vez por ano.

2 vezes por ano.

4 vezes por ano.

10 vezes por ano.

Durante os últimos 5 anos, você participou de atividades de desenvolvimento profissional. E qual foi o impacto dessa atividade na sua prática como professor? *

8. Cursos sobre metodologias na sua área de atuação

Não participei.

Sim, e não houve impacto.

Sim, e houve um pequeno impacto.

Sim, e houve um impacto moderado.

Sim, e houve um grande impacto.

Não se aplica a nenhuma das alternativas.

8.1. Cursos de especialização (mínimo 360 horas) ou aperfeiçoamento (mínimo 180 horas) sobre metodologias de ensino na sua área de atuação. Neste caso, em algum momento era abordada a educação inclusiva? *

Não participei.

Sim, e não houve impacto.

Sim, e houve um pequeno impacto.

Sim, e houve um impacto moderado.

Sim, e houve um grande impacto.

Não se aplica a nenhuma das alternativas.

Pesquisa Pós-graduação 2022
PPGPE/UFFS - Campus Erechim

rosanedcard@gmail.com [Alternar conta](#)

Não compartilhado

* Indica uma pergunta obrigatória

TÓPICO 3: FORMAÇÃO CONTINUADA – 5ª SEÇÃO

9. Como profissional da educação, que fatores são importantes nas práticas pedagógicas em sala de aula para que sejam inclusivas?

Sua resposta


10. Na tua escola, tem alguma formação voltada para a educação inclusiva? Se sim, qual a periodicidade?

Sua resposta

11. Qual a tua sugestão para uma formação sobre a Educação Inclusiva? *

Sua resposta

"Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar".
Carlos Drummond de Andrade


OBRIGADA!

[Voltar](#) [Enviar](#) [Página 7 de 7](#) [Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em SEDUC - Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Fonte: Elaboração da autora (2022), acessado em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd91aNr6rg8KwFDcR-V0MUM7d16SgQzbuMVEBPS27_rpw6g8Q/viewform.

APÊNDICE B – Proposta do produto educacional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO - PPGPE/UFFS**

**PRODUTO EDUCACIONAL
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
APRENDER ENSINANDO, DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO SÉCULO XXI
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DA 15ª CRE**

**Mestranda: Rosane Cardoso Garcia
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim**

1 TEMA

Formação continuada para professores da sala de aula e do Atendimento Educacional Especializado - AEE, da etapa do ensino médio, gestores administrativo e pedagógico, bem como demais funcionários da escola.

2 JUSTIFICATIVA

Esta proposta de formação é o resultado da pesquisa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal Fronteira Sul - UFFS com o tema “Aprender ensinando, docência no contexto do século XXI”. A partir dos estudos realizados nesta pesquisa, destaca-se a fragilidade de conhecimentos em relação à sua função deixando evidente a necessidade de formação que possibilite aos professores a construção de práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva dos educandos sujeitos da educação especial no ensino médio, proporcionando pela colaboração entre os professores a ampliação dos conhecimentos necessários frente sua atuação na escola. Ainda é um desafio para muitos gestores e coordenadores criar situações formativas para os professores, entendendo a formação como um processo permanente, e materializar seu plano de formação para aquela equipe. Entender que seu papel é muito mais do que transmitir conteúdos aos educandos para resolver avaliações, incluindo as externas. Os professores precisam ser os sujeitos do projeto pedagógico da escola por meio da formação de docentes. O produto educacional aqui apresentado é uma proposta de formação para os professores da sala de aula comum e do AEE, Educação Especial, do Ensino Médio, gestores e funcionários de escolas públicas de abrangência da 15ª CRE. Este será apresentado à 15ª CRE, para a Coordenadora Regional de Educação, professora Juliane Bonez, como sugestão de aplicação já na formação para o início do próximo ano.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Desenvolver e ampliar os conhecimentos necessários aos gestores e professores da etapa ensino médio frente sua atuação na escola especialmente no que se refere a formação permanente com vistas ao reconhecimento da necessidade de revisão de práticas de formação docente, priorizando as práticas reflexivas, colaborativas e investigativas.

3.2 Específicos

- Apresentar a pesquisa realizada “formação continuada de professores do ensino médio: possibilidade de construção de práticas pedagógicas para a Educação Inclusiva dos sujeitos da educação especial” para escolas públicas da 15ª CRE;
- Identificar os diversos atores que fazem parte da escola e compreender a função de cada uma para escola se tornar inclusiva;
- Explicitar como intrínsecas à função e identidade dos professores como sujeitos da formação permanente;
- Identificar a natureza das relações do cuidar e o educar;
- Compreender que quando o educando público-alvo da educação especial chega a escola traz consigo emoções e conhecimentos, e que a relação entre professor-professor e educando-professor só será fortalecida à medida que trabalhar coletivamente;
- Entender as relações entre o PPP, o PDI e o PEI, como documentos que não se reduzem à dimensão pedagógica, nem ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula, tendo presente o planejamento e avaliação;
- Discutir a importância de gestores, supervisor escolar e ou coordenador pedagógico como articuladores do processo inclusivo e do trabalho colaborativo para que a escola construa outras possibilidades metodológicas e práticas pedagógicas para a aprendizagem de todos na sala de aula;
- Promover a colaboração entre os professores;
- Fortalecer o protagonismo do professor como produtor de conhecimentos.

4 TEMAS

1. Conhecendo os sujeitos da formação docente e a escola: *Minha escola seria mais inclusiva se ...;*

Apresentação da pesquisa sobre a formação docente para a Educação Inclusiva.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Resumo por Luciana Cristina Salvatti Coutinho.

KÖNIG e BRIDI. **O ensino colaborativo e a gestão das práticas pedagógicas: avaliando efeitos**, 2019.

2. Na COLABORAÇÃO podemos ...

NÓVOA. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. 2019.

- BAZZOTTI et al. **Construção histórica e características que impactam a identidade e a profissão docente**. NIPEAS/UFS, 2022.
3. Profissão professor da formação, autoformação à prática pedagógica na sala de aula; MUSSI, Amali de Angelis. **Profissionalidade docente: um olhar sobre a formação e condição de trabalho do professor da escola pública baiana**. UFMG, 2017.
 4. Profissionalização e profissionalidade caminhos para a docência no século XXI; MACHADO; GATTI. **O professor e a ideia de profissionalismo**, São Paulo, IEA-USP, 2018.
COSTA. **Superando limites: a contribuição de VYGOTSKY para a Educação Especial**, 2006.
 5. Caminhos para novas atitudes e a qualificação da MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA; FRANCO. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito de FRANCO**, 2016.
 6. Profissão professor da formação, autoformação à prática pedagógica na sala de aula; SILVA; PAVÃO. **O currículo como constructo de sentidos**. In: SILVA; PAVÃO. (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior, cap. 1, 2 e 3, Rev. Educação, UFSM, 2018.
SILVA; PAVÃO. **Movimento reflexivo sobre adaptações curriculares**. In: SILVA; PAVÃO. (Im)possibilidades das adaptações curriculares na educação superior, cap. 1, 2 e 3, Rev. Educação, UFSM, 2018.
 7. CURRÍCULO, o que ele me diz?
PLETSCH; SOUZA; ORLEANS. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. Rev. Educ. Contemporânea. Rio de Janeiro, 2017.
ALMEIDA. INCLUSÃO Escolar, Diálogos sobre CURRÍCULO e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 2019.
 8. Diferenciação curricular na promoção da aprendizagem dos educandos PAEE.
PIRES. **Adaptação literária para pessoas com deficiência intelectual e pessoas com transtorno do espectro autista no ensino técnico integrado**. Rev. Transmutare, 2020.
MAINARDES; CASAGRANDE. **O desenho universal da aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: Contribuições para a Efetivação da Inclusão Escolar**, Sisyphus - Journal of Education, vol. 10, núm. 3, pp. 102-115, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2023.

5 INFORMAÇÕES GERAIS

1. Carga horária: 80h.
2. Certificação: 15ª CRE/ SEDUC e ou UFFS.
3. Modalidade de oferta: atividades síncronas (com palestrantes) e assíncronas (momentos de estudo através de leitura de textos encaminhados previamente).
4. Link: disponibilizado antecipadamente via meet.
5. Horário: 8h às 10h30min (atividade síncrona) Atividades assíncronas (Individual e definido pelas escolas).
6. Dia da semana: a combinar.
7. Cronograma: a combinar.