ENSINO COLABORATIVO, UMA ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

COLLABORATIVE TEACHING, AN ALTERNATIVE FOR SCHOOL INCLUSION IN HIGH SCHOOL

DOCENCIA COLABORATIVA, UNA ALTERNATIVA PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA SECUNDARIA

Rosane Cardoso Garcia[1]
Marilane Maria Wolff Paim[2]

RESUMO
Para uma educação que atenda às demandas do início deste século, isto é, educação para todos os alunos, é necessário pensar a formação continuada docente e em estratégias que busquem o sucesso na aprendizagem, entre elas a metodologia de ensino colaborativo, quando o professor da sala comum trabalha em colaboração com o docente de educação especial. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consiste em provocar reflexões sobre a formação continuada docente e a escolarização de alunos público-alvo da educação especial no Ensino Médio como caminho para a inclusão. O estudo, de natureza qualitativa, investigou a formação continuada docente ao longo da última década, por meio da pesquisa participante para examinar como a educação inclusiva é trabalhada junto aos professores do Ensino Médio. Foram analisados os momentos formativos e as práticas pedagógicas em sala de aula entre outras ações educacionais, como o, próprio, atendimento educacional especializado neste contexto, bem como os documentos das intuições, Projeto Político Pedagógico ao Plano de Ensino Individualizado (PEI). Os resultados evidenciaram, entre outros, mudanças e fragilidades na formação continuada docente, os avanços quanto a matrícula na escola regular ou comum a partir das políticas de educação inclusiva, assim como apontam algumas possibilidades, como o ensino colaborativo para a inclusão escolar e os desafios a serem enfrentados pelo sistema de ensino estadual para garantir a aprendizagem desses sujeitos.
PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores; educação inclusiva; inclusão escolar; sujeito da educação especial; ensino colaborativo.

ABSTRACT
For an education that meets the demands of the beginning of this century, that is, education for all students, it is necessary to consider continuous teacher education and strategies that aim for success in learning, including the methodology of collaborative teaching, where the teacher from the regular classroom works in collaboration with the special education teacher. In this sense, the objective of this work is to provoke reflections on continuous teacher education and the schooling of students who are the target of special education in high school as a path towards inclusion. The study, of a qualitative nature, investigated continuous teacher education over the last decade through participant research to examine how inclusive education is practiced among high school teachers. Formative moments and pedagogical practices in the classroom, along with other educational actions such as specialized educational support within this context, as well as institutional documents, Pedagogical Political Project, and Individualized Teaching Plans (PEI) were analyzed. The results highlighted, among other things, changes and weaknesses in continuous teacher education, progress in terms of enrollment in regular or common schools due to inclusive education policies, and also point possibilities such as collaborative teaching for school inclusion, along with the challenges that the state education system needs to confront to ensure the learning of these individuals.

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Participante do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos (GEDUFOPE) e do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional (GRUPEE) ambos da UFFS. Professora e educadora especial da rede pública estadual do RS. E-mail: rosanedcard@gmail.com.
[2] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Mestre em Educação e Ensino pela Universidade do Contestado (UNC). Docente/DE na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pesquisadora e líder do Grupo de Pesquisa Educação, Formação Docente e Processos Educativos. Diretora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: marilanewp@gmail.com.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

KEYWORDS: ongoing teacher training; inclusive education; school inclusion; special education individuals; collaborative teaching.

RESUMEN
Para una educación que responda a las exigencias de principios de este siglo, es decir, educación para todos los estudiantes, es necesario considerar la formación docente continua y estrategias que apunten al éxito en el aprendizaje, incluyendo la metodología de la enseñanza colaborativa, donde el docente de el aula regular trabaja en colaboración con el maestro de educación especial. En este sentido, el objetivo de este trabajo es provocar reflexiones sobre la formación continua docente y la escolarización de los alumnos destinatarios de educación especial en el nivel medio superior como camino hacia la inclusión. El estudio, de naturaleza cualitativa, investigó la formación continua de docentes durante la última década, a través de una investigación participante para examinar cómo se implementa la educación inclusiva entre los docentes de secundaria. Se analizaron momentos formativos y prácticas pedagógicas en el aula, entre otras acciones educativas, como el apoyo educativo especializado en este contexto, así como documentos institucionales, Proyecto Político Pedagógico al Plan Docente Individualizado (PEI). Los resultados resaltaron, entre otros, cambios y debilidades en la formación continua docente, avances en términos de matrícula en escuelas regulares o comunes debido a las políticas de educación inclusiva, así como punto algunas posibilidades, como la enseñanza colaborativa para la inclusión escolar y los desafíos. que debe enfrentar el sistema educativo estatal para asegurar el aprendizaje de estas personas.
PALABRAS CLAVE: formación continua docente; educación inclusiva; inclusión escolar; indivíduo de educación especial; enseñanza colaborativa.

IDEIAS INICIAIS

O presente texto deriva de uma pesquisa[3] vinculada ao PPGPE/UFFS e traz contribuições para a educação ao reexaminar e a convidar ao repensar da inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Médio na região Sul do Brasil. A investigação se deu a partir dos olhares de profissionais da educação pública: gestores, coordenação pedagógica e supervisão escolar, bem como dos professores da sala de aula comum[4] e da sala de recursos multifuncional ou do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores da Educação Especial. O texto está organizado em três seções em que o leitor encontrará os fundamentos da educação como um direito social no Brasil e a inclusão, bem como seus sentidos para uma parcela da população.

Na primeira seção, o leitor encontra a relação entre inclusão e o direito à educação no Brasil, bem como algumas políticas públicas, a exemplo da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Na segunda seção, aprofunda-se a reflexão sobre a relação da PNEEPEI, a inclusão escolar das pessoas com deficiência e as reformas do Ensino Médio gaúcho. Dessa maneira, a pesquisa de Garcia (2023) dá corpo a

[3] Apresentada ao Conselho de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/UFFS) e aprovada com o CAAE: 56668222.7.0000.5564, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (Mestrado), Universidade Federal Fronteira Sul (PPGPE/UFFS).
[4] Informamos o uso da expressão sala de aula "comum" em lugar do termo "regular", por acreditarmos que todas as escolas têm seu funcionamento autorizado por ter uma estrutura regular.

Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

esse texto reflexivo, que apresenta o lócus, os participantes e a metodologia da investigação, para sustentar novos exames e a sua reflexão sobre a constituição da inclusão educacional no contexto de reformas. Análise dos pontos fortes e fragilidades da experiência brasileira com a inclusão educacional PAEE e a evolução desta conforme os tensionamentos sociais. Na terceira seção, o leitor encontrará, dentre alguns achados, o ensino colaborativo como uma alternativa para a inclusão escolar na realidade educacional, que ainda tem no Ensino Médio um desafio para o desenvolvimento do país e da população em geral, especialmente, o público-alvo da educação especial.

O trabalho aqui partilhado exigiu novas lentes para olhar a educação, especialmente, no Ensino Médio frente às mudanças decorrentes das reformas educacionais dos últimos anos, e demandou construir um movimento ético e crítico para articular projetos e utopias, além de alternativas de sentidos entre teoria e práticas, e criar condições de pertencimento e de canais de expressividade. Fato é que tais investigações dão conta de inúmeras barreiras próprias da etapa que tem levado os alunos em geral à repetência e ao abandono da escola. Logo, a proposta pedagógica sem acessibilidade – material, estrutural, atitudinal, curricular e didático-pedagógica – torna o Ensino Médio excludente não só para os ditos "normais", mas uma barreira intransponível para o PAEE.

Este artigo tem por objetivo provocar reflexões acerca das mudanças no Ensino Médio e sobre a proposição do ensino colaborativo como uma alternativa pedagógica de inclusão escolar para o PAEE nesta etapa, com base na PNEEPEI (Brasil, 2008), a partir da perspectiva de todos os envolvidos na rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul. Compartilha, ainda, um breve comparativo entre as realidades de duas escolas de educação básica, mas com o foco de análise na etapa do Ensino Médio. É público que o debate sobre a educação e a inclusão, bem como algumas ações governamentais[5] do passado, nesta direção obtiveram importantes avanços especificamente se considerarmos a educação infantil, em parte, no Ensino Fundamental, e progressos interessantes na educação superior.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

[5] Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), do MEC. Programa Incluir (2005) – acessibilidade na educação superior foi implementado até 2011, por meio de Chamadas Públicas, realizadas pela SEESP e SESU, das quais as IFES apresentaram projetos de criação e consolidação dos Núcleos de Acessibilidade, visando eliminar barreiras físicas, pedagógicas nas universidades. Programa Escola Acessível (2011) – recursos financeiros para promover a acessibilidade arquitetônica nos prédios escolares e compra de materiais e equipamentos de tecnologia assistiva. Programa Caminho da Escola (2011) – Transporte escolar acessível. Plano de ações articuladas (PAR), de 2005 a 2009, ofertou 15.551 SRM em 4.564 municípios em todos estados e DF – 82% do total, mas nem todas foram implantadas ou estão funcionando (Rebelo; Kassar, 2017).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

(PNEEPEI), de 2008, trouxe garantias para os direitos enunciados na Constituição Federal de 1988, de "acesso", "permanência" e "aprendizagem" nas instituições educacionais, ao último grupo de excluídos da sociedade, as pessoas deficientes. Dentre algumas inovações, o peso dos custos da educação levou a necessidade de se definir a população para quem se destinam os serviços da Educação Especial, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – público-alvo da Educação Especial (PAEE)[6] e o compromisso dos sistemas de ensino em garantir também a "participação" desses indivíduos nos processos educacionais.

Com o passar do tempo, tornou-se nítida uma aproximação equivocada que resumia a materialidade da Educação Inclusiva como exclusivamente ao público-alvo da Educação Especial. Segundo Piccolo (2023), a circulação de expressões como "alunos da inclusão" ou "incluídos", para se referir à presença de pessoas com deficiência, TGD e AH/SD em escolas regulares, demonstra empiricamente esta associação indevida. Não por acaso, certas expressões, como "aluno de inclusão" e "os incluídos", se fazem presente no léxico nacional com um entendimento limitado da "inclusão", no que se refere à área educacional. Num olhar mais amplo, a Educação envolve outros indivíduos e requer uma reelaboração e reestruturação das instituições de ensino em geral, processos, informação e formação.

Parece importante pontuarmos que para nós o ato educativo é capaz de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de pessoas. Logo, o objeto da educação diz respeito à cultura e conhecimentos que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos, e de outro lado, concomitantemente, construção das formas mais adequadas de atingir esses objetivos (Saviani, 2013, p. 17). Assim como, para nós, a inclusão parte da perspectiva de que o ser humano se constitui com um humano histórico, singular e único na medida em que convive com outras pessoas e, por isso, precisa ser respeitado. A inclusão escolar não é tarefa, assunto ou responsabilidade única da escola, por isso, iniciamos com essa prática histórico-crítica; quando referirmos à ideia de Educação Inclusiva estamos nos referindo não somente aos indivíduos da educação especial, mas também aos demais grupos vulneráveis: pessoas pobres, negros e negras, os indígenas, pessoas trans, deficientes, pessoas atípicas, imigrantes e outras.

Nessa conjuntura, viu-se nas sociedades pelo mundo, no final do século XX, o

[6] Esclarecemos que neste texto também vamos utilizar a expressão "sujeitos da educação especial" para nos referirmos ao PAEE. O que advém da crença na aprendizagem e educabilidade dos indivíduos PAEE.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

aumento de ações para o desenvolvimento dos países impregnadas pelo ideário neoliberal, que fundamentou, e ainda fundamenta, seu discurso na inclusão. As análises apresentadas aqui não fazem desse encontro espaço para efetuar juízo de valor, estar a favor ou contra a inclusão, mas interessa-nos exercitar um olhar crítico sobre as políticas públicas e o contexto em que atuamos. Desse modo, aos sujeitos da educação, não cabe aceitar o papel de meros executores de programas propostos para levar a pretensa efetividade e eficácia na educação para impulsionar um desenvolvimento, por meio de reformas e políticas copiadas de países desenvolvidos sem a participação da sociedade. Na próxima seção, a prática reflexiva é sobre a educação como perspectiva de múltiplos direitos.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO MÚLTIPLO NO BRASIL

A educação brasileira vem passando por grandes mudanças nos últimos anos e tem conseguido parcialmente respeitar as diferenças e a diversidade, garantindo a superação de certos paradigmas segregacionistas e excludentes, que marcam as políticas educacionais e a sociedade por muito tempo. Neste percurso são inegáveis certos avanços promovidos desde a Constituição Federal – CF (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que trata a Educação Especial como "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência" (Brasil, 1996). A intensidade dos debates políticos e econômicos que precederam a versão final da LDBEN evidenciou, numa conjuntura neoliberal, o custo do projeto da inclusão em uma sociedade capitalista e a força dos diversos interesses em disputa nesse período. Conforme Saviani (2013), podemos concluir que o atual cenário da educação no país nos remete a uma educação resultante de problematizações, discussões e lutas por parte não só dos movimentos sociais.

Desta forma, obtivemos um salto no entendimento e definição da educação como categoria de direito, visto que é a partir da CF/1988 que a educação vai figurar nos documentos legais como um direito constitucional, também esclarecendo outros fenômenos, como pensarmos a educação não apenas como um direito, mas também como uma obrigatoriedade, um dever dos pais e responsáveis. As mudanças no mundo transformaram o trabalho, a sociedade e o estado, redefinindo o valor e o lugar da educação como um direito, uma necessidade humana. Assim, se fez recente a democratização do acesso à escola

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

e, principalmente, ao Ensino Médio. Tal fato advém de lutas e tensionamentos por uma nova compreensão acerca do ser humano e da educação, sendo essa um direito fundamental e social. A educação passou a ser entendida como um direito constitucional, isto é, a educação como um bem humano, é algo próprio da nossa natureza. Ela inicia-se na família e continua para além dela, é um fenômeno individual, social e coletivo. Então, aos pais e responsáveis cabe não apenas matricular na escola crianças/jovens com ou sem deficiência, mas, também, acompanhá-los, incentivá-los e participar do processo educacional desses na escola para que o direito ao acesso se converta em participação e aprendizagem.

Nesse sentido, compreende-se que o direito à educação aponta para a relação dialética que se dá ao estabelecer o contato com o outro, como nos lembra Freire (2005, p. 79), "ninguém educa ninguém", como tampouco, "ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si", em comunhão. À vista disso, os direitos atuais são resultantes de inúmeros processos de transformações políticas, sociais e subjetivas, os quais apontam para o modo de vivermos e nos relacionarmos em determinada sociedade, visando a um bem coletivo, em certos momentos, e até uma equidade nas relações.

A PNEEPEI NO CONTEXTO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva traz um histórico legal da Educação Especial no país, um diagnóstico (Brasil, 2008). Indica orientações e diretrizes políticas para o alinhamento das políticas públicas educacionais ao movimento pela Educação Inclusiva, reafirmando a igualdade e a diferença como valores indissociáveis, tendo a equidade como um propósito a ser buscado e implementado. A política impacta o cotidiano das escolas pelo país, provocando-nos a pensar a educação e a docência de maneira diferente, pois todos os gestores, funcionários, professores, sem exceção, precisam se atualizar, sair da zona de conforto. Naquele momento, ela respondia uma série de dúvidas e dava rumo para dinâmicas que começavam a acontecer de forma isolada. Os objetivos da política foram fundamentados para garantir o AEE, a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino, a formação de professores, a participação da família e comunidade, a acessibilidade urbanística, arquitetônica, comunicacional, nos mobiliários e equipamentos e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas e transversalidade da educação especial.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

A PNEEPEI (Brasil, 2008) consolida a perspectiva inclusiva das instituições públicas de educação e consolida parte dessa caminhada pelos direitos de "acesso", "permanência" e "aprendizagem" das minorias e inova ao propor a "participação" desses indivíduos como elemento fundamental para as aprendizagens. No entanto, a caminhada é longa e há muito a se esclarecer, aprender sobre a inclusão e, consequentemente, a construir para que o direito à educação plena e de qualidade seja fundamento constitucional para todos.

Uma década e meia depois da PNEEPEI de 2008, é notório que houve um impacto direto nas matrículas do PAEE nas escolas comuns ou regulares. Cresce a pressão sobre as instituições formadoras e os próprios professores que são cobrados por seu desempenho e de todos os alunos. O percurso da escolarização tem sido nebuloso na medida em que demanda um maior nível de abstrações, conhecimentos específicos e o objetivo da inclusão educacional tem ficado restrito à socialização, o que contribui para o desinteresse desses sujeitos, professores e demais alunos, pela condição de serem apenas espectadores em sala de aula.

Conforme o Censo Escolar de 2018, as matrículas em classes e escolas comuns representavam 85,9% das matrículas totais na educação básica (Brasil, 2018). Adiante, foram apuradas 1.181.276 matrículas totais com 116.287 direcionadas ao Ensino Médio, resultando em um crescimento para 9,84% desta relação, mas ainda com a persistência do baixo nível de presença do PAEE nesta etapa (Brasil, 2021). Logo, o acesso apresenta barreiras que são agravadas quando analisadas as condições de permanência deste grupo e consideradas as perspectivas da acessibilidade. Em 2022, a rede estadual tem a maior participação na etapa do Ensino Médio (84,2%), atendendo a 6,6 milhões de alunos. Nela também está a maioria dos estudantes das escolas públicas (87,7%), enquanto a rede federal participa com 232 mil alunos (3%) e a rede privada possui cerca de 971,5 mil matriculados (12,3%) (Brasil, 2022).

O reconhecimento de que é imprescindível o "acesso" à educação é importante e a repercussão dessa mudança ecoa positivamente no todo, mas não pode ser utilizado como um validador ou indicador de sucesso de uma política, pois a "permanência" e a "educação de qualidade", referente ao ensino-aprendizagem, também são variáveis importantes e que atualmente pesam nas análises desse processo. Num país em que cerca de 94% dos

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

professores regentes não têm formação continuada sobre Educação Especial Inclusiva[7], esses têm como público pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, dado publicizado pelo Ministério da Educação (MEC) referente a 2022, na série histórica desde 2012, este é o ano com melhor índice. Retorna-se à pauta da formação docente e no caso dos professores do AEE, que acontece no contraturno escolar, 38%, ou seja, 5.553 têm formação, enquanto que são apenas 5,8% dos professores regentes da sala comum, na educação básica, que informaram ter alguma formação continuada sobre a educação especial em 2022.

Observa-se que o Ensino Médio enfrenta obstáculos estruturais que atingem todos os alunos com ou sem deficiências neste nível da escolarização em que é significativa a evasão escolar, a distorção idade-série, a superlotação nas salas de aula no diurno, a infraestrutura precária e a pressão do mercado de trabalho. Condições que fragilizam a educação pública e potencializam a depreciação dos profissionais da educação, realidade diretamente ligada à falta de vontade política.

A pretendida reforma do Ensino Médio acabou por precarizar o que já não era bom com a redução e condensação das disciplinas, parecendo atraentes para as pessoas menos informadas, iludindo os alunos e responsáveis com uma pretensa profissionalização que não se concretiza. Essa reforma atraiu o mercado para dentro da Educação, por meio de institutos que viram nesse processo uma oportunidade de negócio, fato que se revelou ineficiente e perigoso, segundo estudos de Garcia (2023).

Os estudos de Pasian, Mendes e Cia (2019), apontam que apesar do pico de matrículas nas escolas regulares, poucos alunos dispõem de algum serviço especializado no Ensino Médio, o que impossibilita a eliminação ou redução das barreiras e seus efeitos excludentes, dificultando o aprendizado e o desenvolvimento social dos sujeitos da Educação Especial. Situação que se repete em todo o país e que não é diferente da realidade dos municípios gaúchos, sendo que muitos desses não contam com o serviço da educação especial em nenhuma de suas redes.

Neste cenário, o professor precisa estar preparado para enfrentar os desafios impostos pela prática educativa escolar da atualidade e que, acima de tudo, se relacionem com a pluralidade da sala de aula. Não se pode ignorar a importância de os professores trabalharem em um ambiente acolhedor reconhecendo-o como pessoa em suas limitações e provendo

[7] Aqui, entendemos a Educação Especial – modalidade da Educação Básica, em uma perspectiva inclusiva conforme a Política Pública em vigor.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

mobilizações coletivas do corpo docente, grupo, para juntos construírem possibilidades com seus saberes e recursos, não só materiais, mas didático-pedagógicos.

O contexto da educação brasileira, apesar do aparato legal, não conseguiu fazer-se menos excludente ou mais inclusivo para o PAEE em quase todas as etapas e modalidades do sistema educacional do país. Inevitável é não pensar a complexidade do fazer docente, do ato de educar, próprio do trabalho dos professores, algo complexo e difícil de ser caracterizado em poucas palavras. Conforme Saviani (2013), configura-se como não material, por desenvolver ideias, subjetividades e habilidades, entre outros aspectos, que não são concretos.

Metodologia

Para mais bem respaldar este trabalho, fizemos uma pesquisa bibliográfica utilizando artigos do banco de dados da SciELO na área da educação que tratam essa temática, pensando no diálogo entre o direito à educação, formação docente para a Educação Inclusiva e a inclusão escolar do PAEE no Ensino Médio. No entanto, o número de trabalhos encontrados no referido banco, com tal convergência e interseccionalidade, apresenta-se como inexpressivo em relação à relevância da temática. Desse modo, a opção foi utilizar o estudo, realizado entre 2021 e 2022, que utilizou o repositório da BDTD na produção do Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014) com tal foco. Isso aponta para a emergência de discutirmos e publicizarmos este assunto dentro e para além da escola, estendendo a discussão para toda a comunidade escolar, acadêmica e científica. Isso porque, quando nos remetemos à origem e às finalidades dos direitos na história da civilização, verificamos que os direitos são fundamentais à vida humana.

Alguns argumentos e dados apresentados são parte da pesquisa qualitativa "Formação continuada de professores do Ensino Médio: possibilidade de construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva dos sujeitos da educação especial", do tipo participante, vinculada à Universidade Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim (RS). Para cumprir os objetivos delineados, o trabalho se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, do tipo participante. A coleta de informações e dados foi complementada por pesquisa documental e com a aplicação de um formulário *on-line*, para obtenção de informações sobre a formação docente inicial e continuada, as experiências e concepções que constituem as práticas pedagógicas e educacionais dos participantes de duas escolas públicas de Ensino

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

Médio, do município de Erechim. A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD), segundo Moraes e Galiazzi (2011). Dessa forma, os textos sobre a formação inicial e continuada docente foram obtidos a partir dos questionário *on-line*, atas das formações continuadas, registros do diário de campo sobre as formações e os documentos das escolas como PPP, regimentos, PDI e PEI.

Lócus da pesquisa

É a etapa do Ensino Médio de duas escolas de educação básica, da rede pública estadual de Erechim. Nessa seção, apresentamos informações gerais das escolas em que se desenvolveu a pesquisa. Para um maior conforto dos participantes, optamos por utilizar nomes fictícios para as duas escolas investigadas, assim emprestamos nomes de autoras que impactaram a literatura brasileira, como forma de contribuir com o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Nesse texto, trabalhamos com informações das matrículas de 2023, em que o quantitativo não variou muito do ano anterior, quando efetuamos a investigação *in loco*. Os dados estão distribuídos nas etapas do Ensino Fundamental ao Médio, incluindo a EJA, em que existe a oferta, para uma visualização do universo da investigação. Enfatiza-se que o foco da pesquisa é a etapa do Ensino Médio, tais instituições situam-se nas proximidades do centro de Erechim, como segue.

QUADRO 1: Informações gerais sobre as unidades escolares selecionadas

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	Nº de alunos matriculados	Turno de funcionamento	SRM	Anos ou escolarização ofertados
Esc. Est. Ens. Méd. Carolina Maria de Jesus	Erechim/RS - próxima a zona central	482 197 292 **148** 42	Matutino, vespertino e noite	Sim	Ens. Fund. I (1º ao 5º ano); Fund. II (6º ao 9º ano) e o **Ensino Médio** + EJA Médio
Esc. Est. Ens. Méd. Júlia Lopes de Almeida	Erechim/RS - próxima a zona central	1296 410 803 **493**	Matutino, vespertino e noite	Não	Ens. Fund. I (1º ao 5º ano); Fund. II (6º ao 9º ano) e o **Ensino Médio**

Fonte: Dados informados no ISE/15ª CRE em 06/09/2023.

Conforme informações no ISE, a Escola Maria Carolina conta com um total de 54 professores que atuam na docência do Ensino Fundamental, 16 profissionais e 24 atendem à

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

demanda do Ensino Médio, destes apenas uma professora, com 20 horas, está lotada na escola para fazer o atendimento na sala de recursos multifuncional (SRM). A escola é reconhecida pelo trabalho na inclusão escolar, mérito dos profissionais da Educação Especial, atraindo muitos alunos da rede municipal para fazer o Ensino Médio nesta instituição. Isso levando a rede a dispor de outras professoras, sendo uma com ampliação da CH e outras duas por itinerância para o atendimento da demanda da Educação Especial, que é significativa. Todos os alunos da escola que precisam do AEE o recebem na própria instituição, salvo se a família não fizer tal opção. Assim, a equipe da educação especial associada a SRM está composta por quatro professoras com formação específica para o atendimento de 35 alunos no contraturno da escolarização, em que uma está afastada por adoecimento. O universo da escola fica restrito a 482 estudantes, delineando certa cultura inclusiva, visto que conta com três monitores, diante das especificidades de alguns estudantes.

Por muitos anos, a Escola Carolina também prestou atendimento especializado à demanda desse público originário de outras escolas da rede em Erechim, porque outras não dispunham de espaço específico para as atividades da Educação Especial, nem de professores especializados, como é também o caso da Escola de Ensino Médio Júlia Lopes. Consequentemente, tais unidades educacionais não contam com o profissional especializado para a Educação Especial Inclusiva. Na sequência, apresentamos em duas tabelas as informações quantitativas dos alunos sujeitos da Educação Especial nessas.

TABELA 1: Escola com cultura inclusiva

Esc. Est. Ens. Méd. Carolina Maria de Jesus	Estudantes 482	
Necessidades Educacionais Específicas	7,26%	35
Ens. Fund. 489	**2,66%**	**13**
Def. Intelectual	12	
TEA	1	
Ens. Med.+ EJA 148 + 42	**11,58%**	**19+3**
Def. Intelectual	11	
TEA	3	
Def. Auditiva	1	
Síndrome de Dow	1	
Def. Múltipla (PC)	3	
Def. Locomotora	2	

TABELA 2: Escola com cultura para o ENEM

Esc. Est. Ens. Méd. Júlia Lopes de Almeida	Estudantes 1296	
Necessidades Educacionais Específicas	1,39%	18
Ens. Fund. 489	**2,86%**	**14**
Def. Intelectual	5	
TEA	6	
Def. Visual (Bx Visão)	1	
Síndrome de Dow	1	
Altas Habilidades/SD	1	
Ens. Med. 493	**0,81%**	**4**
TEA	1	
Def. Visual (Bx Visão)	1	
Def. Auditiva	1	
Síndrome de Asperger (TEA)	1	

Fonte: Dados lançados no ISE/Seduc-RS em 06/08/2023.

Nas tabelas anteriores, temos dados dos sujeitos da Educação Especial nestas escolas e o número total de matrículas seja nas etapas do Ensino Fundamental, Médio e a Educação

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

de Jovens e Adultos (EJA Médio), com indicação das deficiências e AH/SD do PAEE. Uma análise simples das informações nos indica a ocorrência do fenômeno de 'referenciamento em inclusão' que acompanha professores e escolas que se abrem para a experiência da inclusão, todos se tornam referência e, automaticamente, a experiência vira obrigação em trabalhar nos anos consecutivos com tal desafio. Isso provoca estranhamento pelo fato de e Educação ser compreendida como uma prática social-histórica, campo e área de conhecimento, a qual "transforma-se pela ação dos homens e produz transformação nos que dela participam" (Franco, 2016, p. 608). Portanto, é importante que o professor entenda as transformações dos alunos, práticas e circunstâncias dos processos educativos (Franco, 2016).

Numa perspectiva da Educação Inclusiva, paradigma vigente na Educação, espera-se que toda escola seja inclusiva. Para Pletsch e Hostins (2019), só se aprende ensinando os sujeitos da Educação Especial, visto que não existem receitas para ensinar ou aprender; cada um faz o seu percurso individualmente, pois somos seres únicos e incompletos, segundo Freire (2011). Observa-se que decorrido alguns anos com reconhecidas práticas e experiências voltadas para a Educação Inclusiva, ocorre um movimento nas redes de ensino quanto ao referenciamento de professores e escolas como tais locais e os profissionais de notável saber quanto a inclusão escolar. O comportamento de referenciamento de outrem camufla a relutância, acomodação de outros profissionais da educação, bem como de gestores, em se desafiar a desenvolver tais conhecimentos, evitando o compromisso pedagógico com os sujeitos da educação especial.

Algumas considerações sobre a Escola Júlia Lopes de Almeida, a maior na regional e no município em número de alunos/matrículas: conta com 79 matrículas/vínculos[8] de professores, sendo dessas 41 atuando na docência do Ensino Fundamental e outras 38 atuando junto ao Ensino Médio. A escola conta, pela primeira vez, com uma professora da Educação Especial no apoio de estudante, denominada também de professora mediadora para uma aluna autista, do 9º ano. A partir desse ponto, investigamos que nem todos os

[8] Importante destacar que na rede pública do Rio Grande do Sul o professor pode ter vínculos de 20 ou 40 horas, logo, um mesmo profissional pode ter um ou mais vínculos completando jornadas de 20, 30, 40 e até 60 horas, conforme a natureza do vínculo (efetivo ou contratado) e combinação de horas. Essa situação, principalmente, contratados, se repete em outros estados da Federação e redes também. Características da modernidade da gestão educacional, que em muitas redes e instituições lesa os estudantes e gestores, pois a cada ano escolar nunca se sabe quantos profissionais a escola vai dispor e estes mesmos sentem-se desvalorizados. Fato é que a desvalorização da profissão professor passa não só pela remuneração, mas também pelo formato que se estabelecem os vínculos de relação profissional (Nóvoa, 1999; Libâneo, 2018).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

estudantes da escola participam do AEE, por opção dos responsáveis, pois o serviço especializado é oferecido em outras escolas da rede que contam com a SRM e os profissionais com alguma formação para o trabalho. Apuramos, também, que muitos alunos com suas famílias buscaram apoio especializado nas outras instituições da rede, mas a interação dos professores especialistas e os docentes ou coordenadores não é a ideal pela logística e precariedade dos horários dos envolvidos.

Os processos de inclusão na realidade da Escola Maria Carolina contam sempre com o acompanhamento das professoras da SRM no suporte dos docentes da sala aula comum, que são os primeiros a identificar quando o estudante apresenta demasiadas dificuldades e se inicia a investigação do caso em parceria; especialistas e docentes; nos casos de o estudante chegar à instituição com "o famoso laudo", se dá uma conversa com a coordenação/supervisão escolar e as professoras da SRM entram em cena. Nos últimos anos, tem-se intensificado o ingresso no Ensino Médio dos estudantes que fizeram o Ensino Fundamental na rede municipal. Na escola também existe um número significativo de estudantes que são imigrantes de diversos países, marcando a escola também pelo multiculturalismo. Dependendo das especificidades no início do ano escolar, todos os professores do AEE e monitores se mobilizam para acompanhar os novos estudantes quando há indicativos de deficiência.

ACHADOS DA PESQUISA NO ENSINO MÉDIO ATÉ A PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO

O partilhar dos achados da investigação se dará aqui num exercício dialógico entre as narrativas dos professores, os registros da observação participante e o referencial teórico. Optamos pelo exercício reflexivo compartilhado com entusiasmo de quem acredita e aposta na educabilidade do outro, seja professor, pai/mãe, madrinha, psicólogo/psicoterapeuta, acadêmico e o educando, nosso aluno. Nesta crença, reside a razão da profissão professor, pois, para Freire (2021, p. 152), "ensinar exige disponibilidade para o diálogo". Logo, é preciso encontrar o outro, diferente de mim, preciso desejar conhecê-lo, escutá-lo, enxergá-lo e, nesse encontro de dois ou mais, reside a potência do ato de ensinar e aprender, pois um inexiste sem o outro.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

Para os profissionais que trabalham em educação, talvez, o primeiro achado não pareça uma novidade e veio da análise do perfil dos participantes. Conforme critérios de inclusão na pesquisa, para a etapa voluntária do estudo sobre a formação docente e experiência na inclusão escolar, todos eram mulheres, inclusive nos cargos de gestão. A informação impacta na medida em que a coleta se dá dentro da etapa, historicamente, dominada por homens, sendo, na atualidade, o nível que tem maior participação masculina. Ficou para uma questão no ar: o que há por trás do pouco interesse masculino na inclusão? A feminilização do magistério não é fenômeno recente, confirmado em levantamentos censitários da educação, isto é, inicia-se na década de 1930 e vem se registrando o crescimento da participação da mulher nos meios de produção.

Ao longo do trabalho, verificamos que os professores participantes não se opõem à inclusão, no entanto, sublinharam as dificuldades, angústias e falta de informação e formação adequada para trabalhar com os alunos PAEE. Em suas narrativas salientaram o desconforto pedagógico frente a não aprendizagem desse sujeito, sendo ele ou não PAEE, mas que esse fato "pesa diferente" mediante a responsabilidade para com os sujeitos da educação especial. Nessa direção, destacam-se as percepções contraditórias dos professores da sala de aula comum, dentro da sua experiência, quanto às aprendizagens dos alunos, sejam eles ou não alunos sujeitos da Educação Especial:

> [...] os alunos são muito comprometidos com os estudos (P4). [...] a dedicação deles para com a atividade compensa as dificuldades. (P3). [...] eles não fazem nada, nem tentam, pois sabem que são da SRM e não podem reprovar (P13).

No discurso de alguns professores há, inclusive, um reconhecimento da forma respeitosa com que esse aluno reconhece o professor, como quem tem um saber importante, por isso, do seu modo alguns se dispõem a tentar desenvolver a proposta de trabalho. Observou-se em aula que alguns alunos PAEE não tentam fazer a tarefa para não chatear o professor, pedindo nova explicação, principalmente, se o professor não se aproxima dele. No último discurso, há falta de conhecimento sobre a legislação e do próprio aluno, que é o "outro sujeito" do ensino-aprendizagem, mesmo que ele seja aluno do AEE. Evidenciou-se nas observações da sala de aula comum que muitos regentes não se aproximam desses indivíduos, talvez, por não saber como conduzir o processo de ensino ou pela acentuada diferença na forma de aprender dentro da classe: "eram alunos com diversas dificuldades" (P5).

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

Sobre a aprovação dos alunos PAEE, nos ajudam nesta reflexão os estudos de Pasian, Mendes e Cia (2019), mostrando que quase a metade (48,2%) dos participantes responderam que sim, os alunos de SRM sempre são aprovados, em que tal levantamento abrangeu todas as regiões do Brasil. A partir desse resultado, importa pensar se está havendo a inclusão ou exclusão desses alunos? Qual é o interesse imbricado nesse tipo de inclusão? Logo, se só pelo fato de o aluno estar na SRM ele já é aprovado, cabe questionar se ele está de fato incluído, uma vez que sua aprovação na classe comum é automática, assim, não importa seu desempenho nas avaliações. Precisa-se verificar a metodologia de ensino do professor da sala comum frente aos sujeitos da educação especial para que esta questão seja examinada mais a fundo.

A educação em essência deve ser para todos e, por isso, naturalmente inclusiva, no entanto, o desenvolvimento humano nos levou a uma fragmentação do conhecimento, mas isso não pode desvirtuar a razão da educação e prejudicar aqueles que nela buscam seu direito. Desse modo, além de propor ajustes no currículo, é preciso possibilitar conhecimentos e condições para o trabalho docente. A este respeito, uma medida seria a formação continuada com destaque ao ensino colaborativo, como forma de oferecer o encontro da teoria e da prática para os professores. Estudos de Pletsch (2009) já apresentavam a preocupação com a formação docente inicial em Educação Especial como componente formativo transversal. Na mesma direção, outro estudo, de Torres e Mendes (2018), documenta a carência de componentes curriculares na formação docente inicial após análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura, apontamento importante que encontra eco nas falas dos professores do Ensino Médio participantes deste estudo. Conforme 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 bidocentes 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).

Esta fala representa a realidade da maioria dos professores que atuam não só na etapa final da educação básica, mas em outros níveis da educação, que, ao se depararem com o desafio do ensino-aprendizagem de alunos PAEE, sentem-se perdidos. Nesse sentido, muitos sentimentos, percepções e leituras das experiências se acumulam ao longo do tempo até que um desses profissionais verbaliza numa investigação como esta que:

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

> 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). [...] essa realidade na sala de aula, sem preparação, não é fácil. (P22). [...] haverá inclusão, se soubermos como trabalhar com essas dificuldades e preparo para isso. (P7).

Outro ponto importante neste estudo se refere à formação docente continuada que, ao longo dos anos, na perspectiva da Educação Inclusiva do PAEE e ou da Educação Especial Inclusiva, não contempla as necessidades dos professores para os desafios da sala de aula. Identificamos em outros estudos, como de Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), sentimentos semelhantes aos das falas trazidas acima, em que professores participantes daquele estudo manifestam medo e insegurança para estabelecer um planejamento pedagógico coerente às demandas individuais de adolescentes e jovens com autismo e paralisia cerebral que estão nas salas de aula comuns. Tais sentimentos foram atribuídos pelas professoras à falta de conhecimento prévio em Educação Especial, evidenciando-se que, apesar das normativas para formação inicial e continuada, conforme a meta 4 do Plano Nacional de Educação em vigência (Brasil, 2014), o debate para garantir componentes curriculares na formação docente de maneira transversal às áreas do saber ainda são necessários na atualidade brasileira da educação.

Nota-se, nesses textos discursivos, um constrangimento dos professores com alguns apoios disponibilizados para a sala de aula no suporte de determinados alunos, sejam estes professores do AEE, intérpretes de Libras e até monitores. Esses constrangimentos tornam improdutiva a intervenção do apoio e/ou do especialista do AEE na sala de aula comum. Todos se encontram no mesmo ambiente, mas cada um olha para seu objetivo, sem considerar que talvez a união de estratégias e objetivos facilite não só o trabalho, mas o fazer do aluno, isto é, estão juntos e se veem, mas não se enxergam e nem mesmo ao aluno como um todo.

A formação continuada com espaço-tempo para o compartilhamento de conhecimentos, objetivos e saberes, próprios da experiência, numa aproximação entre os pares e os professores do AEE, SRM, parece ser um dos caminhos. A oportunidade da revisão ou encontro com saberes próprios de cada área, especificidades, que podem com uma boa mediação entre os professores e uso de uma estratégia formativa participante, possibilita algumas experiências de planejamento colaborativo para a vivência do coensino ou ensino colaborativo. Tal experiência, ao se desenvolver, por tempo determinado, uma vez que difere da prática da bidocência – que perdura por todo ano escolar, permite aos professores da sala

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

comum e do AEE a vivência da formação e autoformação por meio da docência compartilhada do planejamento a avaliação das atividades.

A experiência mostra que muitas instituições ainda precisam aprender a trabalhar e mais ainda a ensinar de maneira colaborativa. Um dos achados da nossa pesquisa documental considerou até as experiências socializadas nos momentos de formação acerca da inclusão escolar e os registros não trouxeram informações neste sentido. Tais achados corroboram com outras pesquisas que têm identificado outras barreiras a impactar na inclusão escolar do PAEE, 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; Souza; Orleans, 2017).

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, 2008, p. 4). Dessa concepção, desde a LDBN/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**[9].

O ensino colaborativo pode se dar na SRM 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, devem-se considerar aspectos importantes como: contexto da turma, número de alunos, perfis individuais, demandas específicas de aprendizagem e de desenvolvimento (Capellini; Zerbato, 2019, p. 43). 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, talvez, seja o meio de se construir o Desenho Universal de Aprendizagem.

[9] Destaque nosso para uma perspectiva didático-pedagógica de parceria entre professor de sala de aula regular e professor de Educação Especial, por um tempo determinado, 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). Coensino difere da bidocência, por ser por tempo determinado e o apoio não é durante todo ano.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aspecto original do estudo se refere às preocupações que envolvem a inclusão escolar no Ensino Médio, compreendida como um processo sujeito às normativas educacionais e financiadas pelo Estado. Ainda, a compreensão da inclusão escolar e educacional como processo social complexo que envolve diferentes sujeitos para além do professor do AEE/Educação Especial. Importa-nos lembrar que esse exercício reflexivo partilhado sobre as raízes da inclusão mostra que tal tarefa no Brasil não é responsabilidade única da instituição educacional como a prática tem indicado nos últimos anos. Dessa maneira, cientes de que não existe receita para a educação, sendo essa compreendida pela sociedade como um direito em essência e deve ser para todos, exige uma mobilização para as mudanças na escola que a façam inclusiva em seu cotidiano. No entanto, mais do que buscar culpados, precisa-se de um movimento coletivo, escola e sociedade, para reestruturar as práticas educacionais e propor ajustes no currículo. Lembramos que tudo inicia por possibilitar conhecimento e as condições para o trabalho docente. A este respeito, a medida apropriada seria a formação em serviço sobre o ensino colaborativo, como forma de oferecer o encontro da teoria e da prática para os professores.

Evidentemente, apesar dos tensionamentos sociais, a inclusão produziu muitos ganhos, conhecimentos e se desenvolveu até certo ponto, de maneira diferente nos campos: jurídico, social e educacional em velocidade e profundidades igualmente distintas. Nosso país tem o mais completo aparato jurídico acerca da inclusão no mundo, mais desenvolvido até que o de muitos países do Norte global. No entanto, precisamos ficar atentos à mudança em curso para nos ajustarmos e nos posicionarmos diante delas para defender as humanidades, visto que estão em curso novas percepções de homem, sociedade e democracia. Aos professores cabe o reconhecimento da relevância do seu trabalho e oportunidades para o desenvolvimento profissional e de uma profissionalidade que permita o cuidado com a profissão e o outro, indivíduos da sociedade, razão de ser da educação.

A partilha de saberes acompanha a humanidade em rituais de colaboração[10] a milênios, assim, por que não tecermos uma nova escola de Ensino Médio? Com razão, evidencia-se que é preciso continuar esse movimento formativo e autoformativo para o desenvolvimento

[10] Quando várias pessoas se reuniam para, em mutirão, produzir e tecer o que certamente garantiu a sobrevivência dos grupos humanos ao longo do tempo.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.
Recebido em: 27/09/2023 | Aceito em: 10/03/2024

profissional nos diferentes níveis da educação, buscando exercer a profissão de 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.

REFERÊNCIAS

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, DF: Casa Civil, 1996.

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

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. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] prevê a flexibilização da grade curricular por meio da oferta de itinerários formativos, inclusive o ensino profissional, e a ampliação da educação integral, com expansão da carga horária. Brasília, DF: Casa Civil, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2018-2022. Brasília, DF: Inep, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é Ensino Colaborativo?** São Paulo, SP: Edicon, 2019.

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, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2011.

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. 2023. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2023.

Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2024.	
Recebido em: 27/09/2023	Aceito em: 10/03/2024

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.

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.

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado da sala de recurso multifuncional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-20, 2019.

PICCOLO, Gabriel Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, p. 1-17, 2023.

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; HOSTINS, Regina. **Educação Especial e/na Educação Básica**: entre especificidades e indissociabilidades. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2019. p. 16-37.

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.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2020.

Agradecimentos

Com apreço e respeito às gestoras das escolas estaduais participantes da pesquisa: "Formação continuada de professores do ensino médio: possibilidade de construção de práticas pedagógicas para a educação inclusiva dos sujeitos da educação especial", do PPGPE da UFFS - *Campus* Erechim, à orientação das professoras Marilane Maria Wolff Paim e Sonize Lepke.