

CONCEITOS PARA PENSAR AS EDUCAÇÕES PARA DIVERSIDADES SOB A ÓPTICA DE LICENCIANDOS

Cristiane Beatriz Dal Bosco Rezzadori

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina. Professora no Departamento de Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Londrina - UTFPR-LD, crezzadori@utfpr.edu.br.

Bruno Rodrigues Feitosa

Graduando do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Londrina - UTFPR-LD, brunofeitosa@alunos.utfpr.edu.br

Fabiana Yamamoto

Graduanda pelo Curso de Educação Básica do Instituto Politécnico da Guarda - IPG, fabianayamamoto@alunos.utfpr.edu.br;

Alexandre Luiz Polizel

Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Professor no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL alexandre_polizel@hotmail.com;

Bruna Jamila de Castro

Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Londrina. Professora no Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista, Câmpus Ourinhos - UNESP, bruna.jamila@unesp.br;

Resumo

O presente manuscrito emerge das bases epistemológicas das Educações Especiais, Inclusão e Direitos Humanos em Educação, tendo por objetivo identificar palavras-conceitos relacionados a educação inclusiva a partir da óptica de licenciandos em

química da Universidade Federal do estado do Paraná, que possam contribuir para pensar a formação de professores. Foram sujeitos desta pesquisa três licenciandos em química matriculados na disciplina de Educação Especial e Inclusão para o Ensino de Química. Os dados foram produzidos em uma dinâmica formativa de emergência de palavras-chave (conceitos a serem trabalhados) no primeiro dia de aula da disciplina, guiada por quatro movimento de conceituação sobre a concepção destes acerca das chaves estruturantes que representariam as Educações Especiais e Inclusivas e poderiam guiar as discussões da disciplina – apresentadas por uma palavra, dez palavras, uma frase e um parágrafo sintético. Cada movimento de pensar foi registrado por escrito em papel e entregues. Para cada movimento não poderiam ser repetidas as palavras utilizadas anteriormente, com o intuito de garantir reflexão processual e evocação mais diversas de palavras-conceitos. Os dados foram analisados sob a óptica da Análise de Conteúdo, sendo interpretadas e organizadas em três categorias emergentes: a) O olhar para as bases teóricas da inclusão, como a compreensão da “hegemonia”, “diversidade”, “diversificação” e “dignidade”; b) Saberes práticos da educação especial, a exemplo as práticas de “socialização”, “transformação”, “ferramentas” e os atos de “relacionar”; e c) Considerar os Valores Intrínsecos da prática formativa para educação especial e inclusão, como “inclusão”, “respeito”, “abordagem” e “sensível”.

Palavras-chave: Diversidade, Inclusão, Educação Especial, Flexibilização de Currículo, Formação de Professores.

Introdução

Este trabalho vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educações, Narrativas, Culturas e Ciências (GEPENC), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Londrina, que tem como interesse pensar as formações e curricularidades que atravessam as educações pelos eixos das narrativas, culturas e ciências, e, em tal aspecto, coloca-se a pensar estas educações. Para tal, este ancora-se nas bases epistemológicas das Educações Especiais, Inclusão e Direitos Humanos em Educação, a partir das narrativas de licenciandos em química de uma Universidade Federal do estado do Paraná para refletir sobre a educação para a diversidade e inclusão.

Vemos que discutir as demandas formativas dos cursos de licenciatura e de políticas públicas voltadas à educação são importantes para a (re)formulação de currículos das licenciaturas e magistério. Segundo Bernadete Gatti (2015), a sociedade nunca foi tão plural, densa, diversificada e complexa. Por isso, é necessário adequar as demandas formativas a essa devir-sociedade.

Neste sentido, é necessário investigar, problematizar e examinar criticamente os Projetos Pedagógicos, currículos e resoluções propostas pelas instancias governamentais, pois estes reverberam nos modos de ser docentes e seus efeitos sociais. A exemplo, pontuamos que um dos problemas acerca das demandas formativas nos cursos de licenciatura é o modelo teórico-tecnista que busca uma homogeneidade do fazer técnico que não se sustenta frente às diversidades. Segundo Moacir Gadotti (2000), essa nova geração de estudantes, balizados pelas noções de diferença e singularidade, necessita de uma educação pluralizada, que perceba o outro como ser distinto, com culturas, modo de ser e de pensar distintos ao seu. Vemos que este não preparo para lidar com as diferenças é frequentemente encontrado pelos docentes na sala de aula.

Evidenciamos no presente a ausência de formação que toca as discussões acerca das aulas inclusivas como uma constante indagação de professores em formação (inicial e continuada). Estes pontuam ter dificuldades para lidar com as diversidades. Tal aspecto é sintoma histórico, visto que por muitos anos a educação inclusiva foi caracterizada no Brasil como um “atendimento especializado” em que substitui o ensino nas escolas (SALVINI *et al.*, 2019) e a partir

disso, criaram-se escolas especializadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como: Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e entre outros.

Apenas em 1990 que esse cenário muda com a Declaração Mundial da Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994) em que reforça a educação e o acolhimento de todos os estudantes, colocando em centralidade os debates acerca de currículos e práticas pedagógicas inclusivas e/ou excludentes (SALVINI *et al.*, 2019).

A partir disso, podemos observar mudanças nas escolas com o Censo Escolar (2018), pois revelou que 1,2 milhões de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência foram realizadas em ensino regular ou em classes especiais, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Com base nesse dado, é necessário pensar na formação que permita os docentes refletirem práticas inclusivas para que esses alunos matriculados não fiquem defasados, desmotivados ou excluídos – para garantir permanência com qualidade, dignidade e participação (SAVIANI *et al.*, 2019).

Por isso, é importante (re)pensar a inclusão dentro da escola, que, por muita das vezes, é o primeiro contato das crianças e adolescentes com a pessoa com deficiência. Segundo Hugo Otto Beyer (2006), a inclusão nas salas de aula é desafiadora, pois confronta o modelo de ‘sala de aula homogênea’ em que implica em uma heterogeneidade espontânea que mostra que todos os alunos têm processos de aprendizagem diferentes.

Para que haja uma formação inclusiva de futuros professores é importante debater e flexibilizar os modos de aprender que vão além dos currículos, pois se opera tanto no contexto organizacional da escola quanto profissional. Assim, é necessário pensar dispositivos de apoio aos processos de ensino e aprendizagem, de permanência e de arcabouço pedagógico para garantir diversidade formativa – não deixando de considerar as complexidades dos processos educativos, cognitivos e socioculturais (PALMEIRÃO; ALVES, 2017).

Desse modo, segundo Esther Lopes (2008), o processo de flexibilização do currículo não é apenas uma modificação ou acréscimo de atividades complementares. Mas sim, uma mudança na estrutura do currículo em acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para torná-lo acessível a todos os alunos de acordo com as suas necessidades de aprendizagem.

Assim, buscando traçar reflexões acerca dos currículos (d)e formação de professores acerca do trabalho para com as diversidades, diferenças e inclusões, este manuscrito tem por objetivo identificar palavras-conceitos relacionados a educação inclusiva a partir da óptica de licenciandos em química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná que possam contribuir para pensar os currículos (d)e formação de professores.

Metodologia

Nosso caminho investigativo guiou-se pela óptica da pesquisa qualitativa porque, ao contrário da pesquisa quantitativa, esta busca a valorização de um processo investigativo, interpretativo e que caracteriza as qualidades-características do fenômeno observado, sem com isso findar as reflexões e possibilidades acerca destes. Nosso olhar é voltado às subjetividades presentes enquanto fios que constituem os professores em formação que se colocam a narrar sobre suas percepções acerca das Educações Especiais e Inclusões (ANDRADE; THEOBALD, 2020).

Neste tocante, voltamos nosso olhar às contingências dos acontecimentos, aos espaço-tempos de produção dos enunciados, expressões, sentidos e significados que nos permitem compreender sobre a experiência vivida e a compreensão desta (MINAYO, 2017).

No que confere a natureza desta pesquisa em relação a seu objetivo, esta ancora-se em um olhar exploratório, haja vista que busca conhecer, elaborar e traçar considerações acerca da questão estudada para, então, oferecer significados a partir do contexto em que se insere e é analisada (QUEIRÓZ, 1992). Portanto, buscamos traçar reflexões, levantar hipóteses, elaborar caminhos possíveis para novas teorizações, análises e discursividades – saberes-fazeres outros, possivelmente ancorados em nossas reflexões aqui traçadas (GASQUE, 2007).

Desta localidade do olhar, o movimento investigativo ocorreu em uma turma do curso de licenciatura em química de uma Universidade Federal do estado do Paraná, com três alunos do referido curso matriculados na disciplina de Educação Especial e Inclusão para o Ensino da Química. O movimento de produção dos dados foi realizado na primeira aula desta disciplina. Com o intuito de discutir um processo diagnóstico a respeito das concepções prévias destes alunos

e elaborar fios guias para guiar a organização da disciplina, elaboramos uma dinâmica formativa de emergência de palavras-conceito que guiaram as próximas discussões da disciplina. Neste movimento formativo, estes alunos deveriam conceitualizar a educação especial e inclusão em quatro definições diferentes a partir de seus conhecimentos prévios.

Assim, estruturamos quatro movimentos de conceitualização sobre o tema em que estes alunos deveriam descrever “o que é a educação especial em uma palavra?”, “o que é a educação especial em dez palavras?”, “o que é a educação especial em uma frase?” e “o que é a educação especial em um parágrafo sintético”. Para cada movimento de escrita das concepções acerca do tema, os alunos não poderiam repetir as palavras que foram utilizadas anteriormente com o propósito de garantir o surgimento de palavras-conceito que definiriam a educação especial. Assim, a evocação de palavras garante a diversidade de conceitos que serão investigados. Estes estudantes pensaram e registraram suas representações (pré)conceituais manuscritas em papel e entregaram aos pesquisadores.

A partir deste material, os dados foram observados, tratados e organizados sob a óptica de Análise de Conteúdo de acordo com os eixos analíticos da pesquisa qualitativa, segundo Laurence Bardin (1977). A análise seguiu as seguintes etapas: a) Pré-análise ; b) Exploração do material e; c) Tratamentos de dados

Por meio desse processo, digitalizamos a escrita deste papel manuscrito a fim de facilitar o tratamento de dados; iniciamos a manipulação dos dados e a leitura flutuante do material no qual contribuiu para a construção organizacional dos dados. Em seguida, marcamos palavras-conceito que emergiram dos materiais que caracterizam a (pré)concepção dos significativos do tema sob a óptica de licenciandos em Química no qual denominamos de unidades de registro e codificamos. Com marca texto digital utilizando cores diferentes demarcamos unidades de registro que assemelham-se entre si.

Por fim, do tratamento destes dados surgiram três categorias emergentes organizadas de acordo ao processo analítico dos investigadores. Assim, organizamos os dados em três eixos: a) O olhar para as bases teóricas da inclusão; b) Saberes práticos da educação especial e c) Valores intrínsecos da prática formativa.

Resultados e discussão

Ao longo da história da educação, as ramificações de filosofias políticas criam ordens e fundamentos sobre o que ensinar e como ensinar por meio do currículo, buscando a formação de pessoas de acordo seus interesse, ou seja, formar humanos para si sob o poder – fábrica de corpos, nas palavras de Michel Foucault (1987). Deste modo, no processo de formação de pessoas, as discussões relacionadas à educação especial surgem após grandes avanços na história da relação de compreensão das necessidades específicas e a desmistificação da deficiência quando são relacionadas à religião e a formas de “normalizar” os comportamentos do sujeito.

Após a Declaração Mundial dos Direitos Humanos, a educação se torna direito fundamental do ser humano e necessidade básica. Consequentemente, no Brasil, após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) de 1996, a imersão de pessoas com deficiência nos meios regulares de ensino tornou-se sinônimo de inclusão e adaptação das flexibilidades do currículo (SALVINI *et al.*, 2019). Porém, a formação de professores é fundamental nas discussões de como formalizar a integridade e formação dos sujeitos de forma adaptativa, inclusiva e pluralista, visto que a profissão docente não está apenas relacionada ao cumprimento curricular, mas sobretudo a constituição humana do sujeito e os valores de humanização (DUARTE, 2013; FREIRE, 2000).

Ao depararmos com a formação de professores de Química em uma Universidade Federal do estado do Paraná, analisamos o que os licenciandos compreendem quando podemos discutir Educação Especial e Inclusão. Isto porque o curso de licenciatura em química torna o conhecimento dos processos inclusivos como facultativos e submersos no currículo e as potencialidades de formação docente para a inclusão são disseminadas nas práticas docentes como “apêndice”. Ou seja, compreender a docência, conceitos, especialidades e práticas “apesar” da inclusão e educação especial.

Neste sentido, conceitualizamos a óptica dos licenciandos em química ao encontro de conceitos que sejam especializados e praticados na educação especial abordando valores fundamentais para a construção de práticas e concretização do *ser* no processo de humanização (FREIRE, 1969, p. 127). Por fim, identificamos a educação especial sob

os aspectos de teoria, *práxis* e valores que moldam e constroem as políticas de currículo de forma a concretizar as delegações de inclusão.

Evidenciamos que três fios conduziam as guias da compreensão dos licenciandos em química para pensar uma educação mais diversa e inclusiva: a) O olhar para as bases teóricas da inclusão, em que os alunos reconheçam a existência de uma base teórica imprescindível ao professor que irá se encontrar em sala com as diversidades; b) Saberes práticos da educação especial, considerando que há processos de instrumentação prática para o agir pedagógico, ou seja, saberes-fazer; e c) Valores intrínsecos da prática formativa, apontando a necessidade de aspectos éticos para pensar a formação de professores inclusivos.

O olhar para as bases teóricas da inclusão

A educação básica no Brasil carece de um sistema educacional no qual a aliança das compreensões tecnológicas, social e científica em que a investigação dos reais problemas da sociedade necessita ser vinculada com as aspirações do letramento científico (SAVIANI, 2008). Deste modo, ao encontro das necessidades básicas da execução do cumprimento curricular, destacamos as linhas que costumam a concepção prévia de estudantes de química quando seu olhar volta-se à compreensão de como consolidar uma educação especial e de qualidade para com a inclusão.

No movimento de escrita sobre “o que é educação especial?” estes licenciandos destacaram palavras como: “*Conteúdo*”, “*Introduzir*”, “*Estudar*”, “*Aprender*”, “*Abordagens*” e “*Hegemonia*”. Visualizamos uma linha tênue na observação de diversidades de palavras e observamos que esses conceitos não se tornam sinônimos entre si e, sim, um conjunto de definições disseminadas nas produções subversivas do currículo em que constitui a formação docente para o profissionalismo.

Vemos que tais palavras refletem a uma necessidade de conceituação destas, aspectos teóricos aos quais os licenciandos em formação precisam elaborar seus saberes e compreensões para ser possível atuar para as educações especiais e inclusões. Paulo Freire (1969) destaca em seus escritos voltados à humanização da educação, a necessidade de compreender aspectos teóricos para o agir. É preciso saber, para ser possível um saber, uma *práxis* inclusiva. Saber conteúdos, compreender as diversidades que nos circundam e os discursos

hegemonicos que as colocaram na marginalidade, nas periferias e na desumanização.

Percebemos que para tais estudantes, a prática inclusiva consiste em um ato de “[...] *compreender e ampliar as formas de aplicar o conhecimento [...]*”. Em tal perspectiva, é imprescindível compreender e ampliar as formas de conhecer para a partir destas ser possível atuar voltado a inclusão. Neste sentido, o espaço de uma disciplina de Educação Especial e Inclusão é voltado a um campo potente para a ampliação de arcabouço teórico que oriente as práticas. Tal compreensão dá-se no plano do entendimento sociocultural das diversidades e das possibilidades de mediar processos formativos que compreendam estas (MESQUITA, 2018).

Estes conhecimentos permitem a produção de um espaço aberto, disponível e disposto a colocar a diversidade em reflexão, as diferenças, desigualdades e exclusões sob um olhar crítico e o esforço docente para compreender os processos que impedem e proporcionam a prática inclusiva em jogo (SALVINI, 2019). Este espaço, contudo, precisa ser elaborado, criado, instituído, a partir de um jogo prático que demanda formação. A produção de uma educação inclusiva prescinde conteúdos cordiais e essenciais para pensar, planejar e vislumbrar estas (MESQUITA, 2018).

Deste modo, entendemos que os licenciandos de química percebem a importância de aspectos teóricos e conceituais para ser possível diagnosticar processos e elaborações excludentes, homogêneas e hegemônicas para lhes permitir pensar práticas para as diversidades, diferenças e inclusões.

Saberes práticos da educação especial

Evidenciamos ao pensar sobre “o que é educação especial?”, a emergência de palavras como: “Metodologia”, “Ferramentas”, “Ensinar”, “Educar”, “Aplicar em sala”, “Meios de educar”. Tais conceitos remetem ao formar-se no encontro com saberes práticos, voltados a atuação em sala, a instrumentos passíveis de uso, ao saber-fazer.

Segundo a autora Bernardete Gatti (2015), a formação docente carece de grande contexto educacional que fundamenta, teoriza e pratica as ações didático-pedagógicas que tornam a formação de professores um processo de qualidade e preparação para o desenvolvimento educacional de estudantes da educação básica. Neste

sentido, há de se pensar nos processos formativos em possibilidades práticas, e saberes-fazeres aos quais os estudantes tenham instrumentos para o atuar, o agir. Vemos que, na óptica dos estudantes, a educação especial e inclusiva prescinde de tais saberes práticos para ser operacionalizada.

Tal formação de saberes-fazeres envolve um processo de ver-se enquanto cidadãos, atuantes e produtores de efeitos no âmbito escolar e na sociedade enquanto um coletivo (DUARTE, 2013). Assim, na demanda dos estudantes por “metodologias” específicas para pensar a atuação dos professores para uma prática inclusiva, há o reconhecimento da necessidade de diversificar os saberes práticos – aqueles norteados para as práticas em sala – de modo a ter esta pluralidade de técnicas para propiciar equidade em sala.

Como ensinar medição de pH por meio de corantes para alunos com dificuldades visuais? Como fazer uso de balança de precisão por estudantes cegos? Como gerar sensação de pertencimento em estudantes indígenas ao falar de extração de substâncias de plantas medicinais? Poderíamos citar vários outros questionamentos que nos levariam ao refletir uma necessidade de reflexão sobre os ‘*comos*’, sobre o saber-fazer.

Os estudantes reconhecem esta demanda, esta necessidade de ser colocado de *front* a possibilidade de saber-fazer ou ter instrumentos para criar técnicas outras para tal. Paulo Freire (1969) pontua que as técnicas não podem ser separadas dos saberes, o saber-fazer requer, então, o conhecer e o operacionalizar na prática docente. Não obstante, as pedagogias freirianas são pedagogias das ações desde a escuta até sua efetuação. Os estudantes reconhecem isso enquanto aspectos que deveriam estar constituídos em um currículo para a formação de professores inclusivos: “Metodologia”, “Ferramentas”, “Ensinar”, “Educar”, “Aplicar em sala”, “Meios de educar”, demandam tais saberes-fazeres.

Tais saberes-fazeres são pensados em termos de uma ação, de uma ação pedagógica (voltada aos processos formativos, educativos, de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento). Dermeval Saviani (2008) contextualiza a ação pedagógica não apenas como uma moldura da teoria que fundamenta um conceito, mas sim a inter-relação com a prática e a teoria, pois ambas são estabelecidas como uma relação conjunta e constante.

Assim, o autor destaca a presença da *práxis*, ou seja, uma relação que se dá entre teoria e prática que forma conceitos e conecta o desenvolvimento ideológico. Paulo Freire (1969) destaca que “o homem é *práxis*”, definindo o ser humano não apenas como um observador da realidade (teoria), mas sim como um praticante da mesma (prática). Desta modo, nos posicionamos frente a formação de professores relacionada aos saberes práticos de ações que desenvolvam a inclusão e torne-a análogo na educação, ou seja, nos questionamos se as ações curriculares do curso de licenciatura em química proporcionam saberes práticos que construam a formação de docentes como parte da profissionalização e ação pedagógica.

Ao costumarmos esta ideia à prática de professores de química no ensino médio - visto a diversidade social existente neste espaço educativo -, vislumbramos a viabilização de práticas que tornem a formação social, cidadã, científica e cultural no contexto da sala de aula necessária. Ou seja, é importante olhar para um abranger da integridade realista do contexto, assim como um estudante destaca “*Todos [...]*” ao mencionar a capacidades dos indivíduos, ressaltando o conceito inclusivo da sala de aula. Evidenciamos, assim, que há, inclusive, uma expansão na noção de saber-fazer de um modo a instrumentar a *práxis* docente e permitir uma formação que instrumente uma *práxis* para todos – a ação pedagógica permita que o outro torne-se sujeito das ações.

Valores intrínsecos da prática formativa

Para tal feixe de reflexões, vemos colo palavras-conceitos centrais: “Sensível”, “Acolhimento”, “Comunidade”, “Respeito”, “Gentileza”, “Ousadia”, “Críticidade”, “Aceitar”, “Igualizar”. Tais palavras-conceitos refletem que no interior da formação de professores - que irão trabalhar com as diversidades e inclusões - encontra-se uma formação de cunho ético, uma relação com os valores que atribui-se a educação, a sociedade e aos modos de ser.

Neste sentido, ao discutirmos as bases que moldam o trabalho docente e ressaltam valores da educação, Nei Filho e Virgínia Salles (2015) definem valores como uma concepção individual ou coletiva instituída pela vivências sociais que dirigem meios, formas e fins existentes da ação, ou seja, a peculiaridade da moral nas concepções de indivíduos sobre si. Tais valores podem ser implícitos, não visíveis ou

pouco perceptíveis, mas são catalizadores das práticas e dos modos de se relacionar, ser e estar no mundo – bem como, do agir pedagógico.

Assim, é possível observar que os estudantes de licenciatura em química abordam a necessidade de valores na construção da ação pedagógica, em que essas concepções e naturezas fundamentais que desmistificam um ensino mecanicista e tecnicista em detrimento da abordagem didática-pedagógica. De certo modo, dentre as aspirações feitas pelos estudantes, a exemplo, destacamos as palavras como “Inclusão”, “Respeito”, “Abordagem”, “Sensível”, “Comunidade”, “Sociedade” e “Dignidade Intrínseca”.

À vista disso, observamos que esses estudantes buscam uma formação que oriente a formação para a Educação Especial e Inclusiva não apenas como uma teoria e prática, mas como um processo de humanização (FREIRE, 1969). As definições das palavras emergentes conceitualizam a educação especial, segundo estes estudantes, porém é necessário observar que a construção e a prática das perspectivas de currículo ou ações políticas ditadas pelas escolas e instituições, necessitam da abordagem de valores para a formação cidadã dos sujeitos. A formação de professores afeta essa formação cidadã dos sujeitos tanto na licenciatura, quanto na prática pedagógica destes para com os estudantes da educação básica.

Segundo Nei Filho e Virgínia Salles (2015), uma grande problemática da realidade escolar é a não imersão de práticas dos valores humanos que consolidam a prática pedagógica. Assim, é necessário pensar as formações de professores de modo a permitir, tocar e refletir tais valores enquanto motes de sua formação-atuação, enquanto força propulsora se sua prática docente e enquanto imprescindível para pensarmos as educações inclusivas e que tocam as diversidades de modo equitativo.

Considerações finais

Balizamos neste manuscrito reflexões que nos permitissem pensar os currículos (d)e formação de professores acerca do trabalho para com as diversidades, diferenças e inclusões. Para tal, nos pautamos em palavras-conceitos enunciadas por licenciandos em química de uma Universidade Federal do estado do Paraná em que os mesmos associavam o arcabouço formativo e as práticas da Educação Especial e Inclusiva a três fios condutores da formação docente: a) O olhar

para as bases teóricas da inclusão, em que reconheçam a existência de uma base teórica imprescindível ao professor que irá se encontrar em sala com as diversidades; b) Saberes práticos da educação especial, considerando que há processos de instrumentação prática para o agir pedagógico, ou seja, saberes-fazer; e c) Valores intrínsecos da prática formativa, apontando a necessidade de aspectos éticos para pensar a formação de professores inclusivos.

Neste sentido, propomos tais eixos como caminhos para pensarmos as formações de professores, organizações curriculares, ações pedagógicas e políticas públicas que permitam pensar uma *praxis* inclusiva e ética em tais processos formativos.

Referências

ANDRADE, S. M. O.; THEOBALD, M. R. O Desenho - Natureza da pesquisa: quantitativo, qualitativo e tipologias da pesquisa. In: ANDRADE, S. M. O.; PEGOLO, G. E. **A pesquisa científica em saúde: concepção, execução e apresentação**. 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2020. p. 128-145.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas pragmáticas. **Ensaios Pedagógicos**: Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 277- 80.

DUARTE, Alexandre William Barbosa. **Por que ser professor?: uma análise da carreira docente na educação básica no Brasil**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais,, Belo Horizonte, 2013.

FOUCAULT, M. . **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. O Papel da Educação na Humanização. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.

_____. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITA, Ana Lúcia Souza de. Carta Sobre Cartas Pedagógicas: Compartilhando Experiências Sobre A Formação De Professores/As E De Gestores/As. In: **Anais Do Ii Congresso Internacional Paulo Freire: O Legado Global**, Belo Horizonte, 2018

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

GASQUE, K. C. G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação.** Brasília-DF: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GATTI, Bernadete A.. Formação de Professores: licenciaturas, currículos e política. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-18, ago. 2015.

MELO JÚNIOR, Ebenezer da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira. A Humanização Do Ser Humano Em Paulo Freire: a busca do “ser mais”. **Revista Formação@Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 1-14, dez. 2011

MINAYO, M. C. S. Cientificidade, generalização e divulgação de estudos qualitativos. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 16-17, jan. 2017.

PALMEIRÃO, Cristina; ALVES, José Matias. **Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: os desafios das escolas e dos professores.** Porto: Universidade Católica Editora, 2017. 218 p.

QUEIRÓZ, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A. B. S. G. (Org) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica.** São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p.13-29

SALVINI, Roberta Rodrigues *et al.* **Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos**

Alunos da Educação Especial. 3. ed. São Paulo: Estudos Econômicos, 2019. 30 p.

SAVIANI, Dermeval. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e a realidade insuportável. **Revista Artes de Educar**, v.1, n.1,p. 13-28, 2015.

TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Censo Escolar 2018 revela crescimento de 18% nas matrículas em tempo integral no ensino médio.** 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: 5 maio 2021.