



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIO DE JESUS XAVIER

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

VITÓRIA

2021



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

MARIO DE JESUS XAVIER

**CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves.

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

X3c Xavier, Mario de Jesus, 1995-
Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior / Mario de Jesus Xavier. - 2021.
214 f. : il.

Orientador: Edson Pantaleão Alves.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Identidade Docente. 2. Inclusão no Ensino Superior. 3. Formação de Professores. 4. Constituição da Docência. I. Alves, Edson Pantaleão. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIO DE JESUS XAVIER

CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NOS PROCESSOS INCLUSIVOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 20 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Mariangela Lima de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alexandro Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória- ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

Este documento foi assinado digitalmente por **MARIO DE JESUS XAVIER**
Para verificar o original visite: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/388888?tipoArquivo=0>

Dedico este trabalho ao meu “Tripé Existencial”: à Maria Elza (tia e mãe); à Maria Antônia (mãe); e à Maiane (irmã gêmea). Pessoas que tanto amo nesta vida e me ensinam muito a viver e sonhar. Agradeço a Deus e a minha boa mãe, Maria.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Edson Pantaleão Alves, fonte de admiração, respeito e inspiração dos passos que quero trilhar nesta carreira. Sem dúvidas, encontrar-lhe no percurso acadêmico foi inexplicável: cada aula, companhia e orientação desde a iniciação científica. Obrigado pela paciência, confiança e pelo aprendizado nesta nova figuração que me constituí. Mais uma vez: Obrigado!

À minha família e ao meu pai, José Soares Filho. Pelos laços fraternos de amor, apoio e esperança nesta caminhada desde sempre. Cada um de vocês são especiais, eu nada seria sem: Warley; Wandey; Caio; Wátala; Tiago; Michele; Felipe; meus avós José Xavier (*In memoriam*) e Maria Celcina (*In memoriam*); e aos mais novos sobrinhas e sobrinho que tanto amamos, Anna Luiza, Sophia e João Felipe, respectivamente. À minha namorada e futura esposa, Lara Sabrina Gomes Resende. Obrigado por sempre acreditar, pela presença, paciência e amor. Melhor abrigo nos dias de sol ou de chuva.

Aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”. As terças-feiras de cada mês ficarão em minha memória, assim como nossos encontros de confraternização e viagens. Debates intensos e constituidores de novos pesquisadores; sou muito grato.

Aos docentes da UFES, que participaram desta pesquisa, por estarem de prontidão e sempre receptivos, agradecido. À Profa. Dra. Ines de Oliveira Ramos, por ter sido a primeira neste longo caminho acadêmico. Um forte abraço, sempre. Aos professores Alex e Mariangela, desde a graduação e qualificação, sempre exemplos de profissionalismo. Agradeço por cada contribuição; foi essencial. À Profa. Dra. Vania Carvalho de Araújo e aos amigos e amigas do Grupo de Pesquisa “IESC”. Muitos ensinamentos guardados na mente e no coração.

Ao amigo, Prof. Me. Rayner Raulino e Silva, por ser um exemplo de pesquisador, pela atenciosidade e por ser uma pessoa com quem aprendo muito. Ao amigo, que é um verdadeiro irmão, Ramon Borges.

“[...] Todo indivíduo, por maior que seja sua contribuição criadora, constrói a partir de um patrimônio de saber já adquirido, o qual ele contribui para aumentar” (ELIAS, 1998, p. 10).

NORBERT ELIAS EM “SOBRE O TEMPO”

Agradeço a cada professor e professora, da educação infantil a este curso de Mestrado Acadêmico em Educação; seres humanos que eternamente ficarão retidos em minhas figurações e que levarei para minhas interdependências, aumentando assim, o honroso legado do conhecimento daqueles que tive o prazer de coexistir e que agora estarei nessa teia junto às próximas gerações.

RESUMO

Esta pesquisa analisa as percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior. A perspectiva teórico-metodológica utilizada se ampara em Norbert Elias (1993, 1994; 1998; 2001; 2002; 2006) e na Sociologia Figuracional. Na perspectiva eliasiana, compreendemos as redes de interdependências que os seres humanos formam entre si e constituem intrinsecamente. Sendo assim, não estabelecemos uma dicotomia entre os conceitos de indivíduo e sociedade. O corpus de análise se deu através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco docentes da Universidade Federal do Espírito Santo. Emprega-se o conceito de abordagens (auto) biográficas, de Nóvoa (1992; 1999; 2000), para as análises acerca da profissão docente. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada na perspectiva do Estudo e/ou Pesquisa Exploratória (CERVO; BERVIAN, 1996); (RUIZ, 2002); (MOREIRA; CALEFFE, 2008); (TOLEDO; GONZAGA, 2011); (PRODANOV; FREITAS, 2013). Como categorias de análise, questiona-se: a) “Quem sou eu?” A constituição da identidade docente entre a pesquisa e a sala de aula; b) “O que é ser professor?” Processos formativos e inclusivos nas interdependências do contexto universitário; e, c) “As histórias de vida” dos docentes, na perspectiva de Nóvoa: uma interdependência “figurativo-formativa” possível à luz eliasiana? Os resultados indicam que não se trata, apenas, da “compreensão e boa vontade” do professor com os percursos educativos. Mas de um compromisso ético-educativo com a prática e com os pares. Dessa forma, a constituição da identidade ocorrerá sob a ótica pedagógica da inclusão, em detrimento à razão de constituir-se pesquisador no ensino superior. As análises interdependentes provocam a leitura das narrativas docentes para avançarmos no atual movimento, em prol da acessibilidade e da inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE), no contexto universitário e fora dele. Não obstante, reconhecemos a processualidade figurativa docente, quanto a continuidade de sua formação e o comprometimento com o aluno, quando figura-se no desafio de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

Palavras-chave: Identidade Docente; Inclusão no Ensino Superior; Formação de Professores; Constituição da Docência.

ABSTRACT

This research analyzes the perceptions of professors about the constitution of the teaching identity in the inclusive processes of students with disabilities in Higher Education. The theoretical-methodological perspective used is supported by Norbert Elias (1993, 1994; 1998, 2001; 2002; 2006) and Figural Sociology. From Elias' perspective, we understand the networks of interdependencies that human beings form among themselves and intrinsically constitute. Therefore, we do not establish a dichotomy between the concepts of individual and society. The corpus of analysis was carried out through semi-structured interviews, conducted with five professors from the Federal University of Espírito Santo. The concept of (auto) biographical approaches by Nóvoa (1992; 1999; 2000) was employed to analyze the teaching profession. This qualitative research is based on the perspective of Study and/or Exploratory Research (CERVO; BERVIAN, 1996); (RUIZ, 2002); (MOREIRA; CALEFFE, 2008); (TOLEDO; GONZAGA, 2011); (PRODANOV; FREITAS, 2013). As analysis categories, we question: a) "Who am I?" The constitution of the teaching identity between research and the classroom; b) "What is being a professor?" Formative and inclusive processes in the interdependencies of the university context; and c) "The life stories" of the professors, from the perspective of Nóvoa: a "figurative-formative" interdependence possible in the eliasian light? The results indicate it is not just about the "understanding and goodwill" of the professor with the educational paths. But an ethical-educational commitment with the practice and the peers. Thus, the constitution of identity will occur from the pedagogical perspective of inclusion to the detriment of becoming a researcher in higher education. The interdependent analyzes stimulate the reading of professors' narratives to advance in the current movement, in favor of accessibility and inclusion of the special education target audience (PAEE in Portuguese), in the university context and beyond. Nevertheless, we recognize the teaching figurative process, as the continuity of their training and the commitment to the student, when it figures in the challenge of "training by graduating" (PANTALEÃO, 2009).

Keywords: Teacher identity; Inclusion in Higher Education; Teacher training; Teaching Constitution.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- O triângulo das funções interligadas	98
Figura 2- O Triângulo Pedagógico	101
Figura 3- Mapa da UFES de Goiabeiras	115
Figura 4- O Triângulo do Conhecimento	145
Figura 5- O Triângulo Político.....	188

GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de matrículas na Educação Básica na modalidade da Educação Especial no Brasil.....	35
Gráfico 2- Acesso das Pessoas com Deficiência à Educação Básica entre 1998 até 2012	66
Gráfico 3- Acesso das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior entre 2003 até 2012	68
Gráfico 4- Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – BRASIL – 2017.....	71
Gráfico 5- Participação Percentual dos Docentes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo o Grau de Formação – 2019	117
Gráfico 6- Percentual de Participação e Número de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo o Regime de Trabalho – 2009-2019	180

QUADROS

Quadro 1- Número de matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino – 2015-2019	36
Quadro 2- Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – UFES.....	118
Quadro 3- Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – UFES.....	119
Quadro 4- Número de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa 2009-2019	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BRA	Brasil
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Nível Superior CE Ceará.	
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Nível Superior	
CE	Centro de Educação
CEB	A Câmara de Educação Básica
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CH	Centro de Humanidades e da
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Científico	
CNS	Conselho Nacional de Saúde
Codeu	Consumo de Drogas em Estudantes Universitários
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia e Tecnología
Deed	Diretoria de Estatísticas Educacionais
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ESPIN	Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional
Nacional	
FACED	Faculdade de Educação
FAPES	Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
Espírito Santo	
GRUPGIE	Grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”
IBCT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Tecnologia	
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Tecnologia	
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IESC	Grupo de pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura
Sociedade e Cultura	
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Tecnologia	
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Educacionais Anísio Teixeira	

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEIP	Laboratório de Estudos do Império Português
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis,
Transexuais e Transgêneros	
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MEX	México
MG	Minas Gerais
MS	Ministério da Saúde
Nape	Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com
Necessidades Educacionais Especiais	
Napne	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades
Específicas	
Naufes	Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal
do Espírito Santo	
NEDI	Núcleo de Educação Infantil
NEE	Necessidade Educacional Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEPP	Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica
PIVIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva	
Pnud	Programa das Nações Unidas para o
Desenvolvimento	
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPEdu	Processos Civilizadores do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UEL	
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Prograd	Pró-reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e
Expansão das Universidades Federais	
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SECAD	Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização e Diversidade	
Sedu	Secretaria Estadual de Educação do Espírito
Santo	
SIPC	Simpósio Internacional Processos Civilizadores
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação
UDG	Universidad de Guadalajara
UEC	Universidade Estadual do Ceará

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFScar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unimep	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PASSOS INICIAIS E VIDA ACADÊMICA: A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA NAS FIGURAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS	16
A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA.....	20
CAPÍTULO 1 – O PROCESSO SOCIAL DO ALUNADO PAEE: FIGURAÇÕES ACADÊMICAS INTERDEPENDENTES	27
1.1 DA EDUCAÇÃO BÁSICA	30
1.2 DO ENSINO SUPERIOR.....	39
CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO INTERDEPENDENTE: A REVISÃO DE LITERATURA COMO CAMINHO IMERSIVO CENTRAL À PESQUISA	43
2.1 INTERDEPENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E ENSINO SUPERIOR.....	43
2.2 INTERDEPENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	63
CAPÍTULO 3 – INTERDEPENDÊNCIAS TEÓRICAS: A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL E A PROFISSÃO DOCENTE NO PROCESSO UNIVERSITÁRIO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA	87
3.1 HISTORIANDO FIGURAÇÕES: NORBERT ELIAS	89
3.2 HISTORIANDO AUTO (BIOGRAFIAS): ANTÓNIO NÓVOA	92
3.3 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DE AMBOS OS AUTORES: “OS TRIÂNGULOS”	96
CAPÍTULO 4 – INTERDEPENDÊNCIAS METODOLÓGICAS: APROXIMAÇÕES INICIAIS	102
4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO e/ou PESQUISA EXPLORATÓRIA: FIGURACIONANDO TEIAS EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA-FIGURACIONAL DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS	105
4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) COMO LÓCUS VIRTUAL INVESTIGATIVO: PARTICIPANTES DA PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	113
4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS: TEIAS METODOLÓGICAS	120

CAPÍTULO 5 – PROFISSÃO DOCENTE E OS PROCESSOS SOCIAIS: POSSÍVEIS COMPREENSÕES SOBRE AS INTERDEPENDÊNCIAS FORMATIVAS E NARRATIVAS DO ENSINO SUPERIOR NA UFES	132
5.1 “QUEM SOU EU?”: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE A PESQUISA E A SALA DE AULA.....	136
5.2 “O QUE É SER PROFESSOR? ” PROCESSOS FORMATIVOS E INCLUSIVOS NAS INTERDEPENDÊNCIAS DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO	155
5.3 “AS HISTÓRIAS DE VIDA” DOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE ANTÓNIO NÓVOA: UMA INTERDEPENDÊNCIA “FIGURATIVO-FORMATIVA” POSSÍVEL À LUZ ELIASIANA?	167
6 REFLEXÕES FINAIS: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS NOVOS APONTAMENTOS E A NECESSIDADE CIVILIZATÓRIA DE INVESTIGAR A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, EM SUAS FIGURAÇÕES, COM OS DISCENTES PAEE NO ENSINO SUPERIOR	182
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	204
APÊNDICE A - QUADRO DOS NÚMERO DE ALUNOS PAEE POR IES PÚBLICA	204
APÊNDICE B - QUADRO DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR	205
APÊNDICE C - SUBCAPÍTULO 2.1 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES; TÍTULO; ANO; IES	206
APÊNDICE D - SUBCAPÍTULO 2.2 – QUADRO DAS TESES E DISSERTAÇÕES; TÍTULO; ANO; IES	209
APÊNDICE E - QUADRO SOBRE O PROGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA UFES.....	210
APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	211
APÊNDICE G - QUADRO - PLANO DE TRABALHO.....	213
APÊNDICE H - ROTEIRO DE CONVERSA.....	214

PASSOS INICIAIS E VIDA ACADÊMICA: A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA NAS FIGURAÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS

Neste primeiro momento, antes da chegada à Universidade, ressaltamos a necessidade de encaminhar narrativas, isto é, mostrar os interesses motivacionais para o encontro com o curso, em si, e para a continuidade desta dissertação de mestrado.

Numa aproximação, o poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, remete-nos à problematização contínua de qual caminho trilhar, qual reflexão estabelecer e de uma utopia que os dias se normalizem, fica nítido *aparentemente* tudo como era antes; que as pesquisas retornem sem o isolamento social para preencher o “vazio metodológico”, com toda segurança que a saúde coletiva precisa ter. Outra análise é referente às transformações que este estudo passou e os novos prazos para se adequar ao momento que estamos vivendo, emergiu-se a seguinte indagação: “e agora, Mario?”.

No entanto, precisamos narrar também, no início deste trabalho, o momento pelo qual o processo civilizatório se encontra. A humanidade, em todas as suas esferas de sociabilidade, apresenta-se em desequilíbrio, por um inimigo altamente infectuoso e pandêmico, desconhecido. Todos os setores, sejam eles de ordem econômica, cultural, social, educativa, agrária, privada ou pública e demais meios de subsistência para a sobrevivência, percorrem caminhos difíceis e precisaram ser fechados; definitivamente ou parcialmente (exceção para as atividades essenciais). Há uma tentativa para que os indivíduos não se encontrem em coletividade, não promovendo a transmissão ou receptação da doença, que pode levar um ser humano à morte em um curto período quinzenal; isto é, muito célere e irrecuperável, já que, no início da Pandemia em março de 2020 não existiam vacinas ou tratamentos disponíveis – entretanto, com o passar dos meses, desenvolveram-se diversos projetos vacinais numa perspectiva global em centros acadêmico-científicos e chegou-se na aplicação urgente das pessoas com diferentes vacinas (*BioNTech-Pfizer; CoronaVac; Johnson & Johnson; Oxford-AstraZeneca; Sputnik-V*), em

diversos países. No cenário brasileiro, a vacinação só foi iniciada no primeiro semestre de 2021.

Em pleno século XXI, os continentes e o conjunto geopolítico dos países, que os concentram, buscam respostas científicas na área da saúde para superar os *Tempos de Pandemia*, que nos encontramos, pela nova doença popularmente conhecida como *CoronaVírus (COVID-19)*, provocado pelo vírus identificado como *SARS-CoV-2* (do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*) ou por nós brasileiros, traduzida como *Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2*.

Tendo já passado pela Peste Negra (Bubônica) e pela Gripe Espanhola, em tempos históricos passados, a humanidade encontra outra doença altamente mortal no presente cenário; iniciada no oriente, na região de Wuhan na China e logo se espalhou para o planeta. A perspectiva da *Sociologia Figuracional* ou *Teoria Simbólica eliasiana*, aborda que

Os modos de existência natural e social dos seres humanos, tal como os modos de existência social e individual, são inseparáveis; estão estreitamente ligados. A sua interdependência deve-se à inventividade técnica aleatória e não planejada do processo evolutivo (ELIAS, 2002, p. 41).

Por entendermos o sinônimo não planejado do processo evolutivo, essas graves circunstâncias humanitárias põem em xeque¹ ou traça um tênue juízo indigno quanto à existência dos indivíduos mais degradados, diga-se: os vulneráveis. Nossa preocupação, neste momento, está com os “esfarrapados do mundo”; “os condenados da Terra”; isto é, o dos excluídos, como diria Paulo Freire (1996, p. 15-16). Vejamos o exemplo citado pelo autor:

¹ Realmente, trata-se, aqui, do último ato, daquele capaz de ceifar vidas ou acabar com o jogo a cada peça eliminada; como se a cada movimento – em uma tímida alusão ao tabuleiro de xadrez (se nos permitem refletir dessa forma) – as vidas de menor importância ou as peças de menor poder, deixassem de existir, sendo excluídas do processo civilizatório, por não representarem importância na estrutura social para o Estado que, paulatinamente, esforça-se para minimizar os impactos mortais provocados pela Covid-19 nas diferentes nações na espera de uma medicalização eficaz e da vacinação em massa na contenção do fluxo diário de mortes. No Brasil, até janeiro/2021, há contabilização é de 619.473 mil mortes; conforme dados disponibilizados pela Universidade Johns Hopkins <<https://coronavirus.jhu.edu/region/brazil>> em: 05 de janeiro de 2022.

Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, ***não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento*** (FREIRE, 1996, p. 17, grifos nossos).

Contrariamente a essa lógica eugenista, é preciso haver uma “*ética universal do ser humano*”, em que devemos não aceitar o resultado de mortes de inocentes ou a insegurança dos mesmos pela manifestação discriminatória que raça, gênero ou classe representam no curso da exploração (FREIRE, 1996, p.16-17). A nossa representatividade está na luta pelos direitos do Público-Alvo da Educação Especial, que se encontra nos grupos de risco, ameaçados pela COVID-19 e que precisam ser assistidos.

Tendo em vista: a declaração de emergência em saúde pública, de importância internacional pela Organização Mundial da Saúde, em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da infecção humana pelo coronavírus - COVID-19; a declaração datada de *11 de março de 2020 da pandemia do coronavírus - COVID-19*; a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), em decorrência da infecção humana pelo coronavírus - COVID-19; os termos da Lei Federal nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020; as pesquisas recentes demonstram a eficácia das medidas de afastamento social precoce para contenção da disseminação do Coronavírus - COVID-19; que a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) se mantém atenta quanto a doença e que, desde o dia 27 de fevereiro de 2020, a instituição, em consonância com as autoridades sanitárias, destacou que o mais importante é adotar medidas preventivas e que, até o presente momento, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE-UFES), atento a essas medidas, estendeu o prazo de suspensão das atividades presenciais da UFES até quando for possível o retorno presencial, como forma de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus – COVID-19.

A conjuntura histórico-social e política apresentada interferiu nos nossos planejamentos de elaboração e execução desta pesquisa, uma vez que estamos interligados por teias de interdependências com a Universidade e com o contexto social. Dessa forma, tais medidas resultaram na necessária reconfiguração

metodológica do planejamento do cronograma para o plano de trabalho, conforme disposição no *Apêndice G* da presente dissertação.

Isso posto, a perspectiva teórica para este trabalho levará em conta os estudos de Norbert Elias (1993; 1994; 1998; 2001; 2002; 2006) que, pelo atravessamento da *sociologia figuracional*, subsidiará a compreensão dos processos sociais estabelecidos nas redes individuais e coletivas de toda a comunidade acadêmica, por meio das suas *interdependências*. Os processos *figuracionais*, que tratam dessa teoria, emergem da sistematização de reflexões no caminho para uma perspectiva inclusiva. Assim, propõe evidenciar os marcos normativos e práticos que perpassam uma consciência educativa, firmada em dados importantes, por apontarem que a população Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) se efetiva em necessidades existenciais, políticas e históricas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Para efeito sobre os processos de constituição da identidade docente e a formação continuada, utilizaremos os pressupostos sobre o “*método (Auto) biográfico*”, do teórico português António Nóvoa (1992; 1999; 2000), por entendermos que nos ajudará nas análises de dados e nas reflexões sobre a profissão docente em seu âmago.

Sendo assim, utilizaremos a primeira pessoa do singular para biografia do autor desta dissertação e, no segundo momento, daremos continuação ao objeto a que este estudo se compromete. Para esta investigação, a abordagem teórico-metodológica da pesquisa define-se como um fio condutor por meio do método Sociológico Figuracional Eliasiano, o qual se baseia no *Estudo Exploratório*, com o propósito de identificar similaridades e diferenças nos contextos da análise das narrativas docentes e, assim, confrontar os dados obtidos, considerando a percepção docente em relação à constituição em detrimento à inclusão universitária.

A CONSTITUIÇÃO DO PESQUISADOR E DA PESQUISA

A educação especial sempre esteve atrelada nos meus caminhos. Antes mesmo do ingresso na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2015, já estive permeado de experiências que corroboraram para a aproximação com todos os inseridos nesses movimentos. A escolha pelo curso de Licenciatura em Pedagogia decorreu-se da vivência de ter feito parte de uma Congregação Religiosa dentro da Igreja Católica, identificada como “Os Pequenos Irmãos de Maria” ou, para melhor conhecimento de todos, os “Irmãos Maristas”, que pertencem ao Grupo Marista na comunidade de formação Nossa Senhora da Penha, localizada em Vila Velha/ES.

Ao trabalhar como seminarista, anteriormente à entrada na Universidade, pude me apropriar dos meios pedagógicos da escola em que trabalhei. Nesta, constituindo-se em um bairro considerado socioeconomicamente vulnerável, em níveis de pobreza, na região cinco do município de Vila Velha, ao qual também resido.

Por fim, ao decidir sair da casa de formação, logo, encontrei-me com a ciência que estuda a educação. Inicialmente, em uma instituição particular. Passaram-se dois anos e me deparei com o desejo de estudar na Universidade Federal do Espírito Santo, realizei o processo de vestibular de entrada e fui aprovado. A partir daí, novos horizontes se abriram.

Em 2015, a vida acadêmica começou com a recepção da Prof. Dra. Inês de Oliveira Ramos, a qual nos convidou a investigar, por meio do projeto maior, a seguinte problematização: “Centros Educacionais Especializados: um sistema à parte do sistema educacional?” Com base nesse estudo, formulamos o subprojeto com o seguinte tema: “*O trabalho na sala de recurso multifuncional visando a aprendizagem do aluno da educação especial*”. Vale ressaltar que esse movimento fez parte de um Programa Institucional de Iniciação Científica, em que participei como voluntário (PIVIC) no período entre 2015/2 até 2016/1.

Sendo assim, a educação especial foi o meu primeiro campo de pesquisa dentro da universidade e, conseqüentemente, o mais significativo para a continuidade de formulações de pesquisa. Entretanto, o leitor identificará, no trabalho, a necessidade da relação de acesso e permanência desde a Educação Básica até chegarmos ao

ensino superior. Tentamos, no início de nossa revisão de literatura, pautar esse diálogo e, depois, adentrar o objetivo geral na problemática deste estudo.

Este diálogo ocorrerá pela própria formação do pesquisador, uma vez que, durante o PIVIC, iniciou seus trabalhos no Núcleo de Educação Infantil (NEDI) da mesma universidade, coordenado pela Prof. Dra. Vania Carvalho de Araújo. No período de 2015/2 até 2017/1, foi possível apropriar conhecimentos importantíssimos para a formulação epistemológica de ideias, projetos de pesquisa, seminários e outros a partir do grupo de pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura (IESC).

Após a saída do NEDI, reencontrei-me com a Educação Especial, agora, no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Vitória. Nesta instituição, foi possível estabelecer conexões entre o conhecimento teórico e o prático. Em outras palavras, ao trabalhar no Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), enfatizamos práticas fundantes do trabalho pedagógico, desde as condições de planejamento dos docentes até ao atendimento individualizado aos alunos PAEE na imersão de relatórios minuciosos. Uma condição absurdamente diferente em critérios de estrutura e, claramente, da formação dos docentes que ali estão efetivos. A partir desse encontro, as inquietações sobre a formação e as narrativas docentes começaram a emergir dentro dos meus processos de formulações de pesquisa em diferentes cenários do ensino básico, técnico e superior.

Ainda no 2º semestre do ano de 2017, cursava o 6º período, tive a oportunidade de participar como bolsista de Iniciação Científica do CNPq, envolvendo-me em um novo projeto de pesquisa, intitulado: “Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: O Ensino Superior em Foco” (2016-2020). Nesse caminho, foi possível formular um subprojeto de iniciação científica com a seguinte título: “Sentidos de inclusão e/ou exclusão nas realidades brasileira e mexicana: um estudo comparado no ensino superior”, sobre os processos inclusivos na Universidade Federal do Espírito Santo (BRA) e na Universidad Veracruzana (MEX). Uma pesquisa voltada para a área da Educação Especial, envolvendo os sujeitos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) até o 1º semestre do ano de 2018.

Pensando em ampliar os dados da pesquisa, concordamos em utilizar as discussões do projeto científico para o desenvolvimento da pesquisa “*Percepção de Docentes e*

Discentes sobre Inclusão na Universidade Federal do Espírito Santo”, findando no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), permitindo um maior aprofundamento das questões ao final da graduação.

É importante demarcar que o Referencial Teórico utilizado para referenciar e colaborar para a compreensão dos dados foi Norbert Elias; portanto, acredito que minha participação no XVII Simpósio Internacional Processos Civilizadores (SIPC) foi enriquecedor para a compreensão teórica acerca das teorias do autor. Para tanto, foi nessa oportunidade que contribuí como coautor no artigo *“Processos sociais planejados ou não planejados? Produção de sentidos sobre a inclusão de pessoas com deficiência no contexto universitário brasileiro”*, percebendo as novas perspectivas dentro da formação acadêmica inicial e, possivelmente, continuada dos docentes no cenário universitário.

O XVII SIPC, ocorrido entre 16 a 19 de outubro de 2018, teve como temática “Processos Figuracionais, Históricos, Políticos, Sociais e Educativos” e foi promovido pelo Grupo de Pesquisa Processos Civilizadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEdu), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), e pelo Laboratório de Estudos do Império Português – LEIP do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM). Esse evento visou reunir pesquisadores, brasileiros e estrangeiros, que utilizam em suas pesquisas a referência teórica dos Processos Civilizadores (Processual) ou Sociologia Figuracional, de Norbert Elias.

Minha participação no XVII Simpósio Internacional Processos Civilizadores (SIPC) contribuiu, significativamente, para a concretização dos estudos continuados desde o Projeto de Iniciação Científica. A partir dessas interdependências para a finalização e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com novas discussões, diálogos e aprofundamento nas produções acadêmicas que faço parte no grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (GRUPGIE) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFES, até para a formação acadêmica e no acesso ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES (PPGE/CE/UFES).

Ambos os trabalhos comungam da necessidade de sistematizar reflexões sobre os processos históricos e políticos que garantem acesso e permanência de estudantes

(PAEE) no ensino superior, em países periféricos à economia mundial, possibilitando-nos compreender os rebatimentos e as diferentes configurações desencadeadas a partir das agências internacionais na definição das políticas locais. Notoriamente, foi, com base na última pesquisa, que formulamos ideias centrais para a problematização e concretização do estudo em tela.

Portanto, o objetivo desta pesquisa é aprofundar os estudos realizados sobre os processos inclusivos no ensino superior², agora, no mestrado acadêmico, com a seguinte investigação: “*Constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior*”, em reverberação e colaboração ao novo projeto de pesquisa do GRUPGIE, denominado: “Política Orçamentária e Trabalho Docente na Educação Especial em Realidades Brasileiras e Mexicanas”.

A partir do pressuposto de que a identidade profissional se constitui em processos inacabados, somados por diversas e diferentes experiências, consideramos que parte da identidade docente se constitui nos processos estabelecidos no decorrer de sua ação cotidiana, histórica e social, com enfoque na sua trajetória até a chegada no ensino superior. Não obstante, a profissão docente é aquela que, sem dúvida, carrega, em si, as marcas existenciais dos indivíduos – professores e professoras – desde a incipiência de sua alfabetização, quando colocamos os pés na primeira sala de aula, na qual tivemos a oportunidade de sermos alunos.

Em uma perspectiva ontológica do ser docente, nossa profissão figura aproximações inacabadas, quando partimos da premissa de que nossa aprendizagem primitiva se mescla, posteriormente, com a execução da nossa aprendizagem em processos superiores complexos a partir da formação inicial, da prática docente e da formação continuada. Por explicar: da Constituição-Figuracional do ato docente nos processos educacionais e inclusivos para sua carreira como docente-pesquisador.

O tempo contínuo nos faz uma das únicas categorias de trabalhadores que apresenta contato direto com seu local de atuação desde a primeira infância, quando a mesma nos foi oportunizada. De tal forma, que, dessa premissa, identificamos que

² A intenção inicial de pesquisa, intitulada: “*Contextos Universitários Comparados: a Realidade Inclusiva do Público-alvo da Educação Especial em Contramão à Formação Docente Continuada*”, teve de ser alterada em função da pandemia, que culminou na impossibilidade de estar nos campos empíricos pretendidos para a realização da pesquisa inicial (Universidad de Guadalajara/UdeG/México – Universidade Federal do Espírito Santo/UFES/Brasil), conforme sinalizado.

a “[...] relação entre estes conjuntos de pressupostos e as implicações pode ser expresso”, conforme nos apresenta, respectivamente: Pressupostos Ontológicos - dão origem aos; Pressupostos Epistemológicos - que terão; e, Implicações metodológicas - para a escolha (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 45).

A partir dessa premissa é que problematizamos de que modo as experiências individuais dos docentes dos cursos de graduação e as expectativas integrais do público-alvo da educação especial para o processo de aprendizagem em seus cursos de graduação na UFES, institucionalmente interdependentes, atuam figuracionalmente no processo social sobre a constituição da identidade docente numa perspectiva inclusiva e contínua?

As pesquisas científicas do campo das ciências humanas e, especificamente, no campo da educação, professores e professoras constituem-se ao longo daqueles e daquelas que já passaram e deixaram suas contribuições – seja negativa ou positiva – em suas histórias de vida; contribuindo, de modo determinante, sobre a sua forma de ser docente³ e sua constituição individual. Sendo assim, podemos substituir – “e os” por “nós” – nos processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior, corroborando para a afirmação da constituição docente como processo inacabado ao longo da trajetória dos profissionais do magistério superior e sua mediação para que a inclusão ocorra nestes espaços e contextos universitários.

Informamos que a pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", tem a aprovação do Conselho de Ética (CEP), com seu registro no CAAE: 86235118.0.0000.5542, e Parecer nº: 2.706.699. Seguimos, rigorosamente, os cuidados éticos em pesquisa no campo das ciências humanas e sociais, envolvendo Seres Humanos. Desta forma, esclarecemos que, como se trata de uma pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 510/2016 CNS há alguns cuidados éticos com relação aos participantes de pesquisa, que foram assegurados a este público em nossa investigação, envolvendo as universidades que foram alvo de análises comparativas.

³ É possível ver essa contribuição a partir das respostas dos docentes no Capítulo 5, tendo como base a questão 5 do Apêndice H - A memória e a constituição do(a) DOCENTE.

Compreender tal processo é imprescindível para o objetivo geral em *analisar percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior*.

Analisar o processo das ações políticas desenvolvidas no Ensino Superior é estabelecer possibilidades no trabalho desenvolvido pelos professores universitários envolvidos nesse processo, ou seja, a tentativa de pensar até que ponto o trabalho docente se faz importante para que, de fato, o aluno PAEE tenha acesso ao direito fundamental democraticamente constituído à educação.

Outros objetivos e movimentos específicos também serão necessários para os encaminhamentos no desenvolvimento desta investigação:

- a) Compreender a concepção dos professores sobre a identidade docente;
- b) Compreender a concepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior;
- c) Analisar as narrativas dos professores sobre sua formação e constituições docentes através de suas “histórias de vida”.

As razões pelas quais se quer atingir esses objetivos são que os trabalhos acadêmicos, bem como os documentos legais norteadores, apresentam discursos e práticas presentes nos espaços em questão.

Com isso, buscamos identificar núcleos de significação de sentidos de inclusão e/ou exclusão e promover pensamentos significativos para estabelecer outras possibilidades para o trabalho necessário com os sujeitos de pesquisa e para o próprio objeto investigativo.

Esperamos constituir, de modo investigativo, com os profissionais da educação que estão nos ambientes universitários, um espaço de diálogo que busque pensar a formação continuada dos docentes, sua constituição profissional e a escolarização/aprendizagem dos discentes PAEE, que se veem inseridos nessas realidades. Hipoteticamente, esperamos, também, disparar movimentos para novas outras políticas e reflexões na área da educação especial, considerando os sujeitos PAEE e suas matrículas no Ensino Superior, alertando para a continuidade nos

quadros de trabalho para a recepção desses discentes por parte do corpo docente das diferentes áreas.

Brevemente, os capítulos apresentados, no decorrer desta pesquisa, atribuem características próprias. Porém, indissociáveis. A apresentação do processo social, que corresponde ao significativo objeto e que se relaciona aos objetivos específicos, que figuram para a constituição da identidade docente, está ancorada pela historicidade e pelo caminho epistemológico presente no ato de descrever o mapeamento dos trabalhos acadêmicos brasileiros (disponíveis nos Apêndices C e D) em dois Subcapítulos na construção da Revisão de Literatura sobre a formação continuada docente no Ensino Superior na perspectiva inclusiva e, por fim, nos resultados a partir da análise dos dados descritos com o Capítulo 5.

Todavia, reiteramos nosso esforço nas ideias centrais das teorias de Norbert Elias e Antonio Nóvoa, para uma interdependência que possa ser uma ação metodológica em direção ao Estudo Exploratório e/ou Pesquisa Exploratória.

CAPÍTULO 1 – O PROCESSO SOCIAL DO ALUNADO PAEE: FIGURAÇÕES ACADÊMICAS INTERDEPENDENTES

[...] a educação protege-nos e é a defesa de nossa identidade, de nossa privacidade e de nossa honra, de nossa liberdade e da liberdade de todos, da dignidade, da felicidade (ela mesma, um bem comum), de toda liberdade de pensamento, do bem-estar, do acesso à riqueza acumulada, à saúde, à vivência plena de nossa sexualidade, nossa cultura e nossa moralidade (GENTILI, 2009, p. 1072).

Nossa preocupação, de maneira incipiente, ocorre pela construção de práticas que fortaleçam o reconhecimento dos sujeitos PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) como resultado das relações sociais e suas produções, que são pautadas, inicialmente, por limitações, no que diz respeito à garantia de direitos, valores e representação. Visamos uma democrática apropriação dos espaços e legitimação da cultura inclusiva, reconhecida normativamente internacionalmente⁴ e nacionalmente⁵.

Sobre a inclusão desses sujeitos, Lopes e Capellini (2015, p. 92) nos ajudam a pensar da seguinte maneira que um dos princípios fundamentais da inclusão é a “[...] a reorganização da sociedade, objetivando acolher a todos os cidadãos, independentemente de suas características individuais, de modo que suas necessidades fundamentais sejam atendidas”.

Concordando com as autoras, percebemos a determinação política e institucional de acolher a todos em seus direitos fundamentais, no que se refere à acessibilidade física, cultural, social e normativa. Vivemos, hoje, enquanto profissionais da educação, um desafio no que se refere à escolarização dos alunos da educação especial na educação básica. O reconhecimento desse desafio nos faz caminhar em

⁴“A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994. Nessa conferência foi elaborado o documento “Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais” (MIRANDA, 2008, p. 39).

⁵ É para reforçar a obrigação em prover a educação, que foi publicada em novembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96. [...] Constatamos que o capítulo V dessa lei trata especificadamente da Educação Especial, expressando no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e, quando necessário, deve haver serviço de apoio especializado (MIRANDA, 2008, p. 39).

busca de novas formas de diálogo com essa complexidade, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação com os sistemas educacionais, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos PAEE possam ter direito à educação.

Tendo em vista tal desafio, precisamos direcionar nosso olhar para essa complexidade, contrapondo-nos ao pensamento reducionista, linear e simplificador que, durante muitos anos, adotamos para justificar a não escolarização de algumas minorias sociais, em especial, neste texto, de sujeitos população-alvo da modalidade da Educação Especial. Esse olhar se coloca como um tipo de pensamento que não separa, mas une e busca as ligações necessárias e interdependentes na vida humana.

É necessário analisar os caminhos trilhados pela comunidade acadêmica para as normativas nacionais/internacionais. Fazemos isso no entendimento e na militância dos processos de pesquisa sobre os temas problematizados ao longo da historicidade desde a Constituição, de 1988, que tratam, inicialmente e respectivamente: do acesso, qualidade, equidade, permanência e saída do público-alvo da educação especial dos processos de escolarização e na entrada no ensino superior.

A partir de meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (BRASIL, 2013, sem página).

Atualmente, percebemos, conforme as palavras de Moreira (2005), que a inclusão do aluno com necessidade educacional especial (NEE) representa um desafio da Educação Infantil ao Superior. Esse desafio cabe a nós, ou seja, devemos incluir integralmente e efetivamente esse indivíduo às suas razões de ser/estar nessa consciência educativa da escolarização até o contexto universitário.

De acordo com o Documento Orientador do Programa Incluir (BRASIL, 2013), “[...] as instituições de educação superior - IES, devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas”, considerando:

1. A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;
2. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras;
3. O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;
4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determine que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;
5. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior;
6. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;
7. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;
8. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;
9. O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º : VII -estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência;
10. A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

Não obstante, o domínio das 10 normativas configuram uma importância potencial nos mecanismos políticos, que, recentemente, estão em vigor e que promovem a realização, juntamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), sobre o processo social do alunado PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) para determinar quais figurações acadêmicas interdependentes são necessárias no modelo inclusivo de educação que queremos alcançar e problematizar com esta dissertação.

Neste ínterim, é importante refletir que “[...] quando pesquisamos **processos sociais**, temos que examinar a rede de relacionamentos humanos, a própria sociedade, a fim de identificar as compulsões que as conservam em movimento e lhes conferem forma e direção particulares” (ELIAS, 1993, p. 38, grifos nossos).

Estamos imbricados a revelar o quanto os discentes se assumem na busca por seu direito social, através de políticas afirmativas para aqueles que se autodeclaram ou documentalmente comprovem ser de baixa renda, negros ou pardos, indígenas e de escola pública em seus discursos, na concretização que as normativas, em vigor, exarem o direito que tanto lutaram para usufruir.

A educação universitária, como campo de direito e acesso, deve desenvolver-se numa perspectiva inclusiva através de seus vestibulares, estrutura arquitetônica, inclusão didático-digital e outros em favor legítimo a esses estudantes que chegam às IES públicas. A Lei nº 13.409/2016 definiu a entrada tardia e, agora, esperamos que os movimentos instituintes para a inclusão, de fato, aconteçam no ambiente acadêmico, junto com as políticas universitárias e para os processos de escolarização em sua base. Desse modo, apresentamos a construção de dois subcapítulos, que versam para essa condição inclusiva e, a longo prazo, no processo social.

1.1 DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, a educação se constitui um direito social extensivo a todo cidadão. Pensando na escolarização de alunos da Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB, nº 02 de fevereiro de 2001, institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que, para além de todas as garantias previstas nas outras legislações, diz do compromisso de adequar às escolas e de fazer funcionar o setor de educação especial nos sistemas de ensino.

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º).

Hoje, a escola se apresenta como um campo muito rico de investigação, pois se tornou um lugar de inclusão social a partir da universalidade. Com isso, viabiliza a participação da comunidade, de maneiras diferentes, no ambiente escolar, sobretudo, no que se refere ao processo de organização e de funcionamento. Dessa forma, proporcionou contribuir para a busca de saberes novos e da possibilidade de os sujeitos, que estão inseridos nesse processo, tornarem-se sujeitos de sua história.

Um dos grandes desafios está no engajamento do pesquisador dentro da instituição escolar e universitária, juntamente com os profissionais da educação e dos alunos da Educação Especial em buscar elaborar e implementar projetos de inclusão dos aspectos sociais e educacionais vividos por esses alunos. Tendo em vista tal desafio, buscamos construir, a partir desta pesquisa, um perfil profissional na política educacional, buscando conquistar espaços e ações que nos ajudem criar intervenções estratégicas e propositivas, que se comprometam com a transformação social da vida dos alunos PAEE no âmbito da Educação Básica e do Ensino Superior.

É salutar, também, discutir as políticas de “integração instrucional” de população, antes marginalizada como a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, com viés orientador de processos de integração instrucional, condicionando o acesso à classe comum do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Ainda nessa década, a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, reserva um capítulo específico à Educação Especial, apontando direcionamentos para as políticas de educação, relativas a essa modalidade (BRASIL, 1996).

Nesse percurso histórico, em 2001, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram implementadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre outros direcionamentos, essas diretrizes determinaram que

os sistemas de ensino matriculassem todos os alunos nas escolas regulares, indicando que as escolas se organizassem para o atendimento aos educandos com “necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001).

Os anos que se seguiram, após a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram marcados por um conjunto de publicações oficiais, que motivaram uma “nova” condução das políticas públicas em Educação Especial, principalmente a partir de 2008, com a instituição da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, que, além de definir os sujeitos a serem trabalhados pela Educação Especial, sinaliza a necessária implementação de políticas públicas para que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tenham garantido o acesso, a participação e o aprendizado nas escolas regulares (BRASIL, 2008).

No fluxo desse movimento político e de outras transformações sociais, observamos⁶ um considerável crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre os anos de 2008 e 2014, houve uma evolução de 86% no número de matrículas na Educação Básica. Em 2008, 375.775 eram alunos com deficiência, matriculados nas classes comuns da Educação Básica, evoluindo, em 2014, para 698.768. Em relação ao Ensino Superior, os dados do Censo registram um crescimento de 5.078 matrículas, em 2003, para 23.250, em 2011, expressando um avanço de 357,86%.

Tendo em vista as mudanças no número de matrículas de alunos PAEE, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, bem como as proposições legais, implementadas nos últimos anos, destinadas a esse público, a perspectiva inclusiva na educação superior se constitui um objeto de debate permanente e consistente desde o final do século passado. Observamos, ainda, a necessidade de investimentos em pesquisas e conhecimento mais aprofundado acerca das características desse público, suas possibilidades de acesso, permanência e

⁶ Parte deste trabalho é uma continuidade de investigações realizadas na graduação (iniciação científica até o Trabalho de Conclusão de Curso), conforme apresentado no segundo momento da Introdução. Por tal demanda, a atualização dessas informações é um desafio investigativo necessário ao recorte temporal investigado a partir de 2008 até 2021.

participação das atividades acadêmicas e científicas no ensino superior através do trabalho docente como aporte atitudinal, inclusivo e inicial; advindos por diferentes motes, por exemplo, na entrada em grupos de pesquisa e atividades supracitadas acima.

A realidade brasileira está envolvida em contextos de exclusão educacional a longo prazo no processo civilizatório na América Latina, por fazer parte de uma “universalização sem direitos”, segundo Gentili (2009). Para este estudo, levantar essas questões é imprescindível para a análise dos sentidos produzidos sobre a constituição da identidade docente e os processos de inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência nos contextos acadêmicos na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

De acordo com Gentili (2009), o exercício de frustração remete, cada vez mais, para os sérios limites colocados desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ainda em 1948. Podemos ver esses mecanismos em três fatores, que expandem a universalização sem direitos dos sistemas educacionais latino-americanos:

- A) a combinação e articulação de condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades;
- B) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e os enormes diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem;
- C) a promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – e, particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito as oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. A exclusão incluída no campo educacional produz-se não apenas, mas em parte, graças à combinação destes três fatores. (GENTILI, 2009, p.1064).

Na atualidade, há 180 milhões de pobres na América Latina, esse número duplica quando se trata da população de 0 a 18 anos e da população indígena ou negra (GENTILI, 2009). Esses dados são importantes por apontarem que a população público-alvo da educação especial também se efetiva nessas necessidades existenciais e que

[...] a probabilidade de que os meninos e as meninas com menos de 5 anos terminem seus estudos primários em 2015 é igual ou superior a 95% na Argentina, Chile, Colômbia, Equador, México, Panamá, Peru e Uruguai, e se situa entre 90% e 95% no Brasil, Costa Rica e Venezuela (GENTILI, 2009, p. 1061 *apud* UNICEF, 2006, p.44).

Decerto, o leitor se pergunta: o porquê esses dados são importantes para a análise da investigação do Ensino Superior? De fato, até chegarmos a este nível de ensino, passamos por uma construção social, cultural, subjetiva e instrucional na Educação Básica, conforme a estrutura curricular e organizacional de nosso país, postulada em diversos documentos.

Responder dessa forma seria fácil até para uma pessoa que não esteja no meio do processo educativo. Entretanto, não devemos reduzir essa pergunta a reflexões rasas, ainda mais, quando o foco é o sistema de ensino. Muito há o que se pretender e no que se engajar enquanto professores, ainda mais em nossa área e, como colocado desde o início, nesta militância na atualidade política nacional.

Para discutirmos e analisarmos o acesso dos estudantes às três etapas da Educação Básica é necessário reiterar, oficialmente, que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio. [...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (BRASIL, 1996).

Por consequência, há desafios colocados nos cotidianos escolares, a partir da reorganização política de acesso e permanência tanto dos alunos citados no último parágrafo quanto daqueles que estão inseridos, e para uma natureza real no Ensino Superior na continuidade dos estudos, daqueles que estarão assistidos por políticas afirmativas nos registros de matrículas.

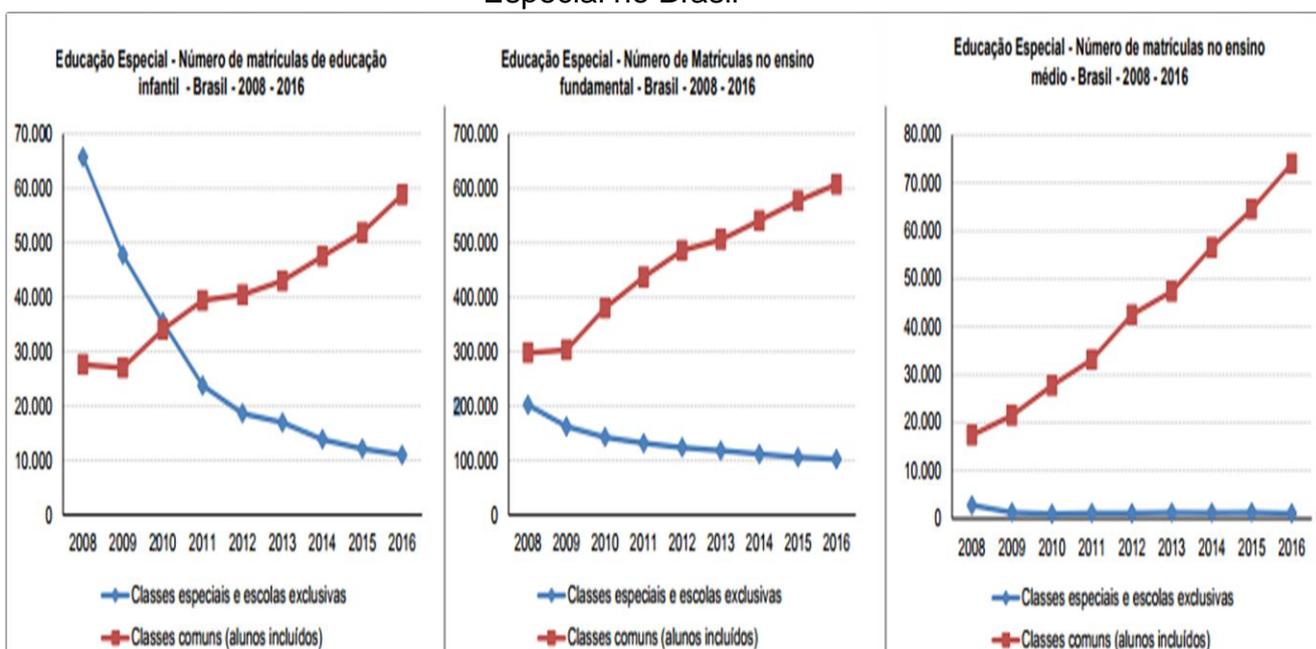
De maneira geral, para atentarmos sobre a cultura infantil e seu desenvolvimento nos diferentes contextos, Araújo (2005, p. 119) sinaliza que “[...] as populações infantis (sobretudo as mais pobres) são as que mais sofrem os efeitos de uma racionalidade que determina o lugar que cada um deve ocupar na sociedade”.

Visto o lugar em que essas infâncias se encontram, com base nos descritos estatísticos passados, seguiremos; e continuaremos no ímpeto da responsabilidade da humanidade sobre cada vida. Com o entendimento desse diálogo, Arendt (2015,

p.10), no início de sua obra, alerta sobre os desafios da condição humana e compreende o fato de nossas ações sempre estabelecerem relações de alteridade uns com os outros. Além disso, ressalta que “[...] a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”.

Elencada a importância de cada ser humano em sua singularidade e pluralidade (ELIAS, 1994), as bases normativas estabelecem o acesso de todos à educação como direito. O Censo Escolar da Educação Básica, de 2016, traz alguns dados importantes no campo da Educação Especial.

Gráfico 1- Número de matrículas na Educação Básica na modalidade da Educação Especial no Brasil



Fonte: Elaborada por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2016 (BRASÍLIA, 2017).

A partir do gráfico exposto, observamos que o número de matrículas na Educação Especial nas três etapas segue um fluxo histórico e político significativo, conforme os debates estabelecidos após o ano de 2008. Em outras palavras, em nove anos respectivos (2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2016) notamos a integralização e uma dicotomia entre as classes especiais versus as classes comuns, em que os interesses fundamentais estavam intrínsecos à criação de

escolas exclusivas, embora passando, efetivamente, para não subjugar arbitrariamente sobre a ideia de inclusão para a responsabilidade ativa do Estado.

Tal política já era legitimada desde o ano de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No Art. 59, exara-se que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica devem estar voltados para atender à necessidade dos alunos e ao favorecimento no processo de ensino aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse significativo momento, a continuidade das políticas, a partir de 2008 até 2015 e deste ano até os dados disponíveis, do ano de 2019. Comprometemo-nos com nosso recorte temporal, com base na PNEE-EI (2008), e apresentamos a seguinte tabela para perguntarmos se avançamos no debate a respeito da dicotomia entre as classes especiais *versus* as classes comuns como preferência nas etapas de ensino para o número de matrículas:

Quadro 1- Número de matrículas da Educação Especial por Etapa de Ensino – 2015-2019

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Tot al	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Profissiona l/ concomitan te/subsequ ente	Eja
201 5	930.683	64.04 8	682.6 67	65.75 7	3.306	114.905
201 6	971.372	69.78 4	709.8 05	75.05 9	2.899	113.825
201 7	1.066.446	79.74 9	768.3 60	94.27 4	3.548	120.515
201 8	1.181.276	91.39 4	837.9 93	116.2 87	5.313	130.289
201 9	1.250.967	107.9 55	885.7 61	126.0 29	4.784	126.438

Fonte: Elaborada por DEED/INEP, com base nos dados do Censo da Educação Básica de 2019

(BRASÍLIA, 2020, p. 9)

Não diferentemente do esperado, foi possível analisar, nesse processo social, o avanço no número de matriculados a partir das normativas implementadas. Segundo os dados da Diretoria de Dados Estatísticos (DEED/INEP/MEC), conforme verificado no Censo Escolar da Educação Básica de 2019, “o número de matrículas da educação especial⁷ chegou a 1,3 milhão em 2019, um aumento de 34,4% em relação a 2015” (BRASÍLIA, 2020, p. 9). E, concluíram que,

Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019 (BRASÍLIA, 2020, p. 9).

Iniciando uma discussão necessária, Carvalho (2016) adianta sobre a necessidade de investigar como se materializam os processos de escolarização de alunos com deficiência visual no ensino fundamental a partir das políticas locais e das práticas escolares no município de Vila Velha/ES.

Empreender essa reflexão é entender o processo desde o âmago, isto é, da sala comum ao atendimento educacional especializado, ferramenta principal para o acesso ao conhecimento (CARVALHO, 2016). Ao cartografar suas possibilidades, a autora justifica a necessidade de os docentes da classe comum também participarem, já que são eles os “responsáveis” pela escolarização direta do aluno com deficiência (p. 71). Já os professores especializados são vistos numa perspectiva de trabalho colaborativo e agentes diretos desse processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao denominar *A Política de Educação Especial em ação pelo olhar dos professores: demandas, potências e fragilidade* como um de seus capítulos, a autora perpassa o papel pedagógico a eles e suas responsabilidades em cada movimento para o ato educativo quando, nas palavras dela, “[...] a “inteligibilidade” entre as experiências disponíveis e as possíveis” são criadas (CARVALHO, 2016, p. 126). Em suas entrevistas, evidenciamos uma resposta-chave a partir de um olhar:

⁷ Matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns (incluídos) ou em classes especiais exclusivas.

O segundo ponto para discussão é sobre o movimento de contratação de professores especializados. É um desafio que Vila Velha vem enfrentando, como vários municípios brasileiros, pois “As prefeituras estão com problemas de contenção, o que dificulta a contratação de tudo, pelo menos para a educação” (MÁRIO, profissional do Núcleo), (CARVALHO, 2016, p. 118).

Sendo assim, a análise do sujeito investigado corrobora para os desafios enfrentados nas instituições públicas, a começar pela Educação Básica até o Ensino Superior; desde aos materiais até as condições para a contratação de professores, essa é uma realidade que nossa atual política terá de progredir.

Para continuar a leitura do lugar e para construção da figuração desses indivíduos, a resposta que evidenciamos e a importância desses dados está no cerne das respostas, isto é, a que todos – sendo da área educacional ou não – esperamos ou responderemos: ele/a não chegará à universidade com todos estes desafios que perpassam à igualdade, mas sim, também, requerem equidade. Abrimos espaço para outra questão: os alunos – sejam com necessidades educacionais específicas⁸ ou sem elas- estarão com o conhecimento acumulado e com as experiências necessárias para o “mundo adulto” e para o mundo do trabalho sem formação alguma?

Sobre o questionamento se esses indivíduos chegarão à vida adulta, de modo a viver do mundo do trabalho, Elias (1994, p. 32) ajuda a responder essas questões e promove a reflexão da seguinte forma:

E mais, a maneira como a sociedade promove a adaptação do indivíduo a suas funções adultas acentua, com muita frequência, a cisão e a tensão internas a seu psiquismo. [...] Entre a vida nas reservas juvenis e no campo bastante restrito e individualizado do trabalho adulto, raramente existe uma verdadeira continuidade. Muitas vezes, a transição entre os dois é uma ruptura brusca. [...] A probabilidade de que ele fracasse em algum aspecto, de que o equilíbrio entre as inclinações pessoais e as tarefas sociais seja inatingível para o indivíduo, torna-se extremamente aguda (ELIAS, 1994, p. 32-33).

A sociedade é a principal formadora do indivíduo e de seus padrões. Sendo assim, é ela quem fomenta ações para que ele/a seja incluído/a ou excluído/a nos processos

⁸ Declaração de Salamanca (1994, p.19): “Características de todas as pessoas cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”.

plurais e singulares nas mais diferentes configurações ideológicas. Neste ínterim, o campo educativo é perpassado, diretamente, por essas relações e trará consequência para as figurações.

A Política Nacional da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, fortificou e construiu seus laços a partir do documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (Ministério da Educação). Após essa normativa, a comunidade científica deverá assumir em seus escritos, relacionados à educação por novas investigações sobre os paradigmas sociais e a responsabilidade de entender que o “[...] movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008).

Tendo em vista o documento, utilizaremos, como recorte de investigação, as produções científicas realizadas neste espaço-tempo, ou seja, a partir de 2008. Com isso, entendemos a emancipalidade e a impulsão necessária aos estudos no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Os processos dialógicos permeiam as singularidades das pesquisas acadêmicas até o ano de 2019 contribuem para as respostas sobre as questões norteadoras. Todavia, objetivando intenções sobre o Ensino Superior, são salutares a formação continuada e a identidade docente nos cenários investigados.

1.2 DO ENSINO SUPERIOR

Para compreendermos o contexto contemporâneo da Universidade precisamos saber quais foram os fatores que influenciaram no presente. Alguns estudos (TRINDADE, 2000; DURHAM, 1998; VOLPATO, 2011) apontam que o atual cenário foi influenciado por quatro momentos históricos, a saber: a Idade Medieval, com a organização da Igreja Católica surge o modelo da universidade tradicional em

Bolonha e Paris; o período Renascentista do século XV, sob efeitos da Reforma e Contra- Reforma Católica; o terceiro no período do Iluminismo, do século XVII, com a influência da ciência como fonte de conhecimento; e o quarto momento, a partir do século XIX, com a introdução das relações de interdependência entre o Estado e a Universidade.

Os autores supracitados ajudam a entender que, a partir do quarto momento, há um rompimento na influência da Igreja na organização da Universidade, que passa a ser de responsabilidade do Estado. Contudo, a transformação de paradigma não ocorre de um dia para o outro. Com isso, em alguns países a Igreja Católica continua sua relação de comando. Essa simbiose deu origem às universidades públicas e católicas nos países de língua espanhola, diferente do Brasil.

No Brasil, as instituições de Ensino Superior surgem, em 1808, para atender uma camada social elitizada, assim como apontam os estudos de Pimentel (2013). Sendo assim, a ideia de democratização do saber não era presente nos espaços universitários. Somente a partir das últimas décadas dos noventa, presenciamos políticas com a intenção de inclusão das camadas antes excluídas. Entre as políticas, destacamos, a partir 1980, a Constituição Federal, de 1988, que assegurou alguns direitos sociais, garantindo acessibilidade à educação escolar como direito de todos.

De forma objetiva, redimensionamos nosso olhar para as questões iniciais que vão de encontro ao nosso estudo e que tratam, intrinsecamente, do pertencimento de compreendermos a militância não só pela educação. Mas, principalmente, pela educação especial na perspectiva inclusiva, pois

[...] os profissionais da educação devem olhar a inclusão não somente pelo viés da deficiência, mas sim, por todos que estão inseridos na Universidade que apresentam qualquer dificuldade, contemplando com isso, suas individualidades e potencialidades (LIRA, 2014, p. 2-3).

A emergência em se formular estratégias para a inclusão do alunado PAEE, que apresenta algum tipo de deficiência⁹ no ensino superior, a partir de 2005, com o

⁹ O termo “alunos com deficiência ou PAEE” atende a base da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Atentamos que outras formas constituídas ao longo do processo histórico e político serão empregadas nessa dissertação.

*Programa Incluir*¹⁰, observamos uma “ação universalizada atendendo todas as IFES, induzindo, assim, o desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada” (BRASIL/SECADI/SESu, 2013).

Com a entrada do aluno com deficiência no processo inclusivo, uma nova perspectiva se apresenta para a docência universitária e a identidade docente, isto é, para o embasamento de uma prática política e pedagógica que considera a formação desses professores no ensino superior, a longo prazo, no processo de ensino e aprendizagem na constituição do processo civilizatório. Dito de outra forma, é “[...] a formação se constitui em elemento de valorização do trabalho docente e pressupõe que os professores sejam capazes de considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional onde realizam suas práticas (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27). As autoras corroboram na definição de uma prática significativa, justificam que

A atuação dos docentes do ensino superior tem grande incidência em toda a sociedade, pois o preparo de todos os tipos de profissionais que necessitam de formação especializada está sob sua responsabilidade. Para além do ensino dos conhecimentos técnicos-científicos especializados, base para a atuação competente nos mais variados tipos de especialização profissional, **as dimensões da ética e da responsabilidade sociais são atribuições do seu trabalho**. Ou seja, formar profissionais competentes e sintonizados com as demandas do mundo atual, que tenham senso de justiça social e uma identidade profunda com a cidadania democrática, é tarefa que exige muito mais desses professores do que repassar os conteúdos de sua área de especialização *stricto sensu* (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 7).

Conforme o processo histórico-social, notamos que o Programa Incluir (2005), Lei n.º 13.409 (2016), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007) e a PNEE-EI (2008), conceberam solidez ao cumprimento da acessibilidade na esfera acadêmica e a responsabilidade pela garantia aos que se encontravam para além da margem de exclusão nas interdependências sociais.

Por fim, como encaminhamento, nos próximos capítulos perceberemos a importância dos trabalhos acadêmicos que versam a formação continuada docente no Ensino Superior na modalidade educativa da Educação Especial para a perspectiva inclusiva; estabeleceremos singularidades e semelhanças na análise

¹⁰Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>, acesso: 1, mar. 2020.

exploratória-figuracional de aportes importantes para tais políticas e neste necessário de mapeamento científico das produções.

CAPÍTULO 2 – INVESTIGAÇÃO INTERDEPENDENTE: A REVISÃO DE LITERATURA COMO CAMINHO IMERSIVO CENTRAL À PESQUISA

Na revisão de literatura, o pesquisador encontra e identifica trabalhos comuns com os de sua pesquisa. Além disso, relaciona-os e problematiza sua investigação. Segundo Moreira; Caleffe (2008, p. 27, grifos nossos), “a revisão da *literatura é parte central de qualquer estudo*, pois ela demonstra a familiaridade do pesquisador com a literatura contemporânea e a sua capacidade de avaliar criticamente as pesquisas já realizadas”.

Para realizar esta etapa de pesquisa é necessário se fazer uma “*imersão na literatura*”, dado que o apoio teórico está concentrado na boa investigação e progressivo avanço nesse processo (LEAL, 2002). Para Mazzotti (2006, p. 26), “a má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo, uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas, ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador [...]”. Em busca de um melhor entendimento, fomentaremos debates necessários nos dois subcapítulos, a seguir, com os trabalhos que se relacionam com a presente investigação.

2.1 INTERDEPENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E ENSINO SUPERIOR

Para uma melhor articulação entre o debate/discussão e a apresentação dos percursos que fizemos, evidenciamos a didática de se utilizar, precisamente, os descritores nas plataformas disponíveis com as palavras-chave fundamentais à temática para filtragem dos trabalhos científicos, em suas diferentes naturezas epistemológicas que, em um primeiro momento, não dialogavam com o problema de pesquisa desta dissertação. Porém, com uma efetiva imersão da apropriação das ferramentas de busca, destacamos a melhoria contínua na construção deste

capítulo. Por conta disso, a descrição dos trabalhos, a sistematização do tempo no período desejado, a relação da Educação Básica até o Ensino Superior para os discentes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) e a formação inicial e continuada de professores são abordagens que aparecem maciçamente em nossas análises na revisão de literatura para o Subcapítulo 2.1.

Observamos muitas dificuldades presentes nos contextos universitários das IES públicas do país. As diversas produções acadêmicas descrevem e criticam pontos negativos e positivos que seus objetos de pesquisa resultam em análises, cada vez mais, preocupantes/emergenciais para o ensino acessível e inclusivo para os discentes PAEE (Público-Alvo da Educação Especial) e elaboração de programas institucionais, comprometidos com a formação teórica e prática do docente universitário com seu local de atuação em uma perspectiva contínua.

Para pensar nos desafios da universidade pública brasileira e na necessária reflexão sobre a carência nesses estudos, foi necessário realizarmos um levantamento das produções acadêmicas¹¹. Neste estudo, baseado em fontes de dados cujas produções estão destacadas a seguir, utilizamos os seguintes descritores em dois eixos de busca relacionados à temática para filtragem: ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão.

Buscamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), encontramos 6 (seis) produções; no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) 11 (onze) produções; e, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFES, encontramos 7 (sete) produções com os mesmos descritores relacionados acima ou com pesquisas que se aproximavam com a temática como subsídio para as reflexões sobre a inclusão/exclusão na instituição.

A partir das produções encontradas, focalizaremos os aspectos que contribuirão para as análises sobre a temática da nossa investigação. Dessa forma, os temas abordados e os modos de pesquisar, epistemologicamente à luz dos desafios colocados em cada problema de pesquisa na área da Educação Especial para o

¹¹ Os detalhamentos das produções coletadas pelo autor encontram-se no Apêndice C.

acesso no Ensino Superior, farão com que nos aproximemos à realidade sobre a inclusão na interdependência entre o acesso e a permanência, como também, o papel do professor nessa perspectiva.

Caetano (2009), em sua tese “A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo”, aborda aspectos que interessam, diretamente, os detalhamentos do objeto desta pesquisa. A autora salienta que, até o ano de 1995, os professores tinham uma formação específica para habilitação em Educação Especial, conforme as Diretrizes do Curso de Pedagogia à época (hoje atualizada)¹².

Desta forma, os debates sobre a inclusão desses discentes aconteciam. Entretanto, necessitava haver o oferecimento da materialidade ao processo de inclusão escolar. Em contraposição, havia a incerteza, no currículo de 2006, quanto “a quem ensinaremos e o que ensinaremos” (CAETANO, 2009, p. 10). Isto é, este constituindo-se em generalista como amplo que discute questões da diversidade na escola e, não necessariamente, em relação à inclusão escolar e às especificidades da deficiência e suas demandas cotidianas.

Utilizando-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, com base nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, Caetano (2009) pontua o “plano virtual” que a inclusão escolar aconteceria na UFES, pelo desafio que as práticas educativas se mostravam reduzidas às novas condições de oferta e acessibilidade que a universidade disponibilizaria aos discentes aprovados no vestibular concretamente.

Neste trabalho e, na maioria dos demais, é possível observar o vestibular como maior meio de entrada do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) no ensino superior e, na medida do possível, a responsabilização de núcleos ou outros mecanismos institucionais nas universidades para o recebimento desses alunos. Lembramos que, no ano de defesa da presente tese analisada, a “reserva de vagas” para o PAEE ainda não existia; fato que só foi efetivada a partir da alteração da Lei

12 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> acesso em: 12 de Outubro de 2019.

n.º 12.711/2012 através da Lei n.º 13.409/2016¹³. É preciso acompanhar o art. 3º, que trata especificamente do objeto/admissibilidade exarado, lendo-se em sua alteração que

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por **peçoas com deficiência**, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e **peçoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição**, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2016, grifos nossos).

Por resultados com base nas análises dos dados colhidos, constatou: a precariedade do trabalho docente; a satisfação dos alunos após a transformação do currículo especialista para generalista; a materialização entre teoria e prática¹⁴ e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação inicial do professor foram os legados deixados da reformulação curricular do curso (CAETANO, 2009).

Em articulação ao trabalho acima, percebemos que, mais adiante, a autora confirma: um ano após a PNEE (2008) e dois anos antes com o vigor do currículo e das novas diretrizes, que baseavam as construções curriculares das licenciaturas nos cursos de pedagogia, outros rumos precisariam ser tomados; isso não apaga que mesmo sem estruturas a instituição de ensino superior já se preparava, teoricamente, para o entendimento dos temas desenvolvidos com questões fundantes para a figuração desses indivíduos.

Completada uma década de tal política, perguntamos: em que avançamos? No que retroagimos? Qual o papel normativo das políticas na formação da constituição do professor universitário com a matrícula do aluno com deficiência na universidade pública?

¹³Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para peçoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

¹⁴ A criação da matéria de Pesquisa, Extensão e Prática Pedagógica (PEPP).

Para ajudar na reflexão, vejamos o exemplo da orientação curricular abaixo colocada:

A organização curricular a ser implantada a partir de 2018 toma, como ponto de partida, as orientações legais, contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 e da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), assegurando os seguintes princípios: a formação humana e a formação profissional como elementos indissociáveis; interdisciplinaridade; contextualização; democratização; pertinência e relevância social; ética e sensibilidade afetiva e estética (CE/UFES, 2018, p. 11).

No ano de 2018, o projeto pedagógico do curso de pedagogia do Centro de Educação da UFES (antigo IC-IV, atualmente Prédio Paulo Freire) ancorou novas perspectivas e trouxe a concepção acima, favorecendo reflexões necessárias às perguntas colocadas.

O cenário histórico-cultural, sócio-político e educacional, que estamos imersos, na garantia de direitos: da educação básica à educação superior; da graduação à pós-graduação; inseridos combativamente no campo das ideias nas derrubadas de portarias como, por exemplo, a do Ministério da Educação, que, estando sob chefia do Ex-Ministro Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, decidiu revogar a portaria nº 13/2016, que defendia a reserva de vagas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na ampliação das matrículas do corpo discente para a diversidade étnica e cultural na pós-graduação.

A necessidade de narrar e analisar, nesta revisão de literatura, o episódio causado no dia 18 de junho, de 2020 – em plena pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus) e, antes, da exoneração de Weintraub, no mesmo dia – está na defesa do direito à educação pública, também, no ensino superior, com a política de cotas. Sua medida foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) e estava em vigor, por meio da Portaria nº 545/2020. Entretanto, por seu caráter inconstitucional, o próprio Ministério da Educação a tornou sem efeito, com a promulgação da Portaria nº 559/2020, alguns dias depois.

A investigação de Freitas (2015, p.63) corrobora na aproximação de respostas sobre as perguntas colocadas. A autora, por meio de uma pesquisa de natureza descritiva

exploratória, com enfoque qualitativo e quantitativo, analisa a fim de compreender o ingresso e o desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência no ensino superior na Universidade Federal da Bahia (UFBA), considerando o tipo deficiência, curso, renda, sexo, idade, cor e etnia. O estudo, ao se reportar temporalmente entre 2005 e 2013, faz referência a entrada de matrículas nesse período e agrega informações do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NAPE), que, somado ao apoio técnico-pedagógico, caminhou para a reflexão motivacional na realização do projeto “Determinantes da Equidade no Ensino Superior”. A partir desse começo, a orientadora e a pesquisadora utilizaram como critério a adoção do Coeficiente de Rendimento (CR) como variável para a análise do desempenho acadêmico dos estudantes, (FREITAS, 2015, p. 70).

Para Freitas (2015), há a defesa da condição para equidade, sendo que, no recorte de tempo mencionado acima, houve a entrada de “[...] 24 estudantes com deficiência que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas, o que corresponde a 41%, enquanto que 59% destes estudantes não usaram do sistema de cotas para iniciarem seus cursos na universidade” (p. 94).

De toda forma, analisamos que as políticas públicas no contexto universitário são necessárias, porém ainda estão sendo ineficientes em sua execução. Entretanto, como centralidade em observância ao contexto atual, temos um longo caminho para reverter no processo histórico de exclusão e do avanço de políticas para as necessárias condições de ingresso dos estudantes com deficiência (FREITAS, 2015).

Em continuidade, Dorziat (2011) discute acerca da formação dos professores, tendo em vista que o currículo de formação inicial é fundamental para o processo político-social e educativo, ressalta, ainda, que a

Indefinição do perfil docente para a inclusão é, nesse sentido, decorrente de uma dificuldade de uma **abordagem sistêmica sobre formação de professores**, que envolva todos os alunos, e não apenas os alunos com deficiência. Essa abordagem pode permitir ao professor desenvolver a capacidade de compreender e praticar o acolhimento às diferenças, com uma postura de abertura às singularidades humanas na experiência prática, a fim de poder planejar aulas que levem em conta tais informações (DORZIAT, 2011, p. 150, grifos nossos).

É preciso organizar e planejar uma formação sistêmica para os docentes do Ensino Superior no campo das políticas normativas inclusivas da Educação Especial e do campo pedagógico. Sobretudo, atendendo a realidade de cada IES em uma busca contínua. No Apêndice A, retirado dos estudos de Castro (2011), observamos o número de alunos com deficiência matriculados nas universidades públicas até o ano de 2007. Ainda como justificativa para esse trabalho, dentre todas as 55 (cinquenta e cinco) Instituições de Ensino Superior (IES) relacionadas, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) *não apareceu* – pelo menos não oficialmente – no censo do MEC, de 2007, *com nenhum discente público-alvo da Educação Especial registrado em seus dados de matrícula*.

Abordando o processo social, no tocante ao crescimento de matrículas após o ano de 2008, e suas interdependências nas políticas públicas de entrada, tendo o vestibular como tema mais refletido dentre os atravessamentos de pesquisas, no Brasil, concentraremos as configurações dessas tomadas como condicionantes influenciáveis na UFES.

A partir do levantamento das produções bibliográficas, na próxima parte deste trabalho descreveremos o caminho metodológico e o lócus. Para isso, visionaremos o que encaminhará para a processualidade presente entre a questão-problema desta pesquisa e as investigações necessárias para a sustentação da temática com os trabalhos verificados.

Ao analisar os processos desencadeados pelas políticas de entrada e de permanência do Público-Alvo da Educação Especial e o Processo Social no Ensino Superior, especificamente, na UFES, Conceição (2017, p. 133) aborda os “ritos de passagem” após as exerações oficiais dos programas e a adesão da instituição aos incentivos federais. Além disso, reflete sobre o aumento do número de matrículas desse alunado, sobretudo, de 2008 até 2014.

O autor faz, ainda, um Estudo Comparado entre Brasil e México, analisa os documentos oficiais e reflete, também, em suas entrevistas, revelando que o “[...] processo social de estudantes público-alvo da Educação Especial, que, desde a Educação Básica têm contribuído para a evolução do Processo Civilizador mexicano e brasileiro” (CONCEIÇÃO, 2017, p. 126).

Após a análise do processo social, à luz dos estudos de Conceição (2017), apresentamos os seguintes levantamentos sobre as legislações e as suas devidas atualizações no conjunto das leis em nosso país. A importância do trabalho supracitado aborda uma necessária relação normativa para o objeto de estudo da presente investigação, encaminhando objetivos e análises que figuram na resolutiva de que a inclusão e a permanência foram e continuam sendo um processo que perpetuam uma historicidade, que se executa em passos firmes e que buscam, na constituição coletiva, o bem comum daqueles que foram penalizados, frente a processos opressores, excludentes e coercitivos no processo social; e, também, individualmente.

Avançamos tardiamente em relação às normativas que já construímos, estamos, agora, lutando para não retroceder, uma vez que há ameaças que desvelam-se ser, cada vez mais, concretas. O quadro a seguir estabelece as leis que amparam a inclusão de discentes PAEE no Ensino Superior. Na pesquisa de Conceição (2017), é preciso observar as normativas presentes no Apêndice B para compreender a organização.

O embasamento histórico e normativo expressa os processos institucionais vigentes nos contextos das políticas que influenciam o jogo de poder na universidade e fora dela, perpassando os desafios presentes nas análises, descritos e denúncias que, porventura, possam aparecer nesses documentos.

O movimento reflexivo, nesse momento histórico e político, especialmente no atual cenário entre 2019 a 2022, impõe entender que as políticas públicas se apresentam, demasiadamente, numa disputa complexa de poder e representação; na ordem prática e discursiva. O acompanhamento e o desenvolvimento de mecanismos democráticos procuram fomentar a criação de ações para os interesses das minorias e excluídos, que precisam ter seus direitos integrais preservados e serem contemplados, progressivamente; em contramão ao discurso ideal, notamos o intento de forças políticas antidemocráticas no real enfrentamento à ruptura de tais conquistas constitucionais e dos grupos de indivíduos das classes socioeconomicamente desfavorecidas.

Há uma ordem constitutiva das mudanças e das transformações em uma natureza individual, coletiva e institucional dos processos sociais na história. Infelizmente, a

materialidade social de existência e sobrevivência está inteiramente ligada às forças de caráter neoliberal, tendo o capitalismo como constituinte para as formas de civilização, tanto individual quanto coletivamente. Vejamos um trecho da explicação eliasiana para compreender essas nuances:

É sempre importante a relação das instituições mais recentes com as instituições semelhantes de uma fase anterior. Mas aqui a questão histórica decisiva é o motivo por que *mudam* as instituições, e, também, a conduta e a constituição afetiva das pessoas, e por que mudam dessa maneira particular. Estamos interessados na ordem rigorosa das *transformações* sócio-históricas. E talvez não seja fácil, mesmo hoje, compreender que essas transformações não devem ser explicadas por algo que, em si, permanece inalterado, e ainda menos fácil compreender que, na história, nenhum fato isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformação; mas apenas em combinação com outros (ELIAS, 1993, p. 37).

Em continuidade, os recursos interdependentes, de natureza econômica e das leis, respaldam um raciocínio político e histórico, que firma o embasamento da inclusão de perguntas necessárias pelos excluídos; não de modo prolixo, mas publicamente debatido nas esferas sociais para constituição institucional democrática. Não, necessariamente, na linha tênue entre políticas compensatórias e o efetivo direito individual (nascer, estudar, lazer, moradia, comer, etc.) e coletivo (aos indígenas, afrodescendentes, moradores de rua, classe trabalhadora, comunidade LGBTQIA+, etc.), às respostas emergem, satisfatoriamente, às classes minoritárias em que o Público-Alvo da Educação Especial também está incluso.

Em qualquer nível de participação civil, o enfrentamento é necessário. A neutralidade é arbitrária, silenciosa nos meandros da formulação de políticas e perda de direitos; podendo ser perigosa, na presente realidade. Nesse aspecto, a pesquisa se instrumentaliza, epistemologicamente, numa potência documental que favorece a busca por especificidades, conforme o objeto de investigação, na proposição no campo das ideias para que a ideologia e a esfera educativa possam assumir pautas em caráter inclusivo no prosseguimento dos objetivos (ações) investigativas na potência normativa e democrática.

As pessoas se apresentam ao ensino superior com suas histórias de superação e olham para os caminhos que percorreram até chegar à universidade. Todavia, os estudos levantados podem restabelecer o debate, na contribuição do início daquilo

que transcorremos desde os primeiros assuntos: a importância da educação básica e a continuidade desse processo, no caso, conforme à PNEEI, de 2008.

Nessa perspectiva, expomos que, para além da educação básica, verifica-se até aqui a dificuldade de estudos sobre o contexto universitário e suas relações para políticas públicas que contemplem a educação inclusiva no ensino superior (MOREIRA, 2005).

Silva (2010, p.73) estuda se a Universidade do Estado do Pará apresenta uma política de inclusão voltada para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a ponto de permitir o acesso e a permanência, com sucesso, desses alunos ao Ensino Superior. Ao se apropriar de um Estudo de Caso, o aspecto qualitativo de sua pesquisa evidenciou descritivamente – como já apontado em outras pesquisas no decorrer desta investigação – uma “inclusão excludente” na vivência dos processos educativos inclusivos.

O autor pontua que a seleção dos participantes foi realizada a partir do levantamento de *alunos com necessidades educacionais especiais*, matriculados na Universidade, ingressados no período de 2007 a 2010. Ademais, problematizar dificuldades dos professores, alunos e funcionários da instituição, tem sido transformado em barreiras principalmente em atos de discriminação e preconceito ao qual alunos NEE's são submetidos (SILVA, 2010).

Por fim, ressalta que uma das barreiras presentes nas respostas dos docentes na pesquisa destaca que “[...] o trabalho só começou e a preparação dos professores é essencial para isso” (informante P3) (SILVA, 2010, p. 89). Caminhar sobre as experiências do professorado no Ensino Superior é compreender que

A inclusão de alunos com necessidade especiais na rede de ensino ainda traz polêmica. Discutir esse tema com docentes que já estão há bastante tempo no exercício da função é **desconstruir ideias, mexer com preconceito enraizados, além de expor inseguranças e medos**. É, na verdade, tirar o professor do “lugar seguro” e colocá-lo para buscar o que não está, ainda, construído, mas encontra-se em processo de construção. É um desafio no mais profundo significado da palavra (SILVA, 2010, p.89, grifos nossos).

Benevides (2011) a partir de uma metodologia qualitativa, com base no Estudo de Caso, propõe realizar uma investigação da prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência, matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (FACED) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública. Como resultado, percebe que, na verdade, o que ocorre é o surgimento de pesquisas com base no paradigma inclusivo, frente a outros que foram perpassados respectivamente, como: i) clínico-médico; ii) sistêmico; iii) sociológico; iv) crítico-materialista, segundo Bayer (2005 apud BENEVIDES, 2011).

A profundidade da pesquisa, por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, fez com que a autora abarcasse 35 sujeitos – (i) nove alunos com deficiência, matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (FACED) da IES de rede pública, localizada na cidade de Fortaleza – CE; (ii) 19 professores, indicados pelos alunos com deficiência, que haviam ministrado disciplinas para esses alunos no semestre anterior; e (iii) sete coordenadores dos cursos em que esses alunos se encontravam matriculados. (BENEVIDES, 2011, p.160-161).

Acerca desse estudo, é interessante estabelecer a autoria dos alunos em participar efetivamente da pesquisa, inclusive, nas tomadas de decisão. Observamos que o papel do professor é fundante. Por isso, a autora concluiu que as dificuldades se referem a uma formação docente inadequada, a falta de adequação física e estrutural e a ausência de maior discussão sobre o tema (BENEVIDES, 2011, p.160-161).

Independentemente do processo de natureza produtivista e avaliativa para o alunado que se encontra como PAEE, ao reconhecer a importância de seu papel, “[...] o professor deve ter clareza de sua responsabilidade e envolver-se de forma comprometida no processo de ensino-aprendizagem” (BENEVIDES, 2011, p. 60).

No tocante, Ausec (2013) pontua acerca do papel do trabalho docente, quando provocada a avaliar a eficácia de um software para capacitar docentes a lidar com estudantes universitários, de NEE, que apresentam problemas de comportamento

relacionados à autolesão, indisciplina e agressividade no ambiente escolar. Com base nos seus estudos da psicologia comportamental, concluiu que:

[...] trabalhos que propunham a redução dos comportamentos inadequados, facilitando os objetos pedagógicos, contribuem para a educação e mais especificamente com os objetos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Considerando que a escola também pode ser um meio privilegiado na promoção de saúde, capacitar professores para intervir em relação a comportamentos inadequados contribui, entre outros fatores, na redução de riscos de transtornos mentais (AUSEC, 2013, p.83).

Refletindo sobre a prática pedagógica, o que seriam “comportamentos inadequados” para os alunos que necessitam de uma intervenção dos “professores capacitados” no avançar do processo de ensino-aprendizagem? Em contraposição a citação acima e aproximando o debate, implicamos a motivação que remete ao embate médico/psicológico versus educativo/pedagógico quanto à atividade diagnóstica para construção avaliativa no ambiente escolar. É pertinente entender essas tomadas de diferentes perspectivas para o ensino, numa transparência notória, em que

[...] nas últimas décadas, que uma das queixas mais frequentes nas escolas, por parte dos professores, ao fato de se trabalhar com classes heterogêneas, com alunos em diferentes idades, alunos com necessidades educacionais especiais, além de alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Esse fato tem causado um problema concreto para as escolas e os professores (ALMEIDA; MARTINS, 2009, p. 74-75).

Para Ausec (2013), que escreve sobre a “a capacitação comportamental informatizada para professores universitários”, há um contexto de argumentos utilizados sobre temas relacionados à indisciplina e a agressividade como transtornos mentais, por exemplo. Segundo a autora, essas ações afetam a prática docente e implicam em adequada intervenção da instituição educacional para a formação dos professores para mediar esse processo de aprendizagem nos ambientes institucionais. Neste estudo, quatro docentes participaram, de forma metodológica, a partir dos instrumentos de entrevistas semiestruturadas, protocolo de avaliação e com o software ENSINO.

A ruptura entre a relação professor-aluno a nosso ver está na própria resposta às seis perguntas, destinadas aos docentes a respeito da confiança nas suas habilidades sobre o uso de um instrumento informatizado, é descrita em dois

momentos – pré-intervenção e pós-intervenção – com os recursos tecnológicos (AUSEC, 2013).

Pré-intervenção: “[...] É importante, eu não tenho dúvida alguma, o que eu sinto na prática é que não há formas com que a gente lidar” (AUSEC, 2013, p.98).

Pós-intervenção: “[...] acho bem produtivo o software, e você pode fazer a qualquer momento [...] negativamente eu acho que perde a interação com os colegas, né... aqui também perde a interação com o professor ou o professor da instrução, não sei como poderíamos chamar isso” (AUSEC, 2013, p.101, Grifos nossos).

Lidar com os processos atuais de informação é comportar-se, intelectualmente, de forma intensa. Isso acontece no contexto digital, que ganha mais destaque no início desse século XXI, e desafia a categoria docente na busca de meios para uma formação continuada, utilizando-se como ferramentas, os diversos programas de softwares e outros que, potencialmente, são necessários para o uso de uma intervenção mais concreta e ativa com os PAEE.

Para Ferreira (2010), o modo transformativo para o uso dessas tecnologias tende a requerer uma melhor formação dos professores para seu exercício junto a estes desafios colocados com e sem os discentes. A autora, ao tratar das experiências vivenciadas por universitários sobre os processos de permanência e inclusão em instituições de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, corrobora para a compreensão sobre a execução das Tecnologias da Informação (TIC's). Nesse contexto e, ainda mais, sabemos que há a possibilidade do planejamento de novas estratégias em que o ensino e a aprendizagem favoreçam o conhecimento do docente e que isso possa ressignificá-lo, também em suas ações (FERREIRA, 2010).

Ocorre que a interação é parte crucial na aprendizagem seja qual for à deficiência. Concluindo essa ideia, concordamos que para a qualidade do trabalho docente, os profissionais favoreçam a criação de ambientes educativos e que os diferentes alunos caminhem em seu processo de ensino-aprendizagem ao qual seja respeitado suas trajetórias escolares (JESUS, 2002 *apud* ALMEIDA; MARTINS, 2009).

No que versa aos processos institucionais, criados nas IES para o atendimento desse público-alvo, o estudo de Ramalho (2012) propôs avaliar as contribuições do

Programa de Tutoria Especial da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para a permanência e bom desempenho acadêmico dos seus alunos com deficiência no ensino superior. Além do acompanhamento com os discentes,

A necessidade da formação dos docentes, também, foi de certa forma assumida pela coordenadora do Programa de Tutoria Especial, quando indicou como um dos pontos fracos do mesmo, pois este Programa não se dedicou suficientemente a lidar com a falta de sensibilidade dos professores para utilizar novas metodologias compatíveis com as necessidades educacionais dos alunos (RAMALHO, 2012, p. 117-118).

Entender e aprender as novas metodologias para a recepção pedagógica inclusiva desses alunos é compreender a dinâmica que está à porta da sala de aula. A autora adotou a pesquisa qualitativa e quantitativa como abordagem norteadora, sendo do tipo exploratória, assumindo a forma de estudo de caso. Abrangendo a investigação, os instrumentos empregados para a coleta de dados foram: a pesquisa documental; a aplicação de questionário; a realização de entrevista; as sessões de observação do comportamento (RAMALHO, 2012).

Dentre os participantes da pesquisa, destacamos os resultados de análise sobre “A avaliação do Programa de Tutoria Especial” pelos professores. Os oito docentes participantes foram positivos com as respostas. Porém, cautelosos sobre as experiências pedagógicas vivenciadas. É importante colocar “[...] a experiência prática de se trabalhar com alunos com deficiência” para a promoção de futuros docentes engajados no fazer inclusivo que defendemos. Na fala de umas das professoras:

[...] O Programa em minha opinião é maravilhoso porque ele vai fazer, ao mesmo tempo, com que o tutor, que será um futuro professor, repense sua prática futura. Daí, que é importante esse Programa de Tutoria... não é só pelo acompanhamento. Em minha opinião todos os pontos são muito bons, mas o lado que mais favorece não é apenas aquele do acompanhamento da pessoa deficiente, é pra quem é Tutor se veja como futuro professor; que aprenda, em sua prática cotidiana, que hoje está acompanhando, mas amanhã ele terá na sua sala de aula pessoas deficientes. Então, ele já vai aprender, cotidianamente, como lidar com pessoas deficientes em sala de aula, como trabalhar de modo inclusivo [...] (Professora Rita-Curso de História). (RAMALHO, 2012, p. 89).

Dentre as experiências de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial no Ensino Superior, verificamos que, cotidianamente, o Programa Tutoria Especial da UEPB pode ser um exemplo de prática individualizada, com a utilização de tutores. Mas, com a permanência dos professores para assumirem o processo pedagógico e inclusivo. Sendo assim, as demais IES, que promoverem a criação desse programa, certamente avançarão em suas pautas para a manutenção do acesso e da permanência para os discentes PAEE.

Oliveira (2009), em seu trabalho intitulado “Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior”, discute a continuidade da promoção de superação das necessidades de acessibilidade. Para isso, à luz de uma perspectiva qualitativa, a autora utiliza uma análise hermenêutica com base em entrevistas semiestruturadas. Além disso, considera o método de interpretação das narrativas, tanto dos alunos quanto do institucional e, até, dos sentidos da arquitetura dos espaços para os usuários.

Ao perceber essas questões, que tangem posturas solidárias e colaborativas que vão para além do normativo presente nas ações políticas, Oliveira (2009), em uma parte da sua tese, traz *a relação professor/aluno: entre a invisibilidade e o incômodo*; o ponto crucial no qual concordamos que as inclusões educacionais e sociais são relevantes em qualquer projeto e que a participação dos professores é fundamental (OLIVEIRA, 2009). E ainda, percebemos na leitura do trabalho, os sentimentos dos sujeitos, sendo que estes estão sendo isolados e não estão sendo vistos como “iguais” em pelos professores da UERJ que não têm formação para trabalhar com os mesmos (OLIVEIRA, 2009).

Segundo a estudiosa, a prática docente universitária assume duas dimensões que influenciam no sucesso e no fracasso escolar: os usos do tempo e a fragmentação do conhecimento. Ressaltamos que, em ambas, a pesquisa, por meio dos sujeitos, evidencia “como o professor deve agir para atender suas necessidades educativas” (OLIVEIRA, 2009, p. 173). Ou seja, dos alunos para um movimento atitudinal dos docentes, a longo prazo, que admita as diferenças e se apropriem de novas formações na perspectiva inclusiva.

Tendo sete faculdades de uma instituição pública de ensino superior no estado de São Paulo, como lócus de pesquisa, Corrêa (2014) analisa a elaboração de um protocolo para avaliar as condições de acessibilidade dessas faculdades. Estas foram escolhidas com base em dois critérios de inclusão, sendo: 1) possuir projeto aprovado pelo Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC), em que era oferecido um apoio financeiro para a melhoria das condições de acessibilidade; 2) ter alunos com deficiência, de acordo com o Censo de 2009.

A partir das conclusões gerais da autora, após a realização dos três estudos – mapear, quantificação e entrevistas –, observou-se que as sete faculdades participantes da pesquisa apresentaram condições que contribuíram ou comprometeram a sua acessibilidade (CORRÊA, 2014). Para Corrêa (2014), o estudo dependeu muito de um princípio de formação, que foi estruturado em dois pontos interessantes: percepção dos professores coordenadores sobre as suas faculdades, diante das necessidades dos alunos com deficiência *versus* percepção dos professores coordenadores sobre os alunos com deficiência, diante as suas necessidades no Ensino Superior. O princípio vivenciado ocorreu sobre a inter-relação de todos esses sujeitos – coordenador, professor e aluno – nas suas especificidades e formações, cujo os coordenadores de cursos dialogavam com os professores para os planejamentos inclusivos na IES na promoção de práticas que favorecessem o aprendizado discente.

Corrêa (2014) encontra, ainda, na parte dos alunos, narrativas que caminham para o direito à permanência e à disponibilidade dos professores especialistas em serem encontrados em seus departamentos dos cursos. Dessa forma, ao serem encontrados facilmente pelos alunos, os docentes reduziam as barreiras e eram consultados. Com isso, geravam uma autonomia aos que necessitavam disso para amenizar suas dificuldades.

Na conversa sobre os contextos universitários, Bazilatto (2017), com base em um *Acordo de Cooperação Acadêmica*, realiza uma pesquisa intitulada: “Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco”. Posto isto, formula questões e posiciona-se, em sua dissertação de natureza qualitativa, apropriando-se do Estudo de Caso para construir uma análise sobre as políticas de

acesso e de permanência dos estudantes com deficiência dos cursos presenciais, envolvidos nas atividades inerentes aos contextos acadêmicos da Universidade Federal do Espírito Santo, campus Goiabeiras e da Universidad Veracruzana, campus Xalapa-Mx (BAZILATTO, 2017).

Ao relacionar os estudos supracitados, observamos que Bazilatto (2017) oferece uma reflexão que dialoga com todos os eixos temáticos – até mesmo para a pesquisa de Ausec (2013) sobre a Psicologia comportamental – já que é necessário, na nossa concepção, entender e destacar que nessas instituições de ensino seja garantido todos os processos para a vida acadêmica das pessoas surdas, envolvendo sua entrada, permanência e saída com qualidade da aprendizagem como direitos normatizados democraticamente pelos dois países na educação superior (BAZILATTO, 2017).

É importante salientar que excluir qualquer pessoa, independentemente do motivo ou deficiência (surda, cega, deficiente físico, xenofobia, racismo e etc.), de seus direitos integrais é entender que os desafios, na vida social de hoje, caminham para uma

[...] clara ligação entre os abismos que se abrem entre indivíduo e sociedade, ora aqui, ora ali, em nossas estruturas de pensamento, e as contradições em exigências sociais e necessidades individuais que são um traço permanente na nossa vida (ELIAS, 1994, p.17).

Elias (1994) e Bazilatto (2017) estão coalescidos em seus discursos em prol de um processo que estruture uma visão, cujo entendimento dos “[...] fenômenos sociais não estão dissociados do seu contexto, ou seja, os fatos e fenômenos estão relacionados com as figurações sociais estabelecidas” (BAZILATTO, 2017, p.46).

Interessante finalizar que o trabalho do autor reflete sobre quando relatamos uma de suas análises – o caso de Paola –, uma estudante surda que encerra seu ciclo na Educação Básica e se insere no curso de Pedagogia, resultando em novos processos nos quais a realização pessoal perpassa os mecanismos já evidenciados desde o acesso, a qualidade, a permanência e a responsabilidade docente frente a esse novo alunado que chega.

Nessa mesma perspectiva, acompanhamos os trabalhos de Souza (2018) e Silva (2018), quando figuram, em suas dissertações, caminhos possíveis para o diálogo da Educação Especial no ensino superior em uma interdependência metodológica do estudo sobre a realidade da UFES, aportados teoricamente, principalmente pela Sociologia Figuracional de Norbert Elias.

Percebemos que a UFES, através do PPGE, tem sido um forte campo de produção científica desse objeto de estudo; e, neste crivo, sob a importante influência do grupo de pesquisa *Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais*, apresenta uma demanda qualitativa de suas investigações na garantia de problematizar para o acesso e a permanência dos discentes e a formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica até o Ensino Superior em seus projetos de pesquisa para o PAEE.

Corroborando nessa perspectiva das diferentes produções, mas com sujeitos e temáticas de pesquisa potencialmente semelhantes, Elias (2006) afirma que “diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações” (p.27). Entender esse caráter interdependente é figurar, na dissociação, que não existe a possibilidade de “aqui o indivíduo, ali a sociedade”, isto é, ambos estão ligados em suas funções de **autocontrole** e de **autoconsciência**, indissociavelmente (ELIAS, 1994, p. 81-116, grifos nossos).

Desse modo, Souza (2018) aborda a temática sobre os processos de inclusão da Pessoa com Deficiência (PCD) em duas instituições de ensino superior, comparativamente, problematizando questões relativas às possibilidades de acesso e permanência do estudante público-alvo da educação especial no ensino superior no Brasil e no México; utilizando-se de procedimentos baseados a partir de entrevistas semiestruturadas com os participantes da pesquisa e documentos oficiais para chegar aos resultados que foram alvos de suas descrições e análises, onde foi possível, qualitativamente, associar sua pesquisa ao objetivo de nossa temática (SOUZA, 2018). Pois, concordamos com a autora na seguinte afirmação em suas conclusões,

São as relações de interdependência recíproca que podem mudar o processo social de inclusão, e alguns professores já pautam suas ações para atender a todos, porém há uma necessidade de formação e informação. Nesse ponto, a UV e Ufes necessitam de um trabalho com os

professores, muitos dos quais não conhecem, não sabem como lidar com algum tipo de deficiência, não tiveram formação para isso, ou não sabem como tornar sua aula acessível (SOUZA, 2018, p. 107-108).

As conclusões da autora apontam para a próxima categoria de análise. Além disso, solidifica o que foi apresentado nesta revisão de literatura. Com isso, o trabalho em tela vai de encontro ao objetivo da estudiosa, sobretudo quando descreve que “fica evidente que apenas as políticas de inclusão não garantem o acesso e permanência, mas é necessário desenvolver ações para que os direitos sejam garantidos” (SOUZA, 2018, p. 90).

Silva (2018), na dissertação “Deficiência, incapacidade e inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários”, por meio de uma linha epistemológica, é compatível teórico e metodologicamente com o trabalho anterior. Para o autor, é preciso pensar na importância dessa temática e das diferentes fontes para “leituras possíveis” que possam ser entrelaçadas (SILVA, 2018).

O trabalho de Silva (2018) apresenta como objetivo geral a análise dos sentidos produzidos sobre a inclusão e/ou exclusão de alunos com deficiência e/ou incapacidade a partir das narrativas dos sujeitos e dos documentos pesquisados no contexto acadêmico da Universidade Federal do Espírito Santo (campus Goiabeiras/Vitória) e da Universidade Veracruzana (campus Xalapa/VMéxico), (SILVA, 2018, p. 31). A busca na execução de uma pesquisa de natureza qualitativa desdobrou-se, metodologicamente, sobre o estudo comparado internacional pelo viés das narrativas. Silva (2018) destaca que “trazer uma abordagem metodológica comparativa é também problematizar fenômenos que acontecem em diferentes locais com base em políticas globais” (p. 49).

O autor organizou a pesquisa para que não ocorresse em momentos separados. Mas, sim, em que, durante todo o processo, os momentos fossem indissociáveis nas três fases para o procedimento de coleta de dados: o primeiro foi o levantamento bibliográfico sobre a temática; o segundo versou sobre o mapeamento e a análise documental, referente aos documentos legais e aos dados de matrícula; e, por fim, o terceiro contemplou as entrevistas semiestruturadas com os professores, com os

coordenadores dos setores que organizam a inclusão universitária e dos estudantes com e sem deficiência e incapacidade (SILVA, 2018).

Nas considerações finais, o estudioso aponta como resultado de suas reflexões que

[...] principalmente no fim do século XX, tivemos algumas mudanças nas relações entre os indivíduos, e um novo paradigma adentra o debate da inclusão, trazendo o debate da diversidade de pessoas. Porém, ainda vigora uma diferenciação entre o biológico e o social, para definir o conceito de deficiência/discapacidade. Nessa direção, precisamos repensar se as mudanças de conceituações ocorreram de fato, ou, apenas tivemos as mudanças de palavras para definir certos grupos sociais (SILVA, 2018, p. 164).

No texto do autor, observamos a consequência das diferentes figurações que se estabelecem no processo social e que estão sujeitas às características da interdependência a qual fazem parte (ELIAS, 1994; 2002). Em nosso caso, as teias se tecem no ensino superior e revelam que “as condições de acesso, permanência e egresso nos contextos universitários são frágeis” (SILVA, 2018, p. 165).

Ao avançarmos na leitura dos trabalhos que fazem parte dessa teia universitária capixaba, assim como o trabalho de Coutinho (2018), que será analisado na próxima categoria, identificamos um compromisso com o processo social no âmago dos objetivos de pesquisa das teses e das dissertações com o instituído, que deve ser observado. Mas, também, deve ser praticado de acordo com os instituintes planejadas e não planejadas na balança de poder dos atravessamentos políticos, sociais e educacionais, em que a nossa sociedade e a universidade estão imersas, simbólica e concretamente, no processo civilizador (ELIAS, 1993, 1994; 2006).

Para finalizar a análise destes 24 (vinte e quatro) trabalhos, verificamos a contribuição dessa parte escrita na seguinte distribuição, respectivamente: 19 (Dezenove) dissertações e 05 (Cinco) teses que compõem a base bibliográfica do nosso objeto de estudo. Os autores (SILVA, 2010); (FERREIRA, 2010); (BENEVIDES, 2011); (CASTRO, 2011); (DAROQUE, 2011); (GUERREIRO, 2011); (MELO, 2011); (SOARES, 2011); (PIZA, 2011); (PROVIN, 2011); (CRUZ, 2012); (SANTOS, 2012); (AUSEC, 2013); (FREITAS, 2015); (CARVALHO, 2016); (BAZILATTO, 2017); (CONCEIÇÃO, 2017); (SILVA, 2018); (SOUZA, 2018) para as

dissertações. E, por fim, (CAETANO, 2009); (OLIVEIRA, 2009); (ANDRADE, 2012); (RAMALHO, 2012); (CORRÊA, 2014) para as teses.

As investigações exercem força contínua, quando resgatamos o recorte temporal para o acesso do PAEE ao ensino superior e aos desafios apontados para os professores no seu fazer docente e em sua saída inicial para a aproximação com o discente, desde suas relações com as outras possibilidades na escola, até mesmo, com outros professores que caminham na formação continuada.

Com isso, esperamos alcançar o diálogo necessário para essa revisão de literatura, encontrando e reencontrando conhecimentos que embasam os eixos de acesso e permanência, minimizando, assim, como observado nos trabalhos, a falsa idealização da *inclusão excludente* e outras nomeações, que não legitimam a inclusão dos que fazem parte desta realidade.

É necessário crer na interdependência das relações coletivas, entendendo que o mover educativo, em todas as etapas da educação e do processo de ensino-aprendizagem, ocorre, intrinsecamente, de forma mútua no processo de individualização.

A formação até o ensino superior está ancorada em diversos mecanismos fundamentais, em que Estado, movimentos sociais, família, etc., não estão dissociáveis, pelo contrário, há a integralidade conjunta. Além disso, evidenciamos, cada vez mais, a luta do aluno em todos os processos individuais e coletivos como parte de uma ruptura da “identificação-Eu” para a “unidade-Nós”, na balança de poder (ELIAS, 1994, p. 184).

2.2 INTERDEPENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

As exigências atuais para o professor universitário é um tema central no objetivo deste trabalho, uma vez que o objetivo motriz é responder a seguinte pergunta: *de*

que modo as experiências individuais dos docentes dos cursos de graduação e as expectativas integrais do público-alvo da educação especial para o processo de aprendizagem em seus cursos de graduação na UFES, institucionalmente interdependentes, atuam figuracionalmente no processo social sobre a constituição da identidade docente numa perspectiva inclusiva e contínua?

Nessa busca, Pimenta e Anastasiou (2014) fazem a seguinte reflexão:

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro, simplesmente; ou seguido de professor universitário. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais frequente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 35).

Conforme citação acima e relacionando com a nossa temática de investigação, neste Subcapítulo 2.2, a partir de levantamentos, encontramos¹⁵ nos títulos, resumos e contextos das pesquisas, as descrições que favorecem aproximações com os eixos de filtragem para o nosso trabalho: *professores universitários e formação continuada; professores universitários e Educação Especial; professores universitários e inclusão.*

Buscamos:

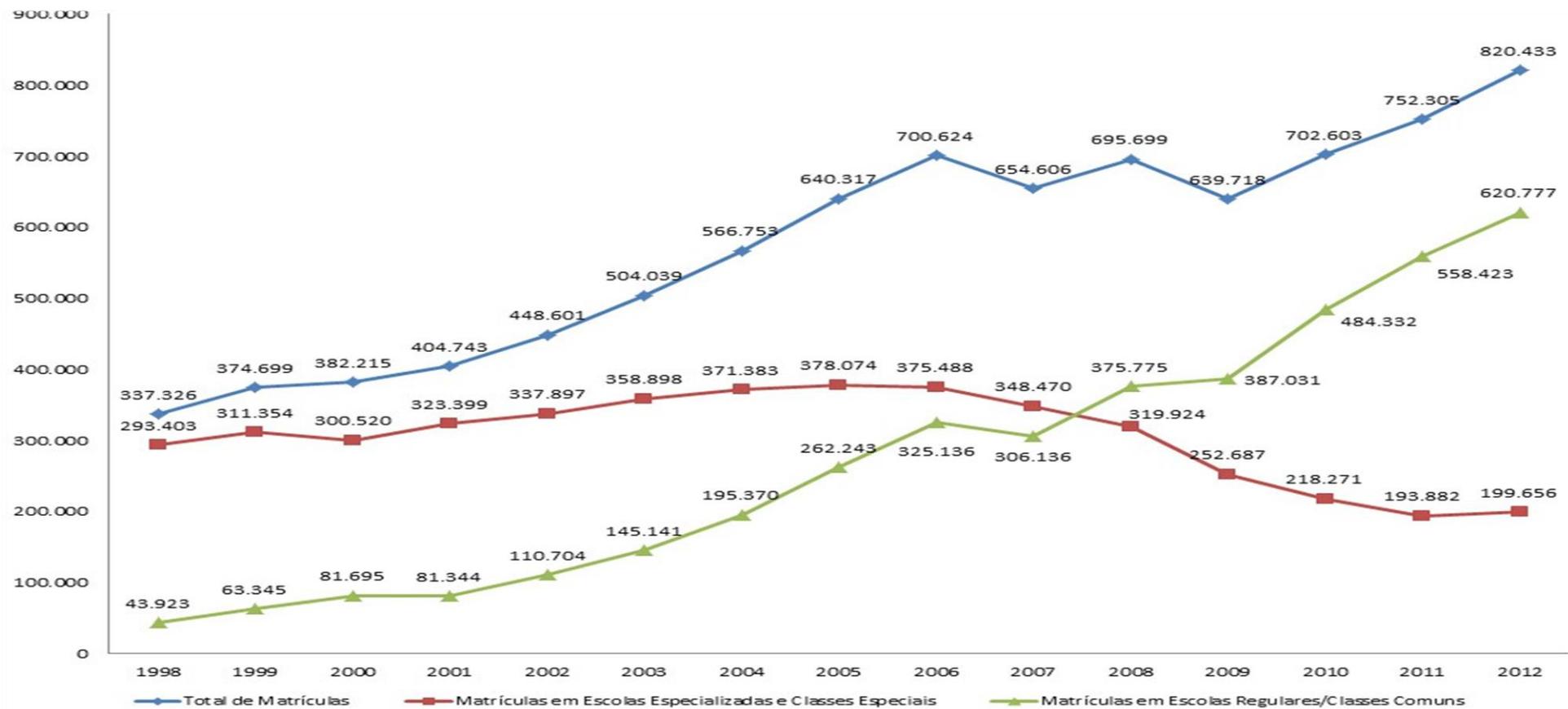
1. na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCT) trabalhos sobre essa vertente e encontramos 5 (Cinco) produções;
2. no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontramos 1 (um) trabalho;
3. no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CE-UFES), também, 1 (um) trabalho;
4. no Google Acadêmico, mais uma vez, 1 (um) trabalho disponibilizado pelo Repositório da UFU.

¹⁵ Os detalhamentos das produções coletadas pelo autor encontram-se no Apêndice D.

Essas investigações exercem força contínua quando resgatamos o recorte temporal (2008 a 2019) e retomamos a reflexão sobre o “Apêndice A: Número de Alunos PAEE por IES Pública”, do subcapítulo anterior, para o acesso do PAEE no ensino superior e os desafios que essas pesquisas apontam para os professores no seu fazer docente em sua saída inicial para a aproximação com o discente, desde suas relações com as outras possibilidades no contexto universitário, até mesmo, com outros professores que caminham na formação continuada na perspectiva inclusiva.

O recorte temporal, iniciado em 2008, revela a compreensão de um problema de limitação nos dados dos anos anteriores das matrículas para o PAEE nas universidades públicas; conseqüentemente, a baixa falta de ingresso. É possível notar esse registro na curva contínua e crescente que emerge da Educação Básica e alcança o Ensino Superior. Ademais, ressaltamos que a criação de políticas públicas para esse processo social, como o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 e no Documento Orientador do Programa Incluir – Acessibilidade no Ensino Superior (SECADI/SESu, 2013), com o disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. Tais afirmativas normativas e reflexivas ganham embasamento, conforme disposto pelo portal do MEC, no seguinte gráfico disponível sobre o período supracitado:

Gráfico 2- Acesso das Pessoas com Deficiência à Educação Básica entre 1998 até 2012



	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Taxa de Inclusão	13,0%	16,9%	21,4%	20,1%	24,6%	28,8%	34,4%	41,0%	46,4%	47,0%	54%	60,5%	69%	74,2%	76%

Fonte: MEC/Inep

Fonte: (MEC/INEP, 2013).¹⁶

¹⁶Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14729-pessoa-deficiencia-02-11&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de junho de 2020.

Na constituição histórica, assegurando o processo de ensino e aprendizagem, o precedente necessário para a análise desse fenômeno é entender que a interdependência, neste caso, está na explicável natureza da Constituição de 1988 e nas tramas das lutas do povo para que fosse vigorada; respectivamente, pelo esforço normativo dos Artigos 205, 206 e 208, que tratam, universalmente, das transformações que geraram a busca pela igualdade e equidade educativa para os cidadãos, além dos demais direitos.

Paradoxalmente, com as matrículas do PAEE na Educação Básica em 76% - conforme visto no gráfico 2 – era preciso fomentar ações para a entrada na universidade. O motivo de explicar a importância do Decreto nº 7.234/2010 está nas entrelinhas de dispô-lo como Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e defini-lo, segundo o Art.1, na incumbência de execução em âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade a ampliação das condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal (PNAES, 2010). Ao mesmo tempo, no emprego do Art. 2, traçava os seguintes objetivos:

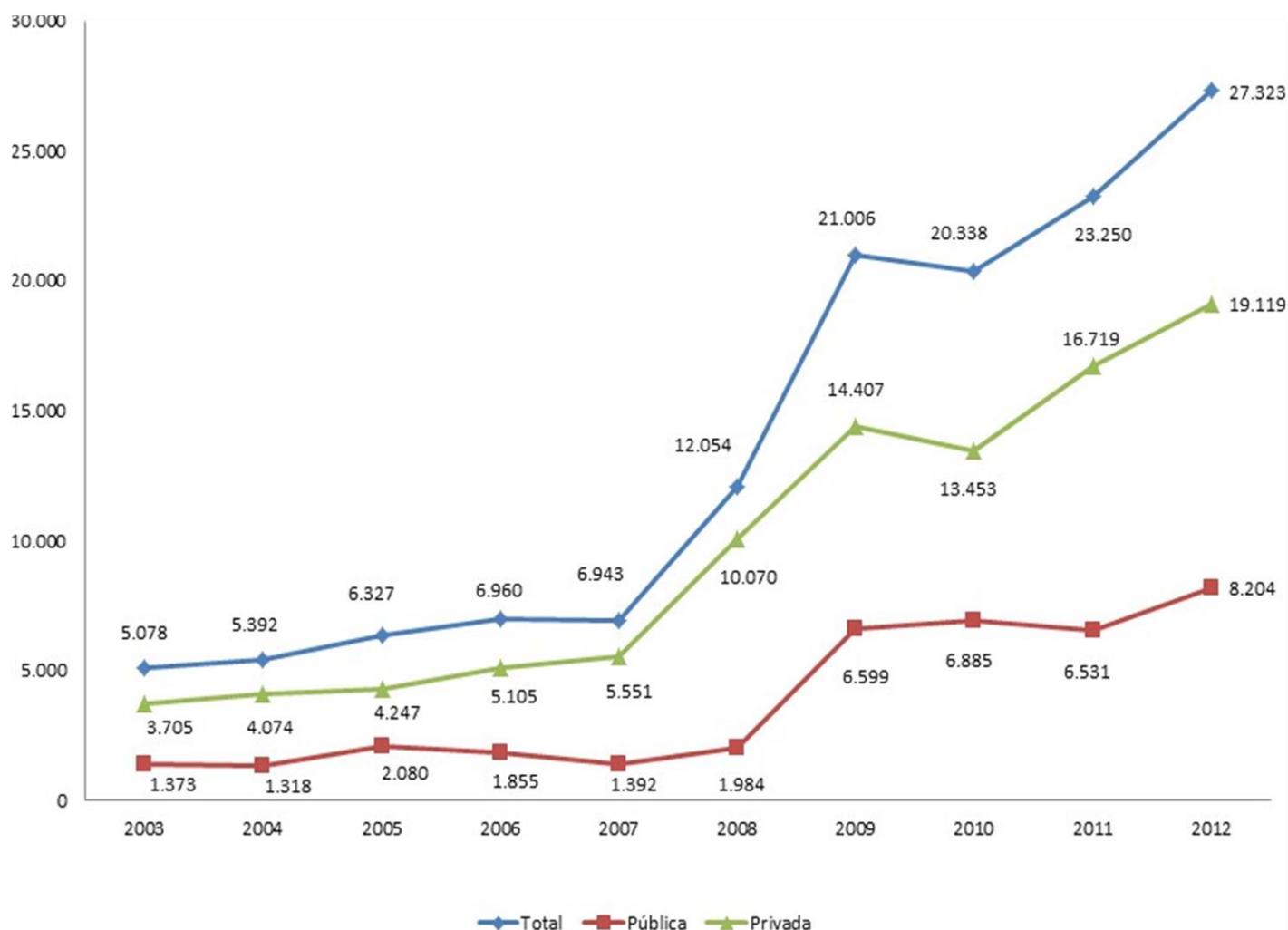
I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; IV - **contribuir para a promoção da inclusão social pela educação** (PNAES, 2010, sem página, grifos nossos).

Dessa forma, problematizamos melhor a discussão dos dados, tendo em vista a promoção da inclusão social, com o foco nas matrículas do PAEE no Ensino Superior. Salientamos, ainda, que o convívio com os outros é fundamental no desenvolvimento da humanização e suas percepções, entendendo a natureza da sociedade humana e suas distinções entre os indivíduos que precisam aprender ações elementares com seu antecessor como a agir, falar e sua existência em comunidade, fazendo parte de um importante processo social na composição de suas figurações em interdependência à dimensão individual para a coletiva e da coletiva para a pessoal no processo de individualização” (ELIAS, 1994).

Com a classe discente na graduação, a minimização de exclusão entre seus pares decresce e o incentivo ao coletivo reforça a causa da deficiência individual em detrimento do grupo de indivíduos beneficiados pelas políticas públicas,

implementadas a partir desse período. Para Elias (1994, p. 129), o que, na verdade, decorre é que, para justificar os atos diferentes de ordem biológica e social, os praticantes da exclusão, na sua coletividade, expressam que “[...] no primeiro caso, dizemos que um fenômeno é individual; no segundo, social”. Vejamos o seguinte gráfico para atravessar essa hipótese colocada:

Gráfico 3- Acesso das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior entre 2003 até 2012



Fonte: MEC/INEP

Fonte: (MEC/INEP, 2013).¹⁷

17

Acompanhando os números entre 2008 a 2012, percebe-se uma curva ascendente das matrículas. Para exemplificar a análise, que leva em conta, objetivamente, o que o estudo se propõe, justifica-se, até o presente ano, a relevância de se promover cursos de formação continuada para os professores universitários e garantir acessibilidade acadêmica ao PAEE. A questão no cenário do desenho inclusivo, nesses anos, assume dados que duplicam as matrículas na esfera privada, superando a esfera pública. Em seguida, há o movimento de acessibilidade e democratização da educação universitária. Neste ínterim, é importante fazer uma articulação dessa discussão com o Programa Incluir (2005). Com isso, haverá uma contribuição com o debate do documento, o qual apresenta como objetivo

[...] orientar a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de **assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior**, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011 (BRASIL, 2013, sem página, grifos nossos).

A partir dos estudos já disponibilizados na revisão de literatura, é de importância significativa mostrar que tais políticas emergem e subvertem a lógica excludente e fomentam a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais (como o Núcleo de Acessibilidade da UFES, por exemplo). Dessa maneira, respondem, ativamente, pela organização acadêmica, orçamentária e eliminam “[...] barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, não paginado).

Não obstante, para aproximação teórica, é emergente o seguinte trecho normativo, que dispõe sobre o Item IV, o qual elenca “O direito das pessoas com deficiência à educação superior”, de acordo com o modelo social, sendo

[...] aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial (BRASIL, 2013, sem página).

Assegurada tal definição, a conclusão diz respeito ao documento é de que a marcha democrática pelo discurso e pela prática inclusiva, em um primeiro momento, efetivasse na construção entre os anos 2005-2011, na possibilidade de, a partir de 2012, haver uma ação universalizada que atendesse todas as IFES. Dessarte, induz ao desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade ampla e articulada (BRASIL, 2013).

Segundo o Censo Escolar (INEP, 2018)¹⁸, conforme Resumo Técnico disponibilizado, há as seguintes informações a partir do ano de 2014 até 2018:

O número de matrículas na educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no ensino fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018; percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%. [...] O percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades dos matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente em todas as etapas de ensino (INEP, 2018, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V, Art. 58, §2º, determina: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 1996)¹⁹. Neste ponto, ressaltamos que os mecanismos presentes nos sistemas de ensino para instituições especializadas fora da classe regular do ensino comum, visando-se o respaldo da entrega desse alunado a fins de ações privatistas com o aumento do número de matrículas fora da escola pública onde estes alunos deveriam ser incluídos, não somente integrados.

Ainda sobre as matrículas, o Art. 59, da LDB, aponta que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica devem estar voltados para atender à necessidade dos alunos e ao favorecimento no processo de ensino aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

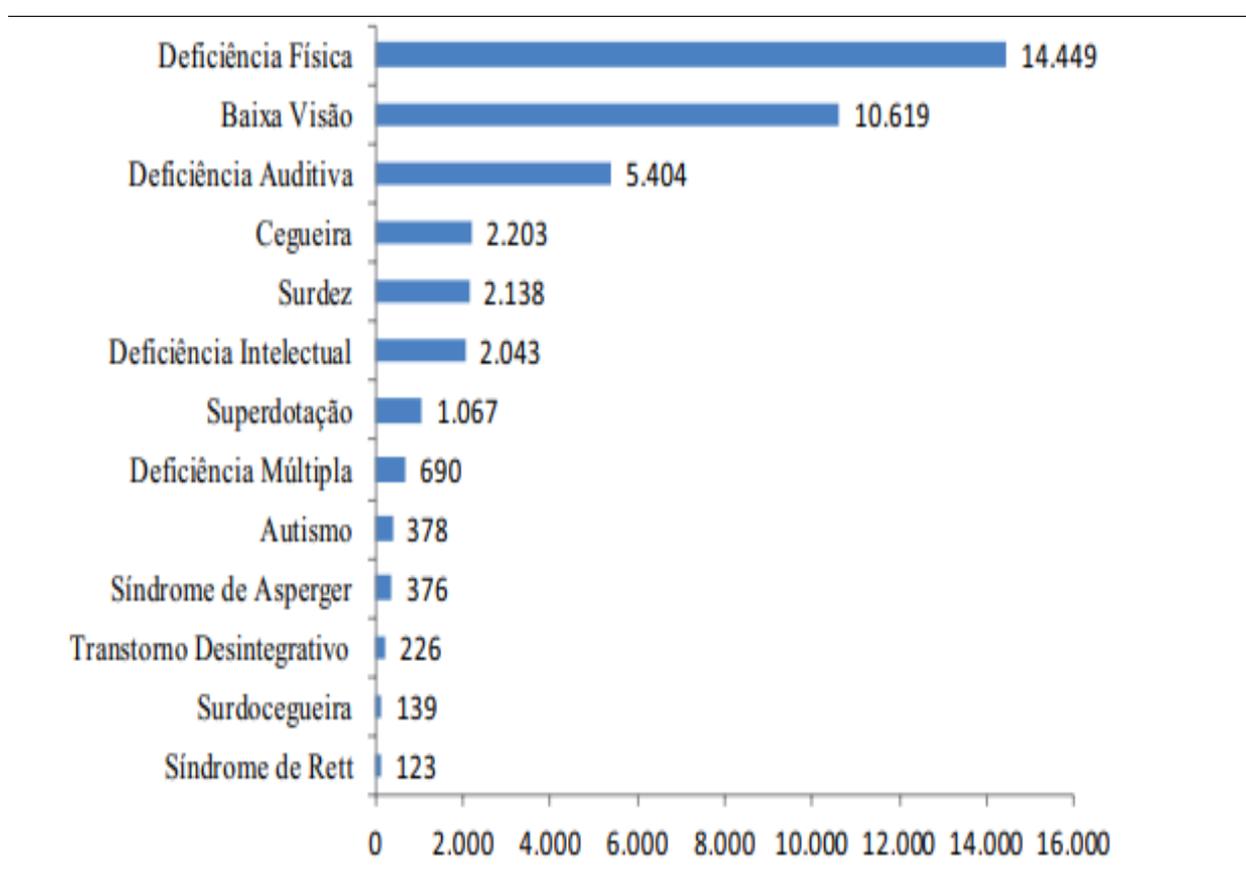
¹⁸ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080> Acesso em: 12 de novembro de 2019.

¹⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

O Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Meta 4, fez frente para a garantia da educação especial inclusiva. Os dados apontam para o aumento no número de matrículas no Atendimento Educacional Especializado, nesse período, “passando de 37,1% em 2017 para 40,0% em 2018” (INEP, 2018, p. 34).

Problematizando sobre o aumento no número de matrículas nas IES e seus desdobramentos, os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2017) apresentam os seguintes resultados, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 4- Total de matrículas de graduação conforme o tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação declarados – BRASIL – 2017



Fonte: Elaborada por DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Superior (BRASÍLIA, 2017, p. 41).

É possível perceber o aumento do número das matrículas e deferir para motivações de natureza política, social, cultural, educacional e outras que transvertam à ordem da exclusão e submetam novos modelos, perspectivas e planos de trabalho

institucionais para o atendimento ao PAEE na inserção ao ensino superior; e, conseqüentemente, à formação dos professores universitários na execução de programas contínuos do trabalho docente na somática entre as áreas: tanto no cunho pedagógico, para a modalidade da Educação Especial, quanto para o empenho nas interdependências metodológicas das disciplinas para a inclusão nos cursos de graduação.

Segundo os dados do INEP (2017, p. 41), “são registradas 38.272 matrículas de graduação com declaração de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação”.

O gráfico demonstra, ainda, que entre os tipos de deficiência mais comuns, presentes nas matrículas, estão a “[...] deficiência física (37,8%), baixa visão (27,7%) e deficiência auditiva (14,1%). Reitera-se que um mesmo vínculo discente, nesse caso, a matrícula, pode apresentar mais de um tipo de declaração” (INEP, 2017, p. 41).

A dissertação de Coutinho (2018), intitulada “As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México”, estabelece efetiva relação com a temática desta pesquisa, dado que indica, em um de seus objetivos, “as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes”. Ademais, aborda o processo de formação continuada, na perspectiva inclusiva, para a recepção dos discentes PAEE, conforme observado no avanço do número de matrículas no ensino superior (COUTINHO, 2018, p.25).

A autora apresentou com base os estudos da Sociologia Figuracional. No desenvolvimento, utiliza o estudo comparado internacional (Brasil/Ufes – México/ Universidad Veracruzana) e o estudo de abordagem qualitativa. Para a fonte de dados, contou com a participação de 16 professores das duas universidades e uma coordenadora de curso.

No México, a autora contou com o curso “Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual”; já, no Brasil, “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”. Como procedimento, aplicou a entrevista

semiestruturada e analisou o perfil dos estudantes do curso (COUTINHO, 2018, p. 18-19).

Diante os dados coletados e os resultados, constatou, conforme a análise das duas realidades universitárias, que:

[...] os processos de mudanças acontecem lentamente, com nuances que oscilam entre avanços e retrocessos, inferimos que a temática da formação continuada para docentes necessita de um contínuo espaço de reflexão, pressupondo uma dinâmica que auxilie os movimentos de diálogos no que se refere aos modos de planejamento, organização e coordenação do currículo e dos espaços de ensinar e aprender (COUTINHO, 2018, p. 113).

Nessa perspectiva, reiteramos que o papel do professor, nesse processo, evidencia a formação inicial e possível formação continuada no processo social como praticantes e conhecedores das políticas públicas, da afirmação de legislar e ensinar, a favor da inclusão. Em outras palavras, o projeto deve dialogar, estabelecendo, assim, o desenvolvimento constitutivo de “[...] troca, reciprocidade, construção coletiva, rede, participação, envolvimento, processos democráticos. Todos devem se empenhar na condução deste trabalho” (SCHUCHTER, 2017, p. 70).

É necessária uma interdependência, que se apresenta no diálogo entre as diferentes áreas para uma pedagogia inclusiva no campus, nas salas de aula e fora delas, no atendimento aos estudantes PAEE e na continuação de programas de fomento à formação dos docentes, pois, como sinalizado, “[...] os professores trabalham muito sozinho, vejo como um equívoco, o intercâmbio com o Centro de Educação ajudaria muito na mudança desta situação (COUTINHO, 2018, p. 108).

Pantaleão (2009) salienta, ainda, acerca da importância de se pensar nos movimentos de formação continuada, entendendo os docentes num contínuo processo de “formar formando-se”. Embora, o autor não tenha estudado propriamente o Ensino Superior, destaca a importância que a estrutura organizacional assume e a produção de processos de formação continuada, pois “[...] é nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou re-significamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está implicado na sua própria formação” (PANTALEÃO,

2009, p. 113). E, conforme a abordagem eliasiana, “[...] o sentido se vai produzindo [...]”, nesse processo social (ELIAS, 1993, p. 11).

Em uma possível leitura com nosso objeto de estudo, a responsabilidade do docente para o discente, conforme Arendt (2015), está sobre os desafios da condição humana, que deve compreender o fato de que nossas ações sempre estabelecem relações de alteridade uns com os outros e, ainda, que “[...] a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDR, 2015, p. 10).

Em 2018, João Antônio Galbiatti Filho elabora a tese “Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas”. Nesse estudo faz reflexões pessoais, a fim de responder a seguinte pergunta: “Qual a maneira correta de ser professor? Aquele professor que dá aulas (como é o modelo das instituições particulares) ou o professor pesquisador das instituições públicas? ”. O autor chegou à conclusão de que “[...] não há uma resposta a essa pergunta, e sim, várias exigências que significam ser professor” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 14).

O estudioso buscou, ainda, “[...] conhecer as expectativas docentes dos professores de instituições públicas e particulares do estado de São Paulo quanto à formação continuada de docentes universitários” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 20).

Em cada trabalho analisado procuramos conhecer as problematizações abordadas na construção/constituição, isto é, questões advindas de cada pesquisador. Dessa forma, é possível tecer o diálogo com a problemática do presente trabalho. Galbiatti Filho (2018, p.15) procura responder:

Qual a identidade do professor universitário? Ele está devidamente capacitado para acompanhar as recentes mudanças? Os cursos de pós-graduação (*strictu* ou *lato sensu*) bastam para suprir as demandas formativas surgidas? O que é considerado quando se avalia um professor, sua habilidade na transmissão do conhecimento ou conhecimento do assunto?

Diferentemente das outras investigações, o autor utiliza, em sua metodologia, a abordagem quantitativa para chegar as respostas das suas indagações, visando ao

seu objetivo acima referido, “[...] pois o número de sujeitos envolvidos ultrapassa uma quantidade possível de respostas para serem analisadas sob a ótica qualitativa” (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 30).

Para um maior número de respostas, conforme o método acima, “[...] definiu-se enviar **um questionário on-line** a todos os professores de instituições particulares e públicas do estado de São Paulo”, desse modo, “[...] ao final do tempo de coleta de dados, chegou-se ao número de 307 respondentes”, com a ajuda do instrumento de pesquisa fornecido pelo Google, conhecido como “**Formulário Gratuito**” para o e-mail próprio de cada professor (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 31-32, grifos nossos).

Em sua análise de dados, o pesquisador selecionou os e-mails “mais relevantes” e chegou à conclusão de que

[...] Dos docentes que responderam ao questionário, 6,3% são especialistas, 13,8% são mestres, 43,1% são doutores, 36,8% possuem mais do que o doutorado, e a quantidade de graduados ministrando aulas em instituições de ensino superior é irrisória, a ponto de ser desconsiderada (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 38).

Nesse contexto, estabelecemos um quantitativo desejável de professores com boa formação no Estado paulista. Porém, o que é desvelado é a dificuldade na análise, o estudioso afirma que:

Outra dificuldade que encontramos foi a “complexidade” que é fazer o docente de graduação de instituições públicas entenderem a importância de passar por um questionário relacionado a um assunto tão espinhoso como a sua capacidade de dar aulas e fazer o aluno aprender (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 56).

Abordar esse assunto é apreender que novas demandas surgirão e que os estudantes PAEE estão e estarão vinculados a um novo cenário acadêmico. Sendo assim, cabe, portanto, ao docente, por meio das políticas públicas e das práticas pedagógicas de formação continuada, “fazer o aluno aprender” (GALBIATTI FILHO, 2018). Ademais, é salutar, também, estabelecer que o professor deve estar ciente dos seus “saberes necessários” e permitir-se visionar sua “curiosidade epistemológica” para uma interdependência dialógica nesse novo processo social (ELIAS; 1994; FREIRE, 1996).

Galbiatti Filho (2018), ainda, pontua que

É necessário que a instituição, visando a formação de um docente crítico, ofereça um espaço que incentive o tripé ensino, pesquisa e extensão. Assim, a formação continuada no ensino superior teria um amparo no planejamento, no método utilizado e nas avaliações construídas junto do aluno. Os autores propõem, então, uma construção dos planos e das decisões de uma forma coletiva (GALBIATTI FILHO, 2018, p. 58).

Com base no mesmo pressuposto epistemológico de problematização, Ruaro (2013), em sua tese “Formação Continuada para o Docente do Ensino Superior: desafios e perspectivas sob o enfoque do paradigma da complexidade”, destaca a importância de se debater para que haja, de fato, o fomento de políticas da educação e de educação especial no ensino superior. Para isso, devemos recorrer aos movimentos institucionais e formativos de professores.

A partir de um estudo qualitativo, a autora procura “investigar o paradigma e as estratégias necessárias para um processo de formação continuada do professor universitário frente à sociedade do conhecimento, e às contribuições da educação a distância como possibilidade de efetivar essa formação” (RUARO, 2013, p. 16).

Na parte metodológica, apresenta, na terceira etapa, narrativas colhidas através do programa de estágio na Universidade Autónoma de Madrid – UAM e, na quinta etapa, discute sobre “a análise da experiência da formação continuada”, levando em conta, principalmente, “[...] a descrição e análise do estudo empírico, sob a luz do levantamento bibliográfico organizado e sistematizado anteriormente” (RUARO, 2013, p. 31).

A autora defende o uso da Educação À Distância e dos recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem como meios para a formação continuada de professores. Segundo ela,

Investigando a predisposição desse grupo para a formação continuada, percebeu-se que a grande maioria participa regularmente de atividades de aperfeiçoamento em suas áreas de atuação - mais especificamente em congressos que divulguem pesquisas de seu campo de investigação. Apenas 3% do grupo mencionou ter participado de formação pedagógica ao longo dos últimos cinco anos (RUARO, 2013, p. 138).

A inexperience do professor até sua continuidade de formação, no ensino superior, está permeada de processos institucionais que se constituem, de certo modo, conforme visto até aqui nos trabalhos, de forma burocrática e lenta. Dito isto,

fomentar ações não presenciais para docentes, que atuarão com os discentes PAEE, é encontrar resultados de pesquisa que caminham para a busca de uma formação pedagógica para a sistematização didática e inclusiva.

Podemos figurar, nesta condição, uma cronologia menor entre os espaços, demasiadamente longos, de formação e que possam abarcar mais docentes na redução honorária. Todavia, contemplaria os planos de carreira e a ociosidade presentes na continuidade formativa no campo da educação especial inclusiva. Todavia, é preciso ficar atento à qualidade da formação e do acompanhamento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), por meio dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) nos cursos de aperfeiçoamento ou outros que podem contribuir para a progressão institucional e para a própria experiência do professorado acadêmico. Assim, “[...] a universidade pode contribuir também para promover as profissões não apenas os profissionais, melhorar os coletivos e os contextos e não apenas os indivíduos” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 141).

Ruaro (2013) conclui que “a fragilidade no processo de formação inicial do professor universitário se estende às ações de formação continuada que, recorrentemente, acontecem na área de atuação técnica do docente” (p.172). Nessa medida, é preciso olhar com cautela processos virtuais de formação, não, apenas, com caráter técnico da realidade discente e docente. Mas, para uma análise concreta sobre os movimentos de formação continuada e acompanhamento na importância da educação especial e inclusão, para o caráter pedagógico e humano nas IES.

Ainda sobre o caráter pedagógico, Maia (2008), na dissertação “Formação Continuada e a Prática Pedagógica de Professores Universitários: continuidades e rupturas”, estuda o contexto educacional dos professores universitários do curso de administração da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Por meio desse estudo, a autora almejou estudar “a relação existente entre a formação continuada e a prática pedagógica de docentes universitários” (MAIA, 2008, p. 14).

A autora utilizou como base a abordagem qualitativa de pesquisa na modalidade do estudo de caso, teve como perspectiva a epistemologia crítico-dialética (MAIA, 2008). A partir da revisão de literatura, elaborou os seguintes questionamentos:

O que mobiliza esses professores a buscarem formação continuada na área pedagógica? E ainda: Em que medida a formação continuada influencia na prática pedagógica de professores universitários? O que explica a diferença de alteração da prática entre os professores? (MAIA, 2008, p. 14).

Através de seis capítulos tentou elucidar e dissertar sobre o objetivo geral, que vai de encontro aos questionamentos acima. Ademais, busca “analisar a contribuição da formação pedagógica desenvolvida em cursos de formação continuada na prática docente e sua relação com os motivos que mobilizaram os professores a buscarem essa formação” (MAIA, 2008, p. 15).

Especificamente no capítulo IV, a autora descreve o percurso metodológico e expõe que, “de um universo de 104 (cento e quatro) professores, foram entrevistados 12 (doze). Dos doze professores, 4 (quatro) são do curso de Secretariado Executivo, 4 (quatro) de Administração de Empresas e 4 (quatro) de Ciências Contábeis” (MAIA, 2008, p. 52). Fundamentada na entrevista semiestruturada, como instrumento de pesquisa, sistematiza duas categorias de análise, considerando: “a) Motivação Interna” e “b) Condições Objetivas de Trabalho” (MAIA, 2008, p. 56).

Levando em consideração que os sujeitos de pesquisa buscavam à formação pedagógica e eram de áreas não relacionadas às ciências humanas, a autora pontuou, em sua conclusão, que

[...] alguns professores buscaram a formação continuada em educação para melhorar sua prática e isso, através dos dados obtidos, mostrou que houve maior impacto na prática daqueles professores que buscaram a formação continuada para responder à exigência da instituição (MAIA, 2008, p. 118-119).

Vasconcellos (2011) é outra pesquisa profícua no cenário, com base no estudo “Pedagogia Universitária: o programa ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários”, problematiza reflexões necessárias nos meios institucionais presentes na UFSM. Traça como objetivo geral

Compreender e analisar a trajetória profissional e os processos formativos dos docentes que participam do Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores – CICLUS da Universidade Federal de Santa Maria (VASCONCELLOS, 2011, p. 11).

Dentre os sujeitos de pesquisa, apresentam-se três professores que aceitaram fazer parte do estudo, denominando-os, anonimamente, em “o Professor Observador – colaborador A, o Professor Autor – Colaborador B e o Professor Humanizador – Colaborador C” (VASCONCELLOS, 2011, p. 51).

Abordando um trabalho bibliográfico, de cunho qualitativo, realizado por meio de entrevistas, a autora, assim como nos outros estudos, levanta problematizações que refletem sobre pontos de partida para o objetivo. Então, indaga-se:

Mas será que para atuar na docência no Ensino Superior somente a condição intelectual e o domínio de uma área específica são suficientes? E os saberes próprios para a atuação na docência? Em que momentos em que eles são ativados, aonde eles são buscados e de que forma são trabalhados? (VASCONCELLOS, 2011, p. 30-31).

Em suas considerações finais, defende a ideia de “processos de construção de ser docente”, focando

[...] a construção de processos identitários, considerando a docência como uma atividade que possui uma gama de conhecimentos e condições específicas para seu exercício. E para além dessas identidades, busca-se compreender que essa constituição do ser professor acontece na trajetória pessoal e profissional ao longo da história de vida, dentro de um processo que, experimentando e refletindo sobre a prática, produz um modo de ser singular na profissão (VASCONCELLOS, 2011, p. 161)

Em 2012, Marcos Henrique Almeida dos Santos dá seguimento ao debate institucional sobre a formação continuada dos professores na dissertação intitulada “Formação Continuada de Professores da UFPA: um programa institucional em debate”. O estudo averigua “analisar o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, seu planejamento, operacionalização e organização na instituição” (SANTOS, 2012, p. 17).

A pesquisa supracitada é enraizada por questões centrais que levam o pesquisador a refletir sobre o objeto de estudo, uma **procura investigativa** é saber:

Como o Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA tem sido planejado, operacionalizado e organizado na instituição? [...] Quais as principais discussões teóricas sobre desenvolvimento profissional docente na educação superior? Qual é a proposta do Programa e os referenciais teórico-metodológicos indicados para sua concretização? Qual a percepção da equipe de gestão, de formadores e de professores participantes sobre o Programa, suas concepções, suas propostas e suas ações? Qual a

percepção dos professores participantes sobre as possíveis contribuições do Programa para a sua formação? (SANTOS, 2012, p. 17).

A metodologia do estudo de Santos (2012) abarca: estudo de caso, natureza qualitativa, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários. Tudo isso é realizado por meio do curso “Prática Docente no Ensino Superior”. O autor conclui que “[...] do total de 82 professores que participaram desse curso, conseguimos aplicar o questionário a 19 professores, o que representa 23,17% do total, percentual aceitável nas pesquisas qualitativas, tendo em vista o critério de seleção adotado (SANTOS, 2012, p. 22).

No contexto organizacional UFPA, e levando-se em consideração o caminho percorrido pela pesquisa, o pesquisador conclui que

A maior parte dos professores ingressou na docência no ensino superior pelo desejo de ser professor, porém o interesse em realizar pesquisa foi um motivo também determinante para este ingresso. A grande maioria **não teve experiências de formação pedagógica**, porém esta formação se deu muitas vezes no próprio exercício profissional, bem como por meio do **exemplo de outros professores nas suas experiências enquanto eram estudantes**. Esta formação pedagógica, na visão dos professores, é de fundamental importância, embora muitos não tenham dedicado atualmente um tempo específico para esta formação (SANTOS, 2012, p. 144, grifos nossos).

É possível estabelecer que, institucionalmente, as IES públicas devem ser respaldadas por políticas públicas que incentivem à formação continuada dos professores universitários e que haja um empenho por parte do Governo Federal para o investimento nas carreiras docentes como consequência também para a oferta de qualidade educativa e inclusiva para os estudantes PAEE, que têm direito à reserva de vagas. Infelizmente, a educação brasileira está imersa em retrocessos e ataques consecutivos, desmontando-se, inicialmente, no Ensino Superior. Lamentavelmente, programas citados nesse trabalho, como o REUNI ou PROEG, serão sucumbidos pelo olhar capital da perspectiva privada, com a implementação de algumas universidades pelo Future-se.

O trabalho com a nomenclatura “Formação continuada na docência universitária: uma proposta para a Faculdade Cearense”, de Maria Bernadete Almeida Adriano, apresentada no ano de 2014, aborda, em seu objetivo geral, a elaboração de uma proposta efetiva de formação continuada para professores da Faculdade Cearense.

Esse estudo dialoga com o interesse do objeto de nossa investigação. A pesquisa da autora se apresenta com o método bibliográfico, de cunho qualitativo, que é realizado por meio de “[...] uma pesquisa de campo onde foram aplicados questionários a 73 professores, 7 coordenadores e 2 gestores da instituição” (ADRIANO, 2014, p. 90).

Quanto à aplicação dos questionários e às problematizações sobre a formação de professores, a autora escreveu as seguintes perguntas:

Qual a sua opinião sobre os encontros e palestras semestrais de professores promovidos pela IES? O que você acha do uso de palestras como recurso para a formação de professor? Qual o nível de interesse por parte da gestão em implementar uma formação continuada par docentes em caráter permanente? (ADRIANO, 2014, p. 135).

Nesse momento de análise das pesquisas, é interessante expandir as reflexões e caminhar para o entrelaçamento entre os trabalhos que problematizam algo em comum e que, até o presente ano, ainda não teve resposta e se manifesta, de igual modo, no contexto da UFES.

Em suas conclusões, Adriano (2014) apresenta uma proposta elaborada para a formação continuada de professores para a faculdade cearense e

Neste sentido, a formação continuada se apresenta como proposta viável, porém insuficiente para suprir todas as demandas requeridas. Assim sendo, a proposta elaborada a partir da pesquisa deve ser complementada com outras ações que possibilitem constantes ajustes na forma de perceber e praticar a atividade docente, contribuindo para uma melhor qualidade do ensino ofertado (ADRIANO, 2014, p. 148).

Algumas demandas sobre o exercício da constituição da identidade docente necessitam de ações articuladas entre os diferentes setores. Projetos e sistematizações da carreira precisam enquadrar-se no calendário formativo, oportunizando professores e professoras que se encontram exauridos no ciclo de produtividade e docência, novas figurações para com a sua própria formação contínua, por meio das políticas públicas. A autora ratifica que é preciso também “[...] analisar algumas ações e práticas promovidas por IES interessadas em favorecer o desenvolvimento profissional dos seus educadores” (ADRIANO, 2014, p. 96).

Para Vilela (2016, p. 22), “assim como qualquer outra profissão, à docência requer saberes específicos para a atuação”. Por isso, em sua dissertação “Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores”, estabelece como investigação e base referencial

Ao curso de formação continuada proposto pela Divisão de Formação Docente (DIFDO), oferecido aos docentes da universidade pesquisada, com o intuito de colaborar com as práticas de professores universitários. O projeto de pesquisa versa sobre o Desenvolvimento Profissional Docente junto a professores efetivos da UFU, localizada no triângulo mineiro (VILELA, 2016, p. 14).

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa consistiu em “analisar a compreensão dos professores universitários com relação à prática pedagógica, tendo em vista a participação em ações formativas e de desenvolvimento profissional” (VILELA, 2016, p. 15). E, assim como os demais trabalhos, a autora fomentou uma série de problematizações:

Ao participarem de ações formativas e de desenvolvimento profissional, qual a compreensão dos professores universitários com relação à sua prática pedagógica? Deste problema, surgem outros questionamentos: Quais saberes são construídos pelos professores universitários que participam de ações formativas? Quais as contribuições das ações formativas para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores universitários? (VILELA, 2016, p. 15).

A utilização de “instrumentos de construção dos dados”, segundo a autora, fundamentou-se em uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base em questionário, observação e entrevista, detalhando “[...] a técnica de análise de conteúdo para a produção de interpretações possíveis a respeito do nosso objeto de estudo: desenvolvimento profissional de professores universitários” (VILELA, 2016, p. 58). Para a autora, a metodologia de sua pesquisa é movida pelos princípios da Pesquisa-Ação, onde “[...] constitui-se em compreender, analisar e diagnosticar determinada realidade” (VILELA, 2016, p. 60). Nesta construção, “o grupo de sujeitos de pesquisa constituiu-se por 30 docentes universitários (57% mulheres e 43% homens)” (VILELA, 2016, p. 63).

Na análise dos dados, corrobora ao afirmar que “a formação permanente e individual e coletiva permite aos docentes universitários (re) elaborarem saberes, o que

contribui tanto para a construção da identidade quanto para o desenvolvimento profissional” (VILELA, 2016, p. 101).

Em suas conclusões a autora apresenta a problematização da prática pedagógica e “os principais desafios enfrentados pelos professores” na docência, em que nos importa mostrar que

Os dados corroboram com o que a literatura apresenta, com relação aos aspectos da formação para a docência universitária, pautada pelo aprimoramento das dimensões técnico científicas, com poucas contribuições para as dimensões didáticos-pedagógicas. Há prevalência da formação de pesquisadores em detrimento da docência, o que caracteriza, muitas vezes, práticas pedagógicas desenvolvidas por tentativa e erro, conforme os depoimentos obtidos (VILELA, 2016, p. 103).

A formação das contribuições docentes é pautada no trabalho investigativo das problematizações a longo prazo no desenvolvimento de “tentativa e erro”, conforme analisado neste trabalho de forma quantitativa. Porém, “[...] o trabalho científico, no entanto, procede de forma gradual. Tem o caráter de um processo na direção de uma maior congruência com a realidade e de um menor conteúdo de fantasia de símbolos a diversos níveis” (ELIAS, 2002, p. 112).

Nessas condições, as figurações se estabelecem para processos contínuos da identidade docente, de *forma qualitativa*, com o comprometimento ético do conhecimento, em vista do aluno PAEE, que precisa se apropriar do mesmo para sua inclusão no mundo simbólico das ideias e do processo de aprendizagem. Dessa forma, “[...] o sujeito do conhecimento pode mudar do Eu, a primeira pessoa **singularis**, para o nós, a primeira pessoa **pluralis**” (ELIAS, 2002, p. 115, grifos nossos).

Conforme será exposto no capítulo 5, para as categorias de análise dos dados, muito dos sujeitos desta pesquisa não se veem, inicialmente, como docentes, embora tenham parte da sua carga horária, na sala de aula, muito por conta do “Tripé Acadêmico”, que se consolida nas universidades públicas, ou sejam *Ensino, Pesquisa e Extensão*.

Neste íterim, vale ressaltar que discordamos, em parte, da autora. Em nossa análise, a partir do trabalho supracitado, entendemos que o pensamento exposto é perigoso, uma vez que se pode interpretar a formação para a docência como algo

mais prático. Dessa forma, esvaziam-se os aspectos teóricos-científicos. De tal forma, compreendemos que muitos professores dos cursos de bacharelado se identificam em sua constituição docente como pesquisador ou como profissional de ofício de sua graduação, antes mesmo de identificarem-se como docentes.

Intrinsecamente, discorremos, nesta parte, sobre os atravessamentos da identificação dos indivíduos em seu olhar interno para a sua construção real até no lugar que está no processo social. Ora, a teia se produz em processos contínuos. Nesta percepção individual, com a ajuda da ordem coletiva, estar-se-ão as figurações que mudam a cada história de vida.

Dispomos, assim, que a constituição docente está imbricada ao tempo, pois o mesmo “[...] não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de uma resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma “hora” é algo de invisível” (ELIAS, 1998, p. 7). Pensar nesse sentido, é atribuir, talvez, uma consciência subjetiva e imagética importante para a formação continuada dos professores universitários para pensarmos as próprias *Histórias de Vida dos Docentes, isto é: autobiografia; fazendo assim, figurações entre seus próprios pares na constituição de novas figurações que se estabelecem no processo social em relação ao tempo objetivo e subjetivo.*

A interlocução necessária com os autores e autoras, que tratam de investigações relacionadas à problematização e ao objetivo desta pesquisa, figura possíveis interdependências, teias que corroboram para o avanço científico e para a formação continuada, na perspectiva inclusiva dos professores universitários.

Na busca realizada, tanto no Subcapítulo 2.1 (Interdependências da Educação Especial, Inclusão e Ensino Superior) quanto no Subcapítulo 2.2 (Interdependências da Educação Especial, Inclusão e Formação Continuada de Professores Universitários), percebemos o papel de cada temática sobre a dialogicidade da educação básica, do ensino superior, sobre os estudantes PAEE em sua crescente figuração de matrículas e sobre a formação continuada de professores, abordada em diferentes óticas desde às práticas pedagógicas, fomento de grupos por área ou

até a articulação, com saídas institucionais a curto prazo; um exemplo disso, ficou caracterizado através da formação EaD, como visto em alguns trabalhos.

Do ponto de visto concreto, feita a revisão de literatura, encaminhamos uma breve síntese do Subcapítulo 2.1, inicialmente, que a partir dos descritores “ensino superior e educação especial; ensino superior e inclusão” foi possível relacionar os trabalhos que tinham como foco ações afirmativas para a entrada, permanência e acessibilidade do PAEE na graduação. Evidenciamos, também, a sequência dos trabalhos realizados no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, em diálogo com a parte teórica desta dissertação e em consonância com as políticas públicas defendidas para transição da Educação Básica para o Ensino Superior na promoção de um modelo inclusivo desde o final do Século XX.

Sem dúvidas, com o Subcapítulo 2.2, uma construção possível, à luz do que foi lido para a base bibliográfica, conduziu uma reflexão para novas condições metodológicas para o decorrer do campo de pesquisa. Com os eixos de filtragem “*professores universitários e formação continuada; professores universitários e Educação Especial; professores universitários e inclusão*”, remetemos à natureza do problema de pesquisa que propomos e também à configuração que o Ensino Superior se apresenta ao crescente números de matrículas e à formação almejada para que, com qualidade educativa, os professores universitários exerçam o papel docente no processo interdependente na minimização dos efeitos excludentes da falta de acessibilidade na qual o Documento orientador do programa Incluir (BRASIL, 2013) preconiza.

O Subcapítulo 2.2 também faz margem a partir de cada trabalho, há sempre bons problemas de pesquisa ou problematizações que envolvem os acadêmicos para as construções de seus objetos de estudos e análises, dando vida à escrita como prática fundante do trabalho intelectual e humanizado. Para finalizar, os problemas de pesquisa de cada trabalho ajudam a identificar os caminhos e as reflexões. Dessa forma, diminuem as dúvidas e possibilitam uma compreensão do próprio objeto de investigação.

CAPÍTULO 3 – INTERDEPENDÊNCIAS TEÓRICAS: A SOCIOLOGIA FIGURACIONAL E A PROFISSÃO DOCENTE NO PROCESSO UNIVERSITÁRIO PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

Com base na possibilidade de instaurar teias de estudo, através da aproximação figurativa “um com o outro” em nossas reflexões, que, ainda, estão se formulando durante a formação inicial, juntamente com as intervenções na participação do grupo de pesquisa; este capítulo referencial aborda a formulação da base teórica desta pesquisa, ou seja: a Sociologia Figuracional e a Profissão Docente.

Inicialmente, será realizado um breve percurso histórico na vida dos dois autores. Posteriormente, serão expostas as ideias conceituais que se desdobrarão em capítulos e subcapítulos. Dessa maneira, ajudaremos as análises finais até a conclusão desta dissertação de mestrado.

Importante ressaltar que, durante a construção, deparamos com outros pesquisadores (BAZILATTO, 2017; CONCEIÇÃO, 2017; SILVA, 2018) que, à luz da perspectiva eliasiana, dialogam com as análises das interdependências investigativas em seus objetos de pesquisa. Estes serão mencionados, com maior precisão, nas análises dos dados.

Para a teoria que versa sobre a profissão docente, o conjunto de obras de Nóvoa (1992, 1999, 2000) explora uma relação próxima com seus “**Triângulos Pedagógicos**”²⁰, que serão apresentados no decorrer da pesquisa, respectivamente: um, agora, neste capítulo (Triângulo Pedagógico); outro na análise de dados sobre as *opiniões docentes* (Triângulo do Conhecimento); e, o último, nas conclusões dessa investigação (Triângulo Político). Decorrente dessa teoria, deparamos, também, com Santos (2012) e Rodrigues (2018) que, com seus trabalhos, foram forças propulsoras de novas reflexões a partir da ação docente.

²⁰ Nas falas do autor: “[...] Os triângulos que apresentei, a partir das metáforas do bridge, são simplificações óbvias. E como tal devem ser lidos. Na melhor das hipóteses constituem “pontas” para uma reflexão, sempre necessária, sobre a Profissão Professor. Admito que uma análise mais estruturada destes triângulos permita esclarecer algumas das dificuldades actuais dos professores. É uma sugestão que aqui deixo, sempre com a mesma intenção de estimular um pensamento crítico sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1999, p. 10).

Estabelecer um diálogo com os dois teóricos é conceber uma perspectiva que consolida analisar a ação e as *opiniões docentes* e discentes, por meio do processo social que confere uma interdependência²¹ única nas figurações inclusivas em contextos acadêmicos.

Em outra análise, as experiências do teórico judeu alemão Norbert Elias respondem, por si só, o quanto sua teoria é significativa para a defesa dos grupos que são excluídos e perseguidos. Este reconheceu, de forma incipiente, a natureza de investigar as ordens (psicológicas) biológicas, sócio-históricas e individuais do processo autêntico numa figuração que contemple o olhar longínquo nas interdependências (ELIAS, 2006).

Outra questão, aqui desvelada, a partir da **Sociologia Figuracional**, é a capacidade dessas pessoas erguerem-se frente aos desafios, quando há um movimento contrário, entendendo que “[...] em consonância com o padrão básico de autopercepção, elas não eram vistas como algo a que se pudesse dizer <<você>> ou <<nós>>, mas, por assim dizer, como uma massa de <<eus>>” (ELIAS, 1994, p 95). Tornar-se <<eus>> imbricava e imbrica, conforme avanço das políticas, uma postura radical e corajosa de uma **Figuração** e das outras **Figurações** em legitimidade por seu direito à educação desde a segregação até à uma possível inclusão; ou, conforme a própria história do autor, significava a concretização do sonho de se tornar professor universitário, onde naquele momento, as outras figurações <<eus>> estavam em perigo na Alemanha Nazista.

Nessas redes de relações, reconhecendo tanto a importância tanto da “história” quanto da “sociologia”, este subcapítulo fomenta, nas obras Eliasianas, o inexorável desejo de (re) conhecer e identificar nos processos sociais os problemas correspondentes as “[...] transformações dos seres humanos, ou seja, a transformação civilizatória das estruturas de personalidade, ou dos problemas de formação do Estado” (ELIAS, 2006, p. 212). A exclusão desse alunado, ao longo dos anos, é um exemplo de um dos muitos problemas do Estado brasileiro e, possivelmente, tentaremos investigar como isso se resulta nas instituições.

Elias (1994, p.189) descreve que o “habitus social” dos indivíduos, na identificação com subgrupos, neste caso, do público-alvo da educação especial nas políticas, faz

²¹ Conceito das teias e relações que formamos uns com os outros (ELIAS, 1994).

com que se autoexcluem, por não acharem seus pares na universidade ou por não ocorrer nenhum mecanismo de aproximação para que esse processo social se torne real numa consciência coletiva. Isto é, a universidade que rejeitamos, certamente, é essa que não inclui esses cidadãos nas suas políticas institucionais.

O modelo metodológico da Sociologia Figuracional, “[...] nos remete ao centro da dinâmica dos processos sociais, às mudanças no entrelaçamento e interdependência humanas, em conjunto com as quais a estrutura da conduta e das pulsões foi alterada na direção da civilização” (ELIAS, 1993, p. 33). As condições, para o fechamento em coletividade, só foram possíveis na conformidade que grupos, desde o princípio da historicidade, primavam pela necessidade essencial e existencial de se relacionarem, na formação de novas estruturas e classes sociais, dinamizando o *Processo Civilizador* em sociabilidade para uma “vida melhor” (ELIAS, 2006).

Por fim, os grupos, que comumente são excluídos, devem se alertar em sua individualização, inicialmente, pois “[...] o indivíduo sempre existe, no nível mais fundamental, na relação com os outros, e essa relação tem uma estrutura particular que é específica de sua sociedade” (ELIAS, 1994, p. 124).

3.1 HISTORIANDO FIGURAÇÕES²²: NORBERT ELIAS

Ao debruçarmos sobre a vida e a formação de Norbert Elias, observamos, em duas de suas obras, na capa interna, o seguinte reconhecimento:

[...] um dos sociólogos de maior destaque do século XX, nasceu em Breslau em 1897 e morreu em Amsterdã em 1990. Formado pelas universidades de Breslau e Heidelberg, lecionou na universidade de Leicester (1945-62) e foi professor visitante na Alemanha, Holanda e Gana. O reconhecimento tardio veio apenas aos 70 anos, com a publicação de *A Sociedade de Corte* (ELIAS, 2001 e 2006).

²²Segundo Elias (2006), o conceito de figuração distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente **os seres humanos em sua formação**. Exemplificando: [...] “Há figurações de estrelas, assim como de plantas e de animais. Mas apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros” (ELIAS, 2006, p. 25, grifo nosso).

Em “Uma Ética do Sentido”, Renato Janine Ribeiro apresenta Elias como sendo um teórico de **vocação interdisciplinar**. Nesse sentido, na obra “Processo Civilizador Volume 2: Formação do Estado e Civilização”, a descrição compõe que o autor faleceu no dia 1º de agosto de 1990, em idade avançada, com 93 anos. A partir de sua teoria, “[...] muitas questões que se consideravam menores, por exemplo a da etiqueta ou as boas maneiras, adquiriram, graças ao uso que Elias fez da ideia de “processo”, um sentido (RIBEIRO *in* ELIAS, 1993, p. 9).

Para entendermos esse reconhecimento tardio, recorreremos ao livro “Norbert Elias por ele mesmo”, que traz informações primárias do teórico alemão, por meio de uma intitulada “entrevista biográfica com Norbert Elias”, destinada à AJ. Heerma Van Voss e A. Van Stolk. As transcrições da entrevista revelam o próprio processo social do autor como judeu, sendo filho único e nascido no dia 22 de junho de 1897, na cidade de Breslau, Alemanha. Quando adulto, concluiu²³ seus estudos na mesma cidade e em Heidelberg.

O teórico viveu pouco tempo na cidade, nas palavras dele: “[...] até meu serviço militar, quer dizer, até 1915. Passei direto da escola para o serviço militar. Quando a guerra terminou, voltei para a casa” (VOSS e STOLK, 2001, p. 11).

Voss e Stolk (2001) detalham, na entrevista com o autor, sobre a escolha em se reconhecer ou como judeu ou alemão, responde:

[...] naturalmente eu era ambos, de maneira existencial, como se diz, de modo nenhum refletida. [...] Um judeu alemão, é verdade. Se dissesse simplesmente “um alemão” não seria inteiramente exato. De fato, deveria dizer: sou um judeu alemão que viveu trinta anos na Inglaterra. Tudo isso me marcou, e sou tudo isso ao mesmo tempo (VOSS e STOLK, 2001p. 18).

²³“Fiz portanto meus estudos em Breslau, estudos de medicina e de filosofia; é preciso acreditar que isso era possível na época. Interrompi meus estudos por duas ocasiões, para passar seis meses em Heidelberg e depois outros seis em Freiburg” (VOSS e STOLK, 2001, p.37). Segundo os mesmos autores, este concluiu os estudos devia ser por volta de 1923 e 1924. Saindo de Breslau entre 1925 e 1926, “[...] já havia ido a Heidelberg antes, como estudante, mas agora era doutor em filosofia e em psicologia” (p.42). Continuando a responder, passou “[...] então para a sociologia, e, em Heidelberg, só tinha contatos com sociólogos, e não mais com filósofos. [...] Encontrei então Mannheim, [...] Alfred Weber que [...] suponho que deve ter falado de mim com Marianne Weber” (VOSS e STOLK, 2001, p. 42). Por fim, “[...] nessa época, quer dizer, com idade de 28 ou 29 anos, iniciei-me pouco a pouco nas grandes obras da sociologia” (ELIAS, 2001, p.93).

Os “processos especiais de civilização”²⁴, em que o autor estava inserido no seu plano individual para o coletivo ou vice-versa, vai de encontro às duas grandes guerras mundiais, nas quais o antissemitismo instituía-se e era consciência predominante no regime nazista. À época temia-se as reverberações de Adolf Hitler e a administração alemã contra os judeus na sociedade²⁵.

Quando Hitler fez um discurso em Frankfurt, fui escutá-lo. [...] Devia ser final de 1932 ou início de 1933. Haviam anunciado que ele faria um grande discurso, e eu estava impaciente para vê-lo em carne e osso. Mas era perigoso, pois poderiam perceber que eu era judeu. [...] O Führer fez a massa superexcitada esperar quase duas horas; entoavam-se cantos patrióticos e, às vezes, eu também tinha que mover os lábios, pois não podia ser o único a permanecer em silêncio (VOSS e STOLK, 2001, p. 55).

Curiosamente, em suas lembranças, o estudioso mostra o quanto já tinha certeza do que já exerceria enquanto adulto, com extrema genialidade, mesmo sendo oprimido, por conta de sua origem desde novo:

[...] houve por exemplo um incidente no liceu, quando eu tinha 15 ou 16 anos. Falávamos na classe de nossos projetos de futuro. Disse que queria ser professor, na universidade, e um de meus colegas de classe disparou para mim: “O caminho que leva a esta carreira te foi barrado desde o nascimento”. Grandes risadas do professor e, claro, de toda a classe. Na verdade, ele nem dissera isso por maldade – sua observação era bastante pertinente. E ela me feriu tanto que jamais tive realmente consciência de que essa carreira, sob o reinado do imperador, era praticamente vedada aos judeus. E depois... lembro-me vagamente que alguns patifes, como os chamávamos, gritavam “judeuzinho, judeuzinho” (ELIAS, 2001, p. 19-20).

As experiências de Elias²⁶ representam quanto a teoria é significativa para a defesa dos grupos que são excluídos e perseguidos, uma vez que reconheceu, de forma incipiente, a natureza de investigar as ordens (psicológicas) biológicas, sociais e

²⁴ Inseparáveis do processo de civilização humana, mas distintos do plano do pensamento, são os processos especiais de civilização que – de tribo para tribo, de nação para nação, em suma, de unidade de subsistência para unidade de subsistência – diferem em função das particularidades de seu destino social. Analogamente, é variado o desenvolvimento dos processos especiais de civilização, assim como de cada figuração dos modelos de civilização (ELIAS, 2006, p. 23).

²⁵ Segundo Elias (1994, p.23): “[...] E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham a que uma em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos “sociedade”. Ela representa um tipo especial de esfera. Suas estruturas são o que denominamos “estruturas sociais”.

²⁶ Só para reafirmar, “[...] Norbert Elias nasceu em Breslau, na Prússia (atual Wrocław, na Polônia), em 1887. Era, portanto, cidadão alemão, e lecionava em Frankfurt quando, em 1933, com **ascensão de Hitler ao poder, escapou para a França**, depois se instalando na Inglaterra” (RIBEIRO *in* ELIAS, 1993, p.11, grifos nossos).

individuais do processo autêntico, numa figuração que contemple o olhar longínquo nas interdependências e nas cadeias de interdependência (ELIAS, 1998, 2006). Dessa forma, percebemos o papel do professor em engendrar o *status quo*, ou seja, na perpetuação da violência, infelizmente, dependendo da postura (anti) ética em que está submetido sua individualização em relação ao controle e desenvolvimento coordenado pelo Estado (ELIAS, 1993). Condição essa que, notadamente, somos contrários.

De forma inspirativa, almejamos que o público-alvo da educação especial continue suas lutas, no decorrer da processualidade, e avance ao criar redes de relações, funções como “indivíduo” e “sociedade” na transformação civilizatória (ELIAS, 1993, 1994; 1998, 2001; 2002, 2006.)

3.2 HISTORIANDO AUTO (BIOGRAFIAS²⁷): ANTÓNIO NÓVOA

António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa²⁸ nasceu em Valença/PT, em 12 de dezembro de 1954. Com 25 anos, parte num Fiat 127 e faz contatos em Bruxelas. Porém, acaba ficando na Suíça. Depois de diplomado em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, é convidado para prosseguir estudos de doutoramento, ao mesmo tempo em que dá aulas. Defende a tese, em 1986, sobre a história dos professores em Portugal.

Ao lermos alguns trabalhos, por meio da “Entrevista com o Professor António Novó”, concedida em 2012 à Prof.^a Dr.^a Lucíola Santos, da Faculdade de Educação

²⁷ Em 1988, quando publiquei em colaboração com Matthias Finger “O método (auto) biográfico e a formação”, as abordagens biográficas eram poucas conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Em 1992, aquando da primeira edição de *Vidas de Professores*, a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me levou a alertar contra a existência de “práticas pouco consistentes” e de “metodologias sem qualquer rigor” (NÓVOA, 2000, p. 7).

²⁸ Este primeiro parágrafo é construído com informações biográficas, através de um site do teórico português, quando este se candidatou a presidente de Portugal. Disponível em <<http://www.sampaiodanovoa.pt/biografia/>> .

da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesta, a autora descreve, introdutoriamente, o autor:

[...] António Sampaio Nóvoa [...] é um acadêmico muito conhecido no Brasil, sobretudo a partir de 1992, quando o seu texto “Formação de professores e profissão docente”, capítulo do livro por ele organizado, Os professores e a sua formação, foi lançado em nosso país, tornando-se uma referência no campo acadêmico. A partir de então, algumas de suas obras como: O método (auto)biográfico e a formação, Profissão: professor, Vidas de professores, Reformas educativas e formação de professores e As organizações escolares em análise passaram a constar em grande parte da bibliografia de dissertações, teses, artigos e livros dos profissionais da educação. Sem dúvida, nestas duas últimas décadas tem sido um dos autores mais citados na área educacional brasileira, principalmente no campo da formação de professores. [...] Professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e já lecionou em diversas universidades da Europa e dos Estados Unidos como professor convidado. É doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra e doutor em História pela Universidade de Paris IV-Sorbonne. Sua tese de doutorado constitui-se em um estudo sobre o desenvolvimento da profissão docente e marcou sua posição no campo da história da Educação. Ao lado disso, tem uma produção relevante na área da Educação Comparada (SANTOS, 2012, p. 633, grifos do autor).

Observamos uma longa trajetória na área das Ciências da Educação e como o conjunto dessas obras alimentou a produção científica brasileira. Em continuidade, a entrevista aborda reflexões sobre as realidades e os desafios que o ensino superior enfrenta. Por meio da interpretação do autor português, revela-se um compromisso sociopolítico “[...] para a democratização da universidade, entendida como ampliação da matrícula aliada a uma formação profissional de qualidade e a uma produção acadêmica, voltada para a criação de um corpo de conhecimentos sólidos e de relevância social” (SANTOS, 2012, p. 663).

Nesta condição, percebemos o quanto a teoria, proposta pelo pesquisador, pode conceber solidez às figurações inclusivas, que defendemos, e para o processo social, que se estabelece nas mais diversas dimensões.

Garantir que os estudantes sejam interdependentes de suas autonomias é contribuir para a inclusão. Sobretudo, nos grupos de pesquisa e demais caminhos nos contextos universitários.

Ter cuidado com os processos de permanência do estudante é compromisso irrevogável, principalmente com aqueles que fazem parte da educação especial ou

apresentam necessidades educacionais especiais e que são inviabilizados pelas demandas de acessibilidade em diversos contextos. Na UFES, é preciso criar movimentos de resistência para que instrumentos sejam criados.

Em comunhão pensante, concordamos com o autor quando afirma que “[...] numa universidade, o mais importante é a herança que recebemos e o modo como alegamos as novas gerações. Somos uma instituição que transforma o passado em futuro” (SANTOS, 2012, p. 644).

Sobre as notas biográficas finais, em seu site como presidenciável em 2016:

António Sampaio da Nóvoa acredita que a Educação é o motor da liberdade. Tem uma vida feita de presenças, desde as associações estudantis à intervenção comunitária cidadã e à gestão da causa pública. É hoje candidato a Presidente da República **porque o amanhã tem de começar agora**. (Grifos do autor).

Ao participar do XVII Simpósio Internacional Processos Civilizadores²⁹, que ocorreu na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná, o trabalho da Prof.^a Giseli Tavares de Souza Rodrigues, mestranda (atualmente, mestre) do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados apresenta um recorte da dissertação, intitulada: “*Trajetória docente na educação infantil: civilidade e história da profissão*”.

Após acompanhar a arguição, muito do que apresentaremos aqui é um entrelaçamento metodológico para compreendermos que “*A história oral Temática*”³⁰ passa pelo diálogo estabelecido naquele dia com a acadêmica e pela necessidade de estudarmos e trabalharmos com as trajetórias de cada um, neste momento, dos docentes.

Deixamos claro, assim, que a oralidade é ponto crucial para as percepções sobre os processos inclusivos, à luz de interdependências necessárias nos caminhos metodológicos em que os professores se constituem durante os diferentes processos, cotidianamente, formativos de natureza intrínseca à própria prática que está fundamentada durante todo o percurso histórico na educação.

²⁹ Conforme relatado no Item 1.1 da Introdução.

³⁰Giseli (2018) desenvolveu esse conceito baseando-se sob à metodologia das auto (biografias) por Nóvoa (2000).

Precisamos e sustentamos essa perspectiva, pois concordamos com o que o teórico português descreve em seu livro “*Vidas de Professores*”³¹ e, concretamente, com os estudos consequentes que esse tipo de pesquisa proporcionarão aos diferentes profissionais e professores (as) que compõem a natureza educativa do ato formativo do aluno, sem falar, da própria natureza formativa do professor, que se identifica com a profissão docente, recordando-se do título do artigo: “*Os professores e as histórias da sua vida*”, (NÓVOA, 2000, p. 11). Num contexto histórico de busca por novas metodologias,

As Ciências da Educação e da Formação não se alheiam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração destas abordagens no espaço educativo, sobretudo na área de formação de professores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de teórico, as fragilidades conceptuais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NÓVOA, 2000, p. 19).

Tal integração teórica, por meio da busca metodológica, faz com que compreendamos o quanto ainda o campo das Ciências Humanas está sujeito aos paradigmas científicos dominantes, de ordens preferencialmente positivas, em certas realidades.

De certa forma, promover o desenvolvimento de práticas e de reflexões, no contexto perceptivo da profissão docente, no campo da educação inclusiva, seja necessário, à medida que avançamos e legitimamos que o currículo da escola ou da universidade deve contemplar saberes.

Saberes esses que subvertam a complexidade da ordem socioeducativa, objetiva e de caráter prescritivo. No tocante, devemos instituir para execuções propositivas, de

³¹ O texto de abertura (António Nóvoa – Os professores e as histórias da sua vida) fornece uma introdução genérica ao conjunto do livro, referenciando na primeira parte a importância crescente que as “histórias de vida” têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. A segunda parte é dedicada a uma reflexão de ordem metodológica, assinalando-se várias utilizações possíveis das abordagens (auto) biográficas. No final, inclui-se uma bibliografia, que pode constituir um ponto de partida para eventuais aprofundamentos dessa temática (NÓVOA, 2000, p. 9).

ordem sociocultural de caráter subjetivo, e instituinte da própria prática que se transforma numa ação docente crítica.

3.3 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DE AMBOS OS AUTORES: “OS TRIÂNGULOS”

Neste momento, elucidamos algumas teias necessárias para a compreensão de um diálogo que, a nosso ver, pode existir. Como já relatado, a análise das duas teorias interdependentes ajudará, mais à frente, a entender a perspectiva docente, a respeito dos processos inclusivos, e os discentes público-alvo da educação especial. Sobretudo, em suas respostas à ação docente, nos processos sociais fomentados ao contexto universitário dos lócus de pesquisa.

Por definição, sabemos que processos sociais se referem:

[...] às transformações amplas, contínuas, de longa duração – ou seja, em geral não aquém de três gerações – de figurações formadas por seres humanos, ou de seus aspectos, em uma de duas direções opostas. Uma delas tem, geralmente, o caráter de uma ascensão, a outra o caráter de um declínio. Em ambos os casos, os critérios são puramente objetivos. Eles independem do fato de o respectivo observador os considerar bons ou ruins (ELIAS, 2006, p. 27-28).

Desta forma, interpretamos quais figurações estão sendo (ex) incluídas dos processos neste conjunto de transformações recentes. Não satisfeitos, apontamos para movimentos planejados em que a acessibilidade e outros temas precisam de consistência simbólica e concreta, de forma ativa e não passiva, senão recorreremos, exaustivamente, aos seguintes exemplos na processualidade:

[...] a diferenciação crescente e decrescente de funções sociais, o aumento ou a diminuição do capital social ou do patrimônio social do saber, do nível de controle humano sobre a natureza não humana ou da compaixão por outros homens, pertençam eles ao grupo que for. Logo, é inerente às peculiaridades dos processos sociais que eles sejam bipolares. **Diferentemente do processo biológico de evolução, os processos sociais são reversíveis** (ELIAS, 2006, p. 28, grifo nosso).

Nessa assertiva, os processos, de longa duração na constituição da nossa sociedade, são vinculados aos contextos inerentes, que se tornam culturais aos

processos próprios de civilização e de formação das instituições, na dinâmica excludente; vê-se, por exemplo, a figuração da colônia (Brasil) frente à metrópole (Portugal). Com o processo social assumindo a natureza reversível, há outra configuração política, embora, verifiquem-se muitos resquícios daquilo que vivemos nas civilizações anteriores. No presente, cabe-nos assegurar a democrática participação e inclusão do público-alvo da educação especial.

Em primeiro lugar, encaminhamos que a perspectiva eliasiana, durante o *processo civilizador*³², é evidenciada por uma característica notadamente histórica, diferentemente da formação de outras teorias, que visam o presente. Isto é, “[...] uma teoria sociológica dos processos sociais tem de levar em conta, por exemplo, a afinidade estrutural de processos de formação do Estado no passado e no presente” (ELIAS, 2006, p. 29). Reconhecer o presente é associar a profissionalização e a formação dos professores como passo importante na autorregulação dos desejos quanto ao avanço da especialização nos *processos de tecnização*. Definindo que

O processo de tecnização e o processo civilizador são, ambos, processos de longa duração, não-planejados, que se movem numa direção discernível – com impulsos e contra-impulsos alternados – mas sem qualquer propósito na longa duração. São não-planejados, embora surjam do entrelaçamento, da conjunção, da cooperação e do confronto de várias atividades planejadas (ELIAS, 2006, p. 35).

Com a citação acima, identificaremos, no capítulo sobre as *opiniões docentes*, de que modo as diferentes especializações podem fragmentar, a troco de mercado, a formação desses profissionais.

Entendendo a estrutura da sociedade numa lógica eliasiana, compreendemos em sua abordagem sociológica-processual, tendo como base a parte II, intitulada “*Problemas da Autoconsciência e da Imagem do Homem*”, de seu livro “*A Sociedade dos Indivíduos*”, aquilo em que o autor se preocupa em afastar, teoricamente, sobre a natureza e o distanciamento de indivíduo e sociedade (ELIAS, 1994).

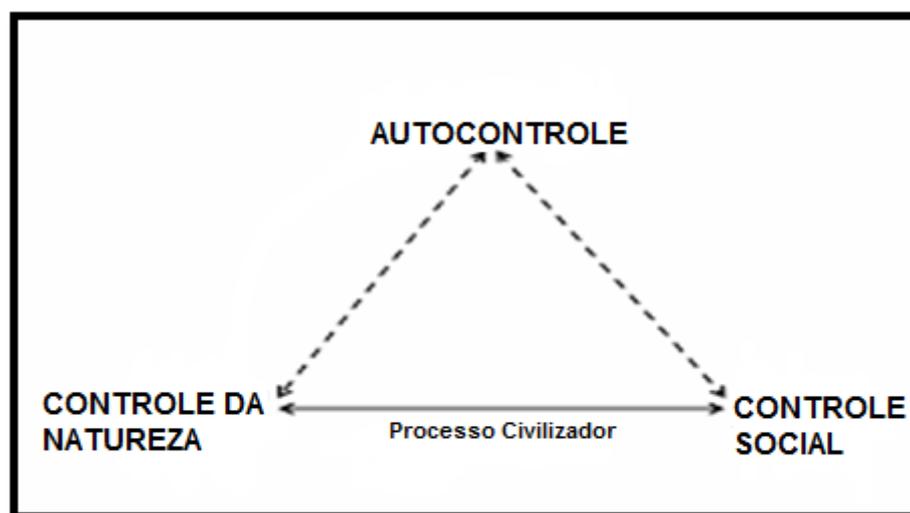
³² Acompanhando Elias (2006, p. 47), refletimos historicamente sobre as diversas forças populares organizadas contra a hegemonia, inclusive dos deficientes, onde localizamos “[...] os indivíduos em seus grupos, por assim dizer, civilizando-se ou se descivilizando. O processo civilizador compreende seres humanos civilizando seres humanos”.

O “Triângulo das Funções Interligadas” revela as teias das interdependências necessárias numa padronização de controle estabelecida no *habitus*³³ social, que traz uma autoimagem do professor para uma execução precoce – à priori – da observação contínua do que se precisa ocorrer na Identificação-Nós.

O controle da natureza, o controle social e o autocontrole compõem uma espécie de anel concatenado: formam um triângulo de funções de funções interligadas que pode servir de padrão básico para a observação das questões humanas. Um lado não pode desenvolver-se sem os outros; o alcance e a forma de um dependem dos outros; e, quando um deles fracassa, mais cedo ou mais tarde os outros o acompanham (ELIAS, 1994, p. 116).

Elias (1994) dissolve o conceito de seus controles. Para isso, posiciona-os em uma ordem respectiva e interdependente, explica como a manutenção figurativa ocorreria através de um “*anel concatenado*”, em que é possível incluir o aluno e o professor numa rede de relação “nós” em suas individualizações, que estão indissociáveis. Nessa compreensão, acompanhamos o autor na seguinte representação:

Figura 1- O triângulo das funções interligadas



Fonte: Elaborado pelo autor | Elias (1994, p. 116)

³³Elias (1994, p. 150): “[...] Esse habitus, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros da sociedade”.

Em nossa visão, a representação caracteriza a individualização no processo social, isso provoca indagações teóricas, tais como: como ter, em contrapartida, uma interdependência funcional (institucional) no confronto de um autocontrole sobre de uma interdependência instituída (normativa)? Numa ideia sintética e nos preocupando³⁴ com uma linha tênue entre os dois, eles não poderiam ser estáveis e básicos numa ética planejada e a curto prazo. Na visão eliasiana, a partir da lógica do triângulo, entendemos que o conjunto das relações e funções biológicas, sociais e históricas dos indivíduos estão interdependentes no processo civilizador³⁵, dimensionando suas interligações em favor de seus habitus (ELIAS, 1994; 2006).

Tais afirmativas são fruto de reflexão, além de aportar perspectiva histórica da sociologia figuracional. Vale ressaltar que não lhes nega a processualidade, a qual pode ocorrer, teoricamente, no meio do processo civilizador em que estamos, isso se dá de forma não-planejada na garantia de perceber as relações de poder na sala de aula entre alunos e professores nos contextos universitários para os processos inclusivos serem deferidos – por execuções de políticas e normativas ou por organização coletiva destes grupos excluídos –, tão somente.

Em segundo lugar, Nóvoa (1999), nessa ação dialógica, percebe o desafio e a complexidade de se pensar a profissão docente e a formação continuada integrada nos *processos parciais*³⁶. Segundo o autor, esse ponto avança, cada vez mais, no campo tecnológico, fato que culmina na redefinição dos papéis dos profissionais atualmente.

Talvez pela limitação do tempo a que esse trabalho se propunha, suas nuances não completam tudo aquilo que o leitor ansiava sobre a teoria do autor. Entendemos que, nessa transformação dos processos, o professor está à mercê de transferir os problemas da escola, para casa, e esses para o centro de formação, que acabam,

³⁴ Utilizamos um exemplo eliasiano para responder a essa pergunta no Subcapítulo 5.1: “Quem sou eu? ”: a constituição da identidade docente entre a pesquisa e a sala de aula.

³⁵ Explicando conceitualmente: “[...] É que o processo civilizador estendia-se por inúmeras gerações; podia ser rastreado ao longo do movimento observável, numa determinada direção, do limiar de vergonha e constrangimento. Isso significava que as pessoas de uma geração posterior ingressavam no processo civilizador numa fase posterior (ELIAS, 1994, p. 8).

³⁶ O momentum imanente de processos parciais como a cientificação, a tecnização, o desenvolvimento econômico ou a formação de Estados sempre tem uma autonomia apenas limitada dentro da estrutura do desenvolvimento total da humanidade (ELIAS, 2006, p. 64).

muitas vezes, por eliminar os percursos e a qualidade de uma verdadeira formação (NÓVOA, 1999).

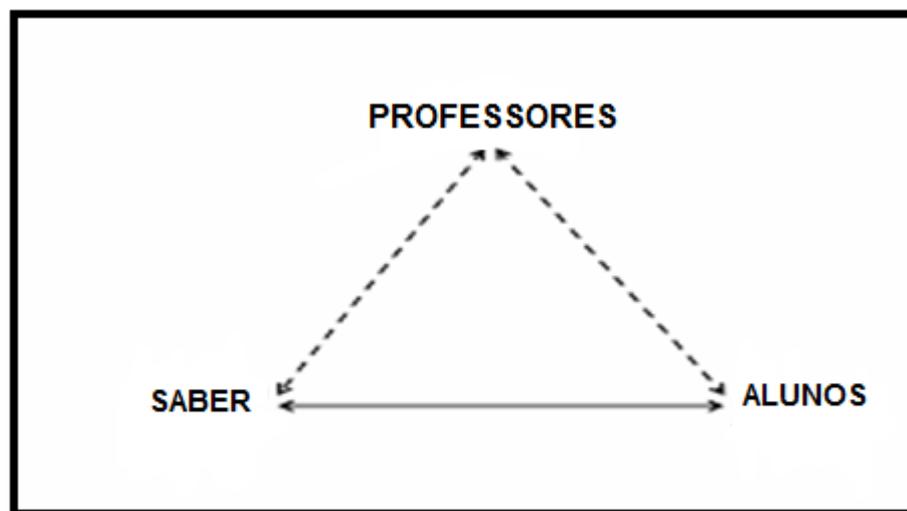
A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1992). Ao delimitar nossa pesquisa, essas emergências aprofundam as demandas, que são fundamentais nas universidades, para que a prática didático-pedagógica se efetive nas interdependências institucionais de inclusão para os alunos público-alvo da educação especial.

Quando pensamos nos contextos acadêmicos, pouco se discute sobre a ação de mesclar saberes entre as diferentes áreas num arcabouço, ou seja, envolver territórios teóricos e participação dos próprios professores. Dessa forma, excluem-se possibilidades de transdisciplinaridade, embora aconteçam, são de maneira incipiente. Pensar nesses movimentos é oportunizar, pedagogicamente, uma formação docente democrática e plural, em detrimento, do saber do próprio aluno e do professor.

Seguindo esse princípio, Nóvoa (1999, p. 8) expõe os dilemas atuais da profissão docente. O autor propõe, a partir de Jean Roussaye, o pensamento do triângulo pedagógico (*Le triangle pédagogique*, 1998), que coloca o “lugar morto” como principal responsável de representar o que é essencial para os acontecimentos, em consolidação do trabalho pedagógico. Dessa forma, entende que “[...] é difícil imaginar um processo educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 8). Para uma simples explicação do triângulo, o estudioso afirma:

A partir de uma relação privilegiada de dois destes vértices, é possível imaginar, de forma necessariamente simplificada, três grandes modelos pedagógicos: a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimento; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem (NÓVOA, 1999, p. 8).

Nessa compreensão, acompanhamos o autor na seguinte representação:

Figura 2- O Triângulo Pedagógico

Fonte: Nóvoa (1999, p. 8)

Em nossa reflexão, o triângulo representado acima cria uma teia de interdependência conceitual capaz de possibilitar e reduzir os equívocos causados pelos processos de longa duração. Estes sendo produzidos no arriscado discurso sobre a dicotomia *integração versus inclusão* (mesmo que potencialmente) e de como o professor é responsável por estabelecer as relações desse processo pedagógico com as figurações de seus alunos nos contextos universitários nas interdependências funcionais e institucionais do público-alvo da educação especial.

Para Silva (2018, p. 17), “[...] o processo inclusivo não se resume ao contexto local, mas às diferentes figurações presentes na sociedade que influenciam, de alguma maneira, o modo pelo qual produzem noções e atitudes inclusivas ou exclusivas”. A partir dessa perspectiva, o capítulo 4 procura colaborar para: uma importante leitura no entendimento metodológico; concretização dos caminhos, que estão sendo a base desta investigação.

CAPÍTULO 4 – INTERDEPENDÊNCIAS METODOLÓGICAS: APROXIMAÇÕES INICIAIS

Os métodos dizem respeito ao modo de coletar e analisar os dados. No momento de escolher os métodos de coleta de dados, estas são as perguntas do pesquisador: **que tipo de informação se busca? De que fontes provém? Em que circunstâncias?** Quando alguém decide sobre o modo de analisar os dados, está decidindo como dar sentido aos dados coletados (RUST; JOHNSTONE; ALLAF, 2012, p.162, grifos nossos).

Neste capítulo, apresentaremos o desafio pelo qual somos chamados a pesquisar, isto é, a busca intelectual e empírica da estruturação de processos em favor das demandas estabelecidas. Em suma, abordaremos a metodologia de pesquisa utilizada, uma vez que “[...] mesmo porque ontologias e epistemologias contrastantes demandarão diferentes métodos de pesquisa” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 43). Sendo assim, identificamos na natureza científica:

A escolha do problema, a formulação de questões a serem respondidas, a caracterização dos alunos e professores, as preocupações metodológicas, o tipo de dados e o modo de analisá-los – tudo isso é influenciado ou determinado pela visão de mundo assumida pelo pesquisador (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 27).

Conforme Elias (1994), pesquisar os indivíduos e suas inter-relações significa trazer diferentes situações promovidas por intermédio das interdependências. Ao mesmo tempo, o pesquisador observa o micro (indivíduo), observa, também, o macro (sociedade). Para este estudo, natureza de pesquisa adotada é a qualitativa.

De acordo com Michel (2015), o tipo de estudo proposto apresenta uma relação entre pesquisador e objeto de estudo, dado que considera que existe uma relação fluida e contextual. Além disso, entendemos que há “[...] o ambiente da vida real é a fonte direta para obtenção dos dados, e a capacidade do pesquisador de interpretar essa realidade, com isenção e lógica, baseando-se em teoria existente, é fundamental para dar significado às respostas” (MICHEL, 2015, p.40).

Essa referência à necessidade de o pesquisador da área de ciências humanas pensar o homem individual a partir da realidade coletiva passa, vez por outra, por uma expressão da convicção política de que a “sociedade” teria mais valor que o “indivíduo”. Mas, não nos estamos

interrogando aqui sobre o que deveria ser a relação do “indivíduo” com a “sociedade”: interrogamo-nos sobre o que ela é (ELIAS, 1998, p. 21).

Na busca de respostas, partiremos do conhecimento investigativo da estrutura do todo (nós) para compreender o indivíduo (eu) nas figurações determinadas, compreendendo os processos sociais: “[...] é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas e únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (ELIAS, 1994, p.25). Assim, nossa investigação será instrumentada para a análise desse processo social na perspectiva eliasiana, por meio da *Sociologia Figuracional*.

Tendo sido apresentado os possíveis caminhos, reafirmamos a problemática de estudo para uma melhor contextualização metodológica: *de que modo as experiências individuais dos docentes dos cursos de graduação e as expectativas integrais do público-alvo da educação especial para o processo de aprendizagem em seus cursos de graduação na UFES, institucionalmente interdependentes, atuam figuracionalmente no processo social sobre a constituição da identidade docente numa perspectiva inclusiva e contínua?*

Observando o caso da ação educativa do objeto de pesquisa, faz-se necessário uma abordagem metodológica que atribua valores históricos, filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e sociológicos, que tange ao discurso em prol da carreira docente na sua atuação em sala de aula no ambiente universitário.

Os modos de iniciação de uma pesquisa científica, ou a “resposta” de uma hipótese, podem ser contrapostos por perspectivas diferentes, ou seja, não há uma verdade na ciência. Além disso, ela se constrói em rupturas, continuação ou novas abordagens epistemológicas acerca dos temas pelos estudantes-pesquisadores. Contudo, torna-se claro, metodologicamente, que é preciso “[...] formular problemas, buscar os antecedentes, definir uma metodologia, coletar os dados, analisar dados e socializar o conhecimento” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 8).

É preciso abordar que “os passos”, para cada metodologia, dependerão da organização do próprio estudante-pesquisador e da natureza epistemológica de sua pesquisa, além de se relacionar com outros projetos de grupos de pesquisa.

Moreira e Caleffe (2008) expõem que não há pesquisa sem problema, bem como, deve-se entender o vínculo que ambas carregam durante a delimitação dos

caminhos até os resultados da investigação. Deste modo, entendemos que “[...] uma universidade sem pesquisa não deve, rigorosamente, ser chamada de universidade” (LUCKESI; BARRETO; COSMA; BAPTISTA, 2012, p. 54). Neste íterim, o atual momento político e produtivo que tratam a pesquisa no país,

Rejeitamos um modelo de universidade que não exercita a criatividade, não identifica e nem analisa problemas concretos a serem estudados, que não incentiva o hábito do estudo crítico. [...] Não queremos uma universidade desvinculada, alheia à realidade onde está plantada, simplesmente como uma parasita ou um quisto. Ser alheia, desvinculada ou descomprometida com a realidade é sinônimo de fazer coisas, executar ensino, onde o conteúdo como a forma não dizem respeito a um espaço geográfico e a um momento histórico concretos. Em outros termos, é verbalizar “conhecimentos”, “erudições” sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto (LUCKESI; BARRETO; COSMA; BAPTISTA, 2012, p. 54).

Para uma universidade, principalmente a pública, é importante que os estudantes-pesquisadores dos programas de pós-graduação – que no nosso caso é em Educação, mas independente da área – estejam comprometidos subjetivamente e coletivamente com as pesquisas e que se interessem em legitimar o tripé educacional: ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, haverá avanço na ciência e na verdadeira devolutiva para a classe que financia e sustenta as pesquisas: a classe trabalhadora.

Compreender esse processo é imprescindível para o objetivo geral de fundamentar-se em *analisar percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior*.

Outros objetivos e movimentos específicos também serão necessários para os encaminhamentos no desenvolvimento da investigação:

- a) Compreender a concepção dos professores sobre a identidade docente;
- b) Compreender a concepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior;
- c) Analisar a percepção dos professores sobre a sua formação e suas constituições docentes;

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa define-se como um fio condutor por meio do método Sociológico Figuracional eliasiano, o qual se baseia no *Estudo*

Exploratório, com o propósito de identificar similaridades e diferenças nos contextos da análise das narrativas docentes e, assim, confrontar os dados obtidos, considerando a percepção docente em relação a constituição em detrimento à inclusão universitária.

De antemão, em diálogo com o próximo capítulo, definimos a Pesquisa Exploratória e/ou Estudo Exploratório como a que apresenta

[...] como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Os exemplos mais comuns são os levantamentos bibliográficos e documentais, entrevistas não-padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem de técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicadas nessa pesquisa” (GIL, 199 apud MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 69).

Desta forma, a metodologia fundamenta-se na natureza qualitativa, que se configura em um fio condutor, numa perspectiva sociológico-figuracional para a análise exploratória da percepção de professores sobre a constituição da identidade docente, considerando os processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior.

4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO e/ou PESQUISA EXPLORATÓRIA: FIGURACIONANDO TEIAS EPISTEMOLÓGICAS PARA UMA COMPREENSÃO SOCIOLÓGICA-FIGURACIONAL DA CONSTITUIÇÃO DOCENTE A PARTIR DE SUAS HISTÓRIAS

Por intermédio do levantamento bibliográfico realizado, ao longo da investigação, observamos a necessidade epistemológica que esta pesquisa atravessa para assumir tal perspectiva. Ao levarmos em consideração os diferentes tipos de pesquisa científica, notamos que “[...] quando um problema é pouco conhecido, ou seja, quando as hipóteses ainda não foram claramente definidas, estamos diante de uma pesquisa exploratória” (RUIZ, 2002, p. 50).

O método utilizado pode ser descrito da seguinte forma:

Seu objetivo, pois, consiste numa caracterização inicial do problema, de sua classificação e de sua reta definição. Constitui, pois, o primeiro estágio de toda pesquisa científica; não tem por objetivo resolver de imediato um problema, mas tão somente apanhá-lo, caracterizá-lo (RUIZ, 2002, p. 50).

Inicialmente, buscam-se pares acadêmicos que dialogam com o mesmo objetivo e temática estudada, isto é, realiza-se uma revisão de literatura. Esta etapa de pesquisa é fundamental para percebermos que adotamos uma perspectiva para a continuidade metodológica da investigação. Em relação ao Estudo Exploratório, ressaltamos que “[...] tais estudos têm por objetivo familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

Uma definição importante, está na compreensão que “[...] a pesquisa exploratória realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre os elementos componentes da mesma” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49). O constante paradigma científico faz da perspectiva exploratória uma área insubstituível no campo epistemológico e investigativo, assumindo, portanto, condições necessárias para a produção do que se quer pesquisar.

Ainda assim, esse tipo de metodologia fornece para o seu desenvolvimento

O objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fenômeno. Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, torna-se necessário seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão de literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desse processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69).

A realidade científica passa por uma dificuldade investigativa na área educacional e nos diferentes níveis e etapas, decorrente da falta de estrutura e investimento do Estado ao longo dos anos. Tendo em vista a limitação e o contingenciamento de recursos, por partes das agências financiadoras de pesquisa no tempo presente, observa-se, negativamente, que as áreas das ciências humanas e sociais estão

intrínsecas à sustentação da seguinte reflexão para seu desenvolvimento epistemológico:

A primeira dificuldade é o fato de termos uma grande parte da história ainda não conhecida, e de não dispormos de mão de obra para torná-la visível. Temos arquivos em universidades importantes, mas não há compensações óbvias suficientes para que jovens acadêmicos empreendam a tarefa de pesquisá-los (COWEN, 2012, p. 19).

Pensar na continuidade de construir um Estudo Exploratório, com tantos desafios reais – incluindo a Pandemia pela Covid-19 –, é caminhar no estreitamento de reflexões necessárias às interdependências dos contextos científicos (nas escolas/universidades), sociais (nas localidades/comunidades) e políticos (nas leis/democracias), que perpassam a construção.

Como demonstrado no decorrer destes 3 anos (mandato de Jair Messias Bolsonaro), o “contingenciamento de recursos”, chamados popularmente de “cortes” na educação, principalmente nos contextos universitários, dialogam diretamente com o histórico mostrado, inclusive na implementação de políticas públicas pela criação do programa “Future-se” que, segundo o Ministério da Educação, institui institutos e universidades empreendedoras e inovadoras e dá outras providências. Sendo este, duramente criticado. Em nossa reflexão,

A alegada falta de recursos para mudar o quadro de abandono e pobreza da educação não pode ser aceita, mesmo porque atribuir recursos para este ou aquele setor implica em decisão política. Outros países mais pobres deslocam recursos para a educação quando têm a intenção de valorizá-la (GARCIA, 1987, p. 121).

A interdependência investigativa figura na possibilidade de defender, desde os primeiros processos de escolarização, a garantia na análise metodológica em suas entrelinhas, isto é, “[...] a compreensão do estudo das políticas educacionais praticadas [...]”, assumindo, assim, “[...] aspectos dos processos de continuidades e de discontinuidades, de consolidação ou de ressignificação das concepções e de crenças relativas à educabilidade das pessoas público-alvo da Educação Especial em diferentes sociedades” (JESUS; PANTALEÃO, 2019, p. 18).

As investigações exploratórias, para definição, são entendidas como pesquisas que seguem seus métodos e procedimentos da seguinte maneira:

[...] são as dedicadas a estabelecer uma aproximação do pesquisador com um dado problema de pesquisa. Na maioria das vezes, as investigações exploratórias utilizam-se da pesquisa bibliográfica, ou ainda, buscam relação entre o problema proposto e as experiências já vivenciadas, seja por meio da coleta de entrevistas, seja por meio de exemplos. Elas cumprem, assim, importante função de abrir caminhos novos, apresentar novas temáticas (TOLEDO; GONZAGA, 2011, p. 87).

Na necessidade de abrir novos caminhos e figurar novas percepções, assumimos a constituição de atribuir às experiências docentes e as interdependências figurativo-formativas, no âmago da epistemologia. Sendo assim, “[...] essa pesquisa requer um planejamento bastante flexível para possibilitar a consideração dos mais diversos aspectos de um problema ou de uma situação” (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 49).

Embora existam estudos consideráveis, no que diz respeito à temática de pesquisa, tecer planos para cumprir os objetivos, favorece novas discussões, que serão problematizadas na análise dos dados. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 51- 52),

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: - levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Nesse sentido, ainda corroborando com a característica da investigação, definimos que “[...] Uma das características da pesquisa exploratória, tal como é geralmente concebida, refere-se à especificidade das perguntas, o que é feito desde o começo da pesquisa, como única maneira de abordagem” (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 319).

O *Estudo Exploratório e/ou Pesquisa Exploratória* pode ocorrer de modo tradicional³⁷:

Estudo exploratório. Um estudo preliminar cujo objetivo principal é se familiarizar com um fenômeno que é investigar, para que o estudo principal a ser seguido possa ser projetado com maior compreensão e precisão. O

³⁷ . THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. London, Methuen, 1970.

estudo exploratório (que pode utilizar qualquer uma de várias técnicas, geralmente com uma pequena amostra) permite ao investigador definir seu problema de pesquisa e formular sua hipótese com mais precisão. Também lhe permite escolher as técnicas mais adequadas para sua pesquisa e decidir sobre as questões que mais necessitam de ênfase e investigação detalhada, e pode alertá-lo sobre possíveis dificuldades, sensibilidades e áreas de resistência. (THEODORSON; THEODORSON, 1970 *apud* PIOVESAN; TEMPORINI, 1995, p. 319, tradução e grifos nossos).

Sendo assim, as questões emergentes, quanto aos objetivos propostos, serão justificadas com base no método; já os resultados são advindos da totalidade, por meio da coleta dos dados. Nessa relação,

[...] o século XXI distancia-se do universo dos desafios colocados pelo avanço da pesquisa científica e das configurações sociais do mundo globalizado. As pesquisas em educação, nesse contexto, ressaltam a necessidade de uma (re) definição teórico metodológica [...] (JESUS; PANTALEÃO; 2019, p. 80).

Ainda como justificativa, nas investigações, já apresentadas na revisão de literatura, há uma “teia metodológica”, delineada pelos trabalhos capixabas anteriores (BAZILATTO, 2017); (CONCEIÇÃO, 2017); (SILVA, 2018); (COUTINHO, 2018); (SOUZA, 2018), oriundos da incumbência de reflexão entre a Sociologia Figuracional, de Norbert Elias, e a abordagem metodológica, aqui defendida, para a interdependência entre as temáticas: educação básica, ensino superior e educação especial; inclusão; formação inicial e continuada de professores.

Moreira e Caleffe (2008, p. 73) mostram que os tipos de pesquisa podem ser classificados considerando a natureza de suas perguntas, sendo assim, são identificadas nessas perspectivas. Nesse entendimento, as problemáticas levantadas nos capítulos anteriores reforçam o caminho para a abordagem apresentada, tratando-se, nesse caso, do Estudo Exploratório e/ou Pesquisa Exploratória, em virtude da escolha qualitativa em disposição aos dados coletados.

A definição da natureza qualitativa se dá “[...] como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de “naturalístico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Isso posto, o interesse está na sustentação do objeto de estudo colocado com base na seguinte pergunta: “O que está causando o efeito que está sendo observado?”

(MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 83). Partindo dessa contribuição, é necessário investigar o surgimento da iniciativa exploratória e “[...] juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

O processo de escrita científica é salutar desde a formação inicial até a formação continuada. A busca epistemológica nos programas de pós-graduação deve prover mecanismos para uma “produção saudável” de seus alunos-pesquisadores. Dessa maneira, quando assumirem a natureza docente, na perspectiva acadêmica, serão bons professores-pesquisadores, em uma natureza qualitativa. Além disso, retornarão para a sociedade os resultados de suas problematizações, tudo isso em benefício da classe trabalhadora e de seus sujeitos de pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

Problematizar ações docentes e suas produções, ao longo do processo formativo, perpassa o caminho de entender a história de cada docente. A partir disso, conforme explica Nóvoa (2000, p. 15), “[...] estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no íntimo da sua maneira de *ser professor*”.

Ao compreender a importância de práticas metodológicas sobre as “Histórias de Vida” dos professores, em contextos investigativos, observamos a seguinte explicação:

[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida de professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes* ou *o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação” (NÓVOA, 2000, p. 15).

Explorar essa metodologia neste trabalho busca analisar as possibilidades que os docentes da UFES descrevem ao narrarem experiências e interdependências nos processos inclusivos com os alunos PAEE. Ademais, assumimos uma postura formativa da própria constituição identitária docente: entre si, entre os seus pares e

os próprios discentes para a qual dão aula ou poderão dar aula na graduação nos cursos de bacharelado.

Desse modo, “[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento que controlamos o nosso trabalho” (NÓVOA, 2000, p. 17).

Salientamos, ainda, que refletir “As “Histórias de Vida”, como perspectiva metodológica, surge do âmbito da profissão docente no ensino superior, com alunos com deficiência, em um movimento que nasceu do universo pedagógico “[...] numa amálgama de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximos das realidades educativas e dos quotidianos dos professores” (NÓVOA, 2000, p. 19).

Entretanto, devemos considerar, também, a reflexão sobre o tipo de formação que os docentes participantes receberam ao longo de sua trajetória acadêmica, na perspectiva inclusiva e pedagógica, para além da constituição de serem acadêmicos do ato de pesquisar. Isso é importante, pois

Os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o carácter especializado de sua ação educativa e a realização de um trabalho de mais alta relevância social. O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na **origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa** (NÓVOA, 1999, p. 18, grifos nossos).

De fato, pensar um novo desafio sobre o modo de análise de dados, referente ao objetivo investigativo, em relação à constituição da identidade docente, é concordar que “a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (NÓVOA, 2000, p. 18).

Apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizado pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramento conceituais e metodológicos (NÓVOA, 2000, p. 19).

Sobre a possibilidade de vários enquadramentos e procedimentos metodológicos, verificamos que essa prática epistemológica abre caminho para diferentes técnicas de investigação, relacionadas a sete aspectos, respectivamente:

Utilização de materiais já existentes (memórias, diários, etc.) ou desenvolvimento de uma produção (auto)biográfica com objetivos específicos; reflexão baseada essencialmente em materiais escritos ou orais; tipo de acordo celebrado entre o “investigador” e o “actor”, nomeadamente em relação à análise do material (auto)biográfico; número de casos em que se baseia o estudo (a literatura refere a existência de estudos baseados numa única história de vida, em duas, em três, em quatro, ... até cerca de 800!); o contexto e a forma de produção do material (auto)biográfico (individual, em grupo, etc.), as técnicas utilizadas para mobilizar as histórias de vida (narrativas, diários, fotografias, dramatizações, etc.); as técnicas de análise dos documentos (auto)biográficos (análise de conteúdo extensiva ou intensiva, microanálise, histórias de vida, etc. (NÓVOA, 2000, p. 23).

Pensadas as técnicas e os procedimentos utilizados. Para a análise das histórias de vida, concentramo-nos nas narrativas docentes, através das entrevistas semiestruturadas em resposta à necessidade de atender os objetivos e de contribuir para uma compreensão da constituição da identidade docente para os processos inclusivos. A partir da abordagem metodológica defendida, ocorreu uma multiplicidade de perspectivas e estratégias, tornando-se “[...] uma das principais qualidades das abordagens (auto)biográficas, na medida em que estimula um pensamento feito de interações e o recurso às técnicas e aos enquadramentos teóricos mais adequados (NÓVOA, 2000, p. 23).

Observamos que para os docentes, conforme as narrativas que serão apresentadas no Capítulo 5, é preciso refletir: “Quanto vida é que há nas Histórias de Vida?” (GEOFFREY MILBURN, 1989 apud NÓVOA, 2000, p. 24). Todavia, em relação aos alunos com deficiência no ensino superior, que estão na interdependência da constituição da profissão docente, necessariamente buscamos novos ideais e uma contínua transformação no processo civilizador para que uma “vida melhor” figure sobre à formação dos indivíduos em seus direitos fundamentais, referindo-se “[...] a um processo social cujo desenvolvimento as condições de existência tornam-se não exatamente ótimas, em sentido absoluto, porém superiores em comparação a uma fase anterior” (ELIAS, 2006, p. 36).

4.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) COMO LÓCUS VIRTUAL INVESTIGATIVO: PARTICIPANTES DA PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nessa rede, muitos fios isolados ligam-se uns nos outros. [...] É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar (ELIAS, 1994, p. 35).

Nesta parte, trataremos sobre o que conecta, diretamente, as figurações dos 5 (cinco) docentes entrevistados nos diferentes cursos de graduação. Sendo eles: docente A – 53 anos, professor do curso de Oceanografia; docente B – 46 anos, professor do curso de Engenharia Civil; docente C – 40 anos, professor do curso de Comunicação Social (Jornalismo); docente D – 38 anos, professora do curso de Serviço Social; docente E – 40 anos, professor do curso de Pedagogia.

Os entrevistados participaram da parte metodológica. As entrevistas resultaram em opiniões *em análise* sobre a atividade da constituição de identidade nos processos inclusivos nos contextos universitários para os alunos com deficiência. Tudo isso será abordado no capítulo 5.

Para a coleta de dados, foi necessário saber a percepção docente sobre os cursos de formação ofertados pela UFES para assim entendermos a constituição da identidade pela via de suas narrativas, através também, pelo quantitativo de matrículas do PAEE presente no contexto universitário ao qual os professores estão interdependentes em uma análise figuracional. Para isso, analisamos as experiências docentes de formação continuada, além de ter sido realizado um aprofundamento da metodologia de Estudo Exploratório, uma vez que se levou em conta a busca por um modelo inclusivo.

Diante as reflexões propostas, a escolha da instituição (Universidade Federal do Espírito Santo – UFES) se deu pela seguinte razão: trata-se de um contexto universitário, que tem um histórico breve no atendimento ao PAEE, sendo fonte atual de estudos concentrados no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), cujo o diálogo com nossa investigação ocorre de forma interdependente. Com isso, a busca favorece no caso para a coleta de dados, devido ao acúmulo de pesquisas

já descritas na revisão de literatura e que embate nos atravessamentos instituintes da própria IES. Vejamos uma breve descrição³⁸ da UFES:

A Ufes oferece 103 cursos de graduação presencial, com um total de 5.004 vagas anuais. Na pós-graduação, possui 62 cursos de mestrado e 32 de doutorado. Possui um quadro de 1.780 professores efetivos, 1.928 técnicos-administrativos, 20.467 estudantes matriculados na graduação presencial e na modalidade a distância, e 4 mil na pós-graduação. Na pesquisa científica e tecnológica a Ufes possui cerca de 5.500 projetos em andamento, e na extensão universitária desenvolve 851 projetos e programas com abrangência em todos os municípios capixabas, contemplando cerca de 2 milhões de pessoas. Os dados se referem ao ano de 2020, aferidos pela Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional - Proplan. (UFES, sem ano).

No ano de 1954³⁹, a UFES foi fundada. Atualmente, é a mais importante e única IES pública do Estado do Espírito Santo. Por isso, é a única com ampla concorrência presente nas vagas dos egressos que disputam o vestibular na universidade.

³⁸ Disponível em: < <https://www.ufes.br/ufes-em-n%C3%BAmeros> > .

³⁹ Disponível em: < <http://www.ufes.br> >.

Figura 3- Mapa da UFES de Goiabeiras



Fonte: PROGRAD/UFES (UFES.BR)

A instituição é composta por quatro campi universitários:

- o primeiro é um dos principais pela localização e pela quantidade de Centros (Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas – CCJE; Centro de Ciências Humanas e Naturais – CCHN; Centro de Educação – CE; Centro de Ciências Exatas – CCE);
- o segundo é de Maruípe (Centro de Ciências da Saúde – CCS). Os dois primeiros se localizam na capital Vitória nos bairros de Goiabeiras e Maruípe;

- o terceiro campus localiza-se na cidade de Alegre, este mais ao sul do estado (Centro de Ciências Agrárias e Engenharias – CCAE e Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde – CCENS);
- O quarto campus localiza-se na cidade de São Mateus, permanece ao norte do estado (Centro Universitário Norte do Espírito Santo – CEUNES).

Há uma proporcionalidade de vagas para o atendimento aos 78 municípios e à população. Atualmente, a Universidade conta com a Secretaria de Ensino à Distância (SEAD), consolidada devido a proposta de Educação à Distância (EAD), por meio de um órgão mediador e gestor, que faz parte da estrutura organizacional da IES, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAAD) ⁴⁰.

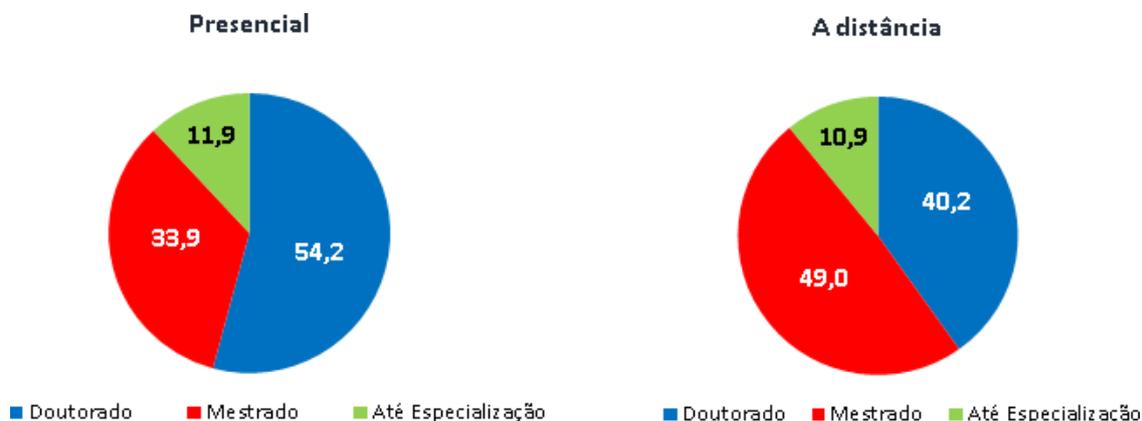
Oficialmente, a plataforma oferece graduações nos cursos de artes visuais, pedagogia, filosofia, física, história, química, biologia e três especializações. Os referidos cursos chegam por meio de 27 unidades de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), estrategicamente espalhados por várias regiões do estado do Espírito Santo (UFES, 2017).

Na tentativa de fazer com que na prática possamos entender as demandas discentes e docentes, inicialmente, a partir de levantamento, anunciamos que os dados sobre o número de matrículas dos estudantes PAEE, do presente ano, ainda não foram atualizados. Os demais não foram disponibilizados em nenhum meio em site institucional da universidade. Por isso, foi necessário solicitá-los, diretamente, à coordenação responsável por e-mail. Ressaltamos, portanto, a pulsante falta de transparência das informações. Após solicitá-las, tivemos de aguardar retorno.

Outro dado importante, legitima-se no Censo da Educação Superior (INEP, 2019), que mostra, num contexto geral, como a formação docente se encontra:

⁴⁰Disponível em:<<http://www.neaad.ufes.br>>.

Gráfico 5- Participação Percentual dos Docentes em Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino, segundo o Grau de Formação – 2019



Fonte: Censo da educação Superior (INEP, 2017, p. 27)

A partir dos gráficos expostos, algumas conclusões são precisas como, por exemplo, que “[...] a maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores. Na EaD, a maior parte é de mestres; nos cursos presenciais 88,1% dos docentes possuem Mestrado ou Doutorado. Nos cursos EaD esse percentual é de 89,2%” (INEP, 2019, p. 30).

A conclusão prática desses dados estabelece, no vínculo instituinte, que a formação docente inicial e continuada deve se afirmar como consequência de um processo “figurativo-formativo”, pautado para a inclusão discente, por meio dos diferentes saberes docentes.

Posto isso, apresentamos os dados de matrícula da UFES. Dessa forma, contextualizaremos a necessidade de investigar a percepção de professores sobre as práticas docentes e os processos de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior, conforme objetivamente proposto.

Devido a pandemia, a coleta de dados teve alterações, sobretudo no primeiro semestre de 2020. Sendo assim, reformulamos os critérios de busca metodológica de dados em campo até a normalização das práticas de pesquisa.

Empregando todos os espaços nos cursos de graduação, a dissertação de Silva (2018) aponta para o seguinte fluxo de alunos PAEE, matriculados no ensino presencial e à distância da UFES:

Quadro 2- Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – UFES

TIPOLOGIA	N.º DE ALUNOS
Auditivo	32
Autismo	04
Física	49
Intelectual	05
Múltipla	04
Surdocegueira	00
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)	07
Visual	57
Não informado	41
Total de Alunos Público-Alvo (PAEE)	199

Fonte: SILVA (2018, p. 40) | NAUFES (2017).

Conforme apresentado na dissertação de Silva (2018), houve apontamento para o fluxo de alunos PAEE, matriculados no ensino presencial e a distância da UFES, em 2017, com a totalização de 199 alunos com deficiência na universidade. Porém, conseguimos⁴¹, com a atual gestão do NAUFES, os seguintes dados atualizados e organizados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e a Superintendência de Educação a Distância (SEAD), verificando um contínuo aumento da matrícula dos discentes PAEE, com 504 matrículas, no presente ano, conforme apresentado abaixo:

⁴¹ Os dados foram obtidos através de solicitação por e-mail (naufes.ufes@gmail.com) para a gestão do NAUFES/UFES desde o início metodológico da pesquisa e foram recebidos no segundo semestre, em agosto/2021.

Quadro 3-Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância por tipo de necessidade especial – UFES

Centro	Deficiência									Total Geral
	Auditiva/Surdez	Autismo	Física	Intelectual	Múltipla	Sem deficiência	Surdocegueira	TGD - Transtornos Globais de Desenvolvimento	Visual	
CAr	7	4	12	4			1	2	8	38
CCAIE	1		3	4				5	6	19
CCE		2	3	1					13	19
CCENS	2	2	4		3			1	15	27
CCHN	10	6	33	3	7			7	29	95
CCJE	11	6	58	4	3	2			30	116
CCS	4	2	23	5	4	1			12	51
CE	4		8						6	18
CEFD			4	1					7	12
CEUNES	4	1	17		1	1		1	18	43
CT	7	5	3	1	3			2	11	32
SEAD	3		10						5	18
Total Geral	53	28	195	24	21	4	1	18	160	504

Fonte: PROGRAD e SEAD (2021) | NAUFES (2021).

Assim como já discutido por Silva (2018), os dados são importantes dado que aproximam reflexões necessárias para o entendimento da forma de ingresso, permanência e saída desses alunos. O principal critério é a autoidentificação. No tocante, debatemos acerca de uma atualização real dos mecanismos de identificação desse alunado e da formação necessária para o trabalho docente, junto a esse público, que se efetiva, com grande número de matrículas, conforme comparado com a última atualização, em 2017, em relação ao ano 2021: uma diferença crescente de 305 matrículas de alunos PAEE no ensino superior da UFES, colocando-se em evidência a deficiência física e a visual. O NaUfes faz parte da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Cidadania (Proaeci), conforme previsto no Art. 1º e Art. 7º, apresentando-se⁴² da seguinte forma: normativamente regulamentada⁴³, a partir da Resolução nº 28/2015-Conselho Universitário/UFES.

O Núcleo de Acessibilidade da Ufes (NaUfes) foi criado por meio da Resolução n. 31/2011, do Conselho Universitário, com a finalidade de coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade

⁴² Disponível em: <<https://proaeci.ufes.br/apresentacao-2>> ou <<https://acessibilidade.ufes.br/apresentacao>> Acesso: 5, janeiro de 2021.

⁴³ Disponível em : <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/res._28.pdf> Acesso: 5, janeiro de 2021.

e mobilidade, bem como acompanhar e fiscalizar a implementação de políticas de inclusão das pessoas com deficiência na Educação Superior, tendo em vista seu ingresso, seu acesso e sua permanência, com qualidade, no âmbito universitário. Em 2015, o NaUfes foi reestruturado pela Resolução n. 28/2015 -CUn. Em 2017, o NaUfes ampliou sua atuação, envolvendo diversas frentes de acordo com as seguintes dimensões: Acessibilidade atitudinal; Acessibilidade arquitetônica; Acessibilidade metodológica; Acessibilidade programática; Acessibilidade instrumental; Acessibilidade nos transportes; Acessibilidade nas comunicações; Acessibilidade digital. O NAUFES tem por finalidade elaborar, coordenar e executar ações, serviços e pesquisas tendo por princípio a preservação dos direitos dos estudantes de graduação, pós-graduação e servidores que possuam algum tipo de deficiência, das pessoas que possuam necessidades especiais atendendo à diversidade humana no que se refere à acessibilidade em suas múltiplas dimensões (art.7º, Resolução nº28/2015-Conselho Universitário/Ufes).

Quanto ao número de docentes com deficiência, foi informado o total de 5 professores (visual - 02; auditiva - 02 e física – 01) em efetivo exercício. Todavia, eles, não, necessariamente, foram aprovados em seus concursos públicos utilizando cotas para aprovação na reserva de vagas. Por finalizar, o Art. 9º da mesma resolução supracitada, limita-se a permitir que apenas o “conselho de representantes” avalie o NaUfes, institucionalmente. Porém, tendo como foco a análise de dados e os resultados desta pesquisa, refletimos que outras propostas poderiam vincular-se para que essa avaliação pudesse ser universalizada, como no portal do aluno da universidade para fins consultivos e de melhoria contínua.

4.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS: TEIAS METODOLÓGICAS

Nas teias interdependentes, o acesso e a permanência caracterizam-se como políticas que podem ser entendidas nas execuções práticas da ação docente, que devem ocorrer para que a inclusão pedagógica aconteça. Benevides (2011, p. 128) afirma que “[...] a ausência de conhecimento sobre os recursos existentes dificulta a adequação dos procedimentos pedagógicos à realidade do aluno”.

Sendo assim, os procedimentos e os instrumentos de produção de dados estarão voltados para os saberes docentes sobre suas histórias de vida, construídas nos percursos do cotidiano acadêmico. Na pesquisa em tela faremos isso via conversas (online), resumidamente. Outra forma já informada, foi o envio de respostas, já respondidas, por escrito via e-mail.

A Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da Ufes disponibilizou, a partir do dia 22 de julho de 2020 (quarta-feira), parte das ferramentas e dos aplicativos do *GSuite for Education* para a comunidade universitária.

Considerando que, ainda conforme explicado no site institucional ⁴⁴, o *GSuite* é um conjunto de ferramentas integradas de produtividade, que permitem a comunicação e a interação entre pessoas, por meio da plataforma *GSuite For Education*, passando a compor o já existente conjunto de alternativas de interação on-line na Universidade. Estarão disponíveis os recursos de webconferência *Google Meet*, sem limite de tempo e com até cem pessoas na sala de reunião; o *Google Drive*; o *Google Agenda* e outros aplicativos de uso compartilhado como *Google Docs*, *Form* e *Slides*.

Com tais procedimentos cedidos, autores como Galbiatti Filho (2018) e Oliveira (2015), subjetivam caminhos já trilhados por ambos para serem a base metodológica para a ação, que será utilizada nesta investigação.

Como **ação metodológica**, faremos a *triangulação dos dados*, tendo como base o objetivo geral, isto é, *analisar percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior*.

Diante deste método, utilizamos como base de dados as *opiniões dos docentes*, por meio de **entrevistas semiestruturadas** (criadas e instrumentalizadas via plataforma on-line para criação documental de ferramentas da empresa Google (conforme apresentado anteriormente). Utilizaremos **as conversas**⁴⁵ (*Google Meet*), que poderão ser estabelecidas conjuntamente à resposta dos professores e professoras.

Em relação às entrevistas como procedimento de coleta de dados, os dados se originam a partir de transcrições, com base no uso das ferramentas descritas acima. Outra ferramenta foi o envio das respostas escritas por e-mail. Como salienta Moreira e Caleffe (2008, p. 165), “[...] o professor/pesquisador deve levar em consideração as várias maneiras de registrar e organizar os dados. Por exemplo, ao optar pela técnica da entrevista o pesquisador deve decidir se usa o gravador ou outra maneira de registrar a informação”.

⁴⁴ Disponível em: < <http://www.ufes.br/conteudo/ufes-disponibiliza-acesso-ferramentas-do-google-para-comunidade-universitaria>>.

⁴⁵ Ver Apêndice H: Roteiro de Conversas.

A entrevista semi-estruturada representa, como o próprio nome sugere, o meio termo entre a entrevista estruturada e a entrevista não-estruturada. Geralmente se parte de um protocolo que inclui os temas a serem discutidos na entrevista, mas eles não são introduzidos da mesma maneira, na mesma ordem, nem se espera que os entrevistados sejam limitados nas suas respostas e nem que respondam a tudo da mesma maneira. O entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 169).

A cada docente, que foi entrevistado, houve o primeiro contato para saber se queria receber o Roteiro de Conversa – Apêndice H para se situar sobre as respostas das perguntas. Além disso, procuramos saber se o mesmo gostaria de, apenas, respondê-las de imediato no decorrer da entrevista; ou também, enviá-la por e-mail da forma escrita, como já informado anteriormente.

Posto isso, classificamos como uma *carta convite-explicativa* pelo e-mail, contendo: a proposta da pesquisa; a opção pelo recebimento das perguntas de forma prévia ou no ato da entrevista; o incentivo para a marcação da data da entrevista; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) e o agradecimento pelo aceite em participar da pesquisa; para que, depois, fosse encaminhado o link com a sala para a realização da entrevista remota com a respectivas perguntas semiestruturadas.

Na análise, explorar o movimento metodológico faz com que o docente entrevistado fique mais à vontade, além de corroborar com ações no ato da pesquisa. O compartilhamento prévio não interferiu nas figurações e respostas dos mesmos; apenas foi uma escolha necessária, em tempos pandêmicos, para garantir, de forma cordial, a participação dos sujeitos de pesquisa nesta investigação.

O que diferencia basicamente a entrevista do questionário é que a primeira é sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas, enquanto o segundo, necessariamente, tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

Optamos pelo procedimento da entrevista semiestruturada, tendo em vista a contextualização do cenário em que estamos, atualmente, devido a pandemia, provocada pela COVID-19. A entrevista é, basicamente, “[...] a obtenção de

informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 106).

Também se configurou como procedimento para a produção de dados, diários de campo que foram feitos durante os encontros promovidos pelo Naufes em maio e outubro de 2019. A importância do **diário/pesquisa de campo** está no ato do pesquisador como observador. Para Moreira e Caleffe (2008, p. 195), “[...] os comportamentos incluem o que as pessoas dizem e fazem, mas os observadores evitam interrompê-las para buscar esclarecimentos – um procedimento mais próximo dos métodos interativos de observação”.

Os pesquisadores podem realizar a coleta de dados em duas fases: uma fase participativa para desenvolver relações, extrair variáveis e produzir protocolos e instrumentos, e uma fase não-participativa para registrar detalhes (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 196).

Independente da fase ao qual coletaremos os dados, nosso foco de pesquisa ancora a possibilidade sistemática de observar e, posteriormente, entrevistar os 5 docentes dos cursos de graduação, figurando possibilidades de análises diversas sobre o Apêndice H.

Para Ruiz (2002, p. 53), “[...] observar é aplicar a atenção a um fenômeno ou problema, captá-lo, retratá-lo tal como se manifesta”. Dessa forma, os processos de análise de dados, que resultarão nos resultados, acometerão novas tessituras teóricas e metodológicas, contribuindo para a convergência dos diferentes procedimentos e instrumentos.

Ainda sobre o diário/pesquisa de campo utilizado, importante ressaltar que “[...] a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para posteriores análise” (RUIZ, 2002, p. 50).

Em relação ao mestrado acadêmico, o foco de pesquisa, segundo Gondim e Lima (2010),

A dissertação é, geralmente, um trabalho de menor fôlego, realizado em um período entre dois e dois anos e meio, em que o aluno demonstra que sabe utilizar determinado referencial teórico-metodológico em uma pesquisa empírica ou bibliográfica. É um exercício de como fazer pesquisa, em que o

aluno se familiariza com os procedimentos próprios da investigação científica (GONDIM; LIMA, 2010, p. 15).

A pesquisa se configura, processualmente, em um conjunto de procedimentos sistematizados, que ocorrem de maneira planejada. Todavia, no decorrer do processo, pode ser submetida a um exercício não-planejado, dependendo de como se configuram as relações do campo empírico e das experiências do estudante-pesquisador, com ações intervenientes.

Desta maneira, familiarizar-se com o campo de pesquisa atribui uma conotação científica, que, por sua vez, ajudará a potencializar problematizações emergidas ou formuladas no objeto de pesquisa, baseado nas hipóteses para se chegar a resultados, que derivam de um processo epistemológico complexo e investigativo, baseado nas produções de dados, em contraposição com hipóteses do senso comum.

Esta pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa "Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais", foi aprovada pelo Conselho de Ética (CEP), registrada no CAAE: 86235118.0.0000.5542 e Parecer nº: 2.706.699. Seguimos, rigorosamente, os cuidados éticos em pesquisa no campo das Ciências Humanas e Sociais, envolvendo seres humanos. De antemão, esclarecemos que, como se trata de uma pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 510/2016 CNS, há alguns cuidados éticos com relação aos participantes de pesquisa, que foram assegurados a este público na investigação.

Os instrumentos utilizados garantem legitimidade, por meio de entrevistas semiestruturadas, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p.17), com esta técnica “[...] o caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas”. Assim como a maioria dos trabalhos analisados, esta pesquisa seguirá critérios qualitativos.

Como proposta para a coleta de dados, a aposta pela entrevista se deu, por constituir-se “[...] numa técnica valiosa de **abordagem de dados qualitativos**, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos

novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38, grifos nossos). Dessa forma, **a transcrição das opiniões docentes** será, também, um dos principais dados colhidos neste trabalho para a formulação dos resultados, através de gravações orais e visuais. Outro modo percebido foi envio do Apêndice H – Roteiro de Conversas já respondido, de forma escrita, e encaminhado via e-mail. Isso facilitou o trabalho de transcrição dos dados, em algumas entrevistas.

Um exemplo possível está na própria Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como já destacado nos trabalhos de Coutinho (2018), e, também, observado no fomento da continuidade dessas ações pela instituição para a ação de medidas inclusivas de acesso e de permanência do PAEE, em sua organização interna, com encontros formativos na convocação de docentes interessados.

Apoiados na perspectiva metodológica exploratória e no processo social que estabelecemos as relações figurativas com o outro, ao longo da pesquisa, com base nos procedimentos que foram utilizados, procuraremos “respostas” para as tensões.

Os questionamentos que inspiraram este estudo foram despontados nas relações instituídas no contexto do campo de pesquisa, ou seja, nas formas de lidar com o processo da constituição da identidade docente entre os próprios pares, mas, também, valha a pena estabelecer a importância dos encontros – presenciais – enquanto ainda podiam acontecer em 2020 todavia, em 2021, tornaram-se impossíveis de serem realizados, fato que dificultou a possibilidade de novas ações metodológicas.

O trabalho de Coutinho (2018, p. 89) enfatiza que o “[...] curso de Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes tendo seus fios estruturais atados às lacunas também apresentadas no processo de ensino- aprendizagem relatadas por docentes e alunos”.

Seguindo esse caminho, apresentamos o curso e a sua organização no Apêndice E, exemplificando o planejamento que aproximamos nesta dissertação após a análise dos dados coletados, quando analisadas as experiências docentes. A metodologia neste trabalho é perceber que

O respeito pelo autobiográfico, pela “vida”, é apenas um aspecto duma

relação que permita fazer ouvir a voz dos professores. Em certo sentido, tal como acontece com a antropologia, esta escola de **investigação educacional qualitativa** trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo. Tradicionalmente, os dados que não servem ao interesse do investigador e as incidências previstas são postos de lado. Neste modelo, os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância. [...] O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes (GOODSON, 2000, p. 71).

Além disso, é de suma relevância as narrativas docentes sobre as histórias de vida até o trabalho envolvendo a pesquisa, o ensino (didático-inclusivo) e a extensão universitária.

Gil (2018) estabelece que “[...] o ensino superior se caracteriza por intenso dinamismo, a relação de papéis dos professores universitários pode ser significativamente ampliada” (p. 18). A natureza da identidade docente se multiplica em diferentes figurações, nessa constituição entre as relações institucionais da pesquisa e a prática da própria ação docente em ser o professor, que entrará na sala de aula para lecionar. O autor aborda alguns papéis/identidades que podemos refletir e que ajudarão a entender o próximo capítulo, conforme as narrativas colhidas com os docentes participantes da pesquisa. A seguir apresentamos os 27 papéis/identidades elaborados por Gil (2018, p. 17-21):

1. **Administrador**- o professor desempenha papel de Administrador, no sentido estrito do conceito, definido no Âmbito da Administração Científica, já que as atividades envolvem planejamento, organização, monitoração e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;
2. **Especialista**- o professor universitário é especialista em determinado campo do conhecimento, não pode dispor, apenas, de conhecimentos genéricos sobre a matéria que leciona, pois, ao longo das aulas, é requisitado a fornecer aos estudantes informações que não estão diretamente relacionadas ao conteúdo proposto;
3. **Aprendiz**- está longe o tempo em que o professor, após a formatura, sentia-se seguro para transmitir os conhecimentos referentes à disciplina. Os

conhecimentos evoluem, rapidamente. Sendo assim, os professores, para se sentirem aptos a lecionar, precisam estar constantemente aprendendo, não, apenas, realizando novos cursos, mas, também, aprendendo com as experiências dos seus colegas e estudantes;

4. **Membros de equipe-** durante muito tempo, o trabalho do professor foi considerado do tipo solidário. Cada vez mais, no entanto, precisa contar com a colaboração dos seus colegas. Para isso, é necessário que se sinta membro de uma equipe e comporte-se como tal;

5. **Participante-** mais do que condutor, o professor é um participante no processo de ensino-aprendizagem, não pode, portanto, deixar de ouvir os estudantes em relação à definição dos objetivos do curso, ao estabelecimento de metas, a utilização de estratégias de ensino e mesmo em relação aos procedimentos a serem utilizados para avaliação;

6. **Didata-** a didática deve ser entendida não, apenas, como ciência e técnica, mas, também, como arte do ensino. Dessa forma, a atuação do professor, enquanto didata, precisa envolver aspectos artísticos do ensino;

7. **Educador-** embora o termo educador seja utilizado com frequência como sinônimo de professor, na realidade, é diferente. O papel de educador é um dos mais complexos. Utilizando uma metáfora, proposta por Rubem Alves (2000), os educadores são como uma árvore frondosa, são formados com o tempo, são, portanto, mais raros que os professores, uma vez que agregam tudo o que se espera de um mestre, ou seja, a paciência, a sabedoria, a crítica e a solidez dos valores;

8. **Diagnosticador de necessidades-** a motivação dos estudantes depende, fundamentalmente, de suas necessidades. Assim, cabe ao professor identificar as necessidades para que os conteúdos ministrados correspondam às expectativas;

9. **Conferencista-** este é um dos mais tradicionais papéis do professor universitário. A aula expositiva, ainda, constitui um dos métodos mais utilizados no Ensino Superior. Embora os especialistas reconheçam que seja utilizada em demasia, ainda é muito importante para providenciar informações que não estão,

facilmente, disponíveis nos livros, para relatar experiências pessoais e para proporcionar uma visão global da matéria a ser ministrada;

10. **Modelo profissional-** os estudantes aprendem não, apenas, o que os professores dizem. Mas, também, com o que fazem em sua prática profissional e com os conhecimentos, habilidades e atitudes que exibem. Por isso, são adotados como modelos profissionais por muito estudantes;

11. **Modelo de professor-** para os estudantes que pretendem exercer o magistério superior, o principal modelo de professor é o daquele com o que mais se identificaram ao longo de seu curso de graduação ou o que mais despertou sua atenção em sala de aula;

12. **Facilitador da aprendizagem-** a postura mais centrada nos estudantes requer profundas alterações no papel do professor. Já está longe o tempo em que o professor era visto, principalmente, como fornecedor de informações. Hoje, é visto como facilitador da aprendizagem, como alguém que ajuda o estudante a aprender;

13. **Assessor de estudante-** as escolas necessitam, atualmente, de professores com conhecimentos especiais para proporcionar assessoramento aos estudantes em relação às atividades importantes para o desenvolvimento. Trabalhos escritos, projetos, atividades de pesquisa, de laboratório e mesmo de leitura requerem assessoramento constante do professor;

14. **Mentor-** o professor não é solicitado pelos estudantes, apenas, para fornecer informações acerca da matéria que leciona, um papel importante que lhe é solicitado é a respeito dos múltiplos aspectos que envolvem a profissão que decidiu seguir. O professor representa, para muitos estudantes, um exemplo de profissional bem-sucedido. Cabe-lhe, portanto, dialogar com os jovens, estimulando-os e orientando-os em seu caminho em direção ao sucesso profissional;

15. **Avaliador-** o papel de avaliador é um dos mais críticos no desempenho das atribuições do professor. Contudo, não há como deixar de considerá-lo, pois, no contexto da educação moderna, a avaliação não apresenta, apenas, caráter seletivo, mas, também, está diretamente vinculada ao processo de aprendizagem;

16. **Assessor de currículo-** o professor é responsável não, apenas, em relação ao planejamento e à implementação dos programas educacionais. Mas, também, no que se refere à efetividade do ensino ministrado e aos seus currículos. Para garantir a unidade do curso, é necessário que: cada professor esteja inteirado dos objetivos e dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo do curso; seja capaz de analisá-lo como um todo e propor mudanças necessárias para que se torne mais efetivo;

17. **Preparador de material-** uma das características da educação moderna é o incremento dos recursos de ensino. As novas tecnologias de comunicação, por sua vez, contribuem, significativamente, para a ampliação desses recursos. Dessa forma, requerem-se do professor universitário habilidades para lecionar, adaptar e produzir recursos de ensino;

18. **Elaborador de guia de estudos-** professores do passado preparavam apostilas. Esse procedimento, nos dias de hoje, é execrado e, não, sem razão. Entretanto, cabe ao professor elaborar guias de estudo, que indiquem aos estudantes o que devem aprender e como adquirir a competência necessária para tanto;

19. **Líder-** o professor determina os objetivos e os meios para alcançá-los mediante a definição da estrutura, dos padrões de excelência, e da avaliação do desempenho dos estudantes. É necessário que a observância desses meios se dê pelo prestígio do professor e sua aceitação pelos estudantes, isso significa que o docente deve atuar como líder, muito mais do que autoridade formal;

20. **Agente de socialização-** o professor, em qualquer nível, constitui um dos mais importantes agentes da socialização. Cabe, portanto, ao professor universitário proporcionar aos alunos o aprendizado de normas e valores sociais, sobretudo relacionados à cidadania e à vida profissional;

21. **Instrutor-** identifica-se, frequentemente, o instrutor com o profissional envolvido em programas simples de treinamento. Todavia, cabe ao professor universitário, em muitas disciplinas, atuar também como instrutor. Sobretudo, nas de caráter mais prático, em que os objetivos principais relacionam-se ao

desenvolvimento de atividades psicomotoras;

22. **Animador de grupos-** quando o professor se vale de jogos e simulações para facilitar a aprendizagem, seu papel passa a ser o de animador de grupos. Nesses momentos, ele precisa promover o envolvimento dos alunos nas atividades programadas. Deve, para tanto, dominar técnicas de trabalho em grupo;

23. **Pesquisador-** o professor está constantemente produzindo novos conhecimentos para utilizar em suas aulas. Sendo assim, desenvolve não, apenas, pesquisa bibliográfica, mas também pesquisa de campo, com a participação dos alunos;

24. **Pessoa-** este papel, que é um dos mais básicos para qualquer indivíduo, nem sempre é considerado por quem lida com a escola, do ponto de vista essencialmente técnico. Porém, há de reconhecer que o professor é, acima de tudo, uma pessoa, com crenças, valores e interesses, e que, no desempenho de suas funções, relaciona-se com os estudantes e com muitas outras pessoas;

25. **Planejador de disciplina-** compete ao professor elaborar planos de disciplina, o que implica determinar os seus objetivos, selecionar os conteúdos, definir estratégias, definir recursos de ensino e os procedimentos de avaliação. Em virtude do dinamismo requerido pela universidade contemporânea, esses planos requerem do professor contínua reformulação;

26. **Coach-** o professor universitário é, também, um profissional que se compromete, no âmbito da escola, a apoiar os alunos, ajudando-os a descobrir seu potencial de trabalho e a superar obstáculos, tais como crenças, atitudes e condutas que possam atrapalhar o caminho para a realização profissional e social;

27. **Conselheiro-** há alunos que apresentam problemas, tais como desempenho abaixo da média, número elevado de faltas, dificuldades para cumprir prazos e dificuldades de relacionamento. Assim, cabe ao professor atuar como conselheiro, ajudando os alunos a identificar as causas do problema e o reconhecimento da necessidade de mudar. O aconselhamento refere-se não, apenas, às questões relacionadas à disciplina que o professor ministra. Mas, também, à promoção de valores democráticos e às práticas cidadãs.

Mediante os papéis/identidades mencionados, percebemos que algumas das características dialogam com a problematização e os objetivos que trazemos para esta pesquisa. Entretanto, é preciso caminhar na direção de um docente que atribui a sua caracterização, isto é, sua constituição enquanto professor universitário, à natureza inclusiva que caminha, efetivamente, para processos inclusivos para os alunos com deficiência no ensino superior e que fazem parte do PAEE.

Caso o movimento discorrido não ocorra, ficará cada vez mais complexo legitimar a competência profissional do professor universitário, pois, quem sabe fazer deve saber ensinar e justificar a importância para a perspectiva inclusiva, sendo necessário “[...] além do preparo necessário para a matéria que pretende lecionar, dispor de competências e habilidades pedagógicas” (GIL, 2020, sem página, apresentação).

Posto isso, acompanhemos, na próxima seção: as narrativas docentes; algumas características dos professores entrevistados e seus modos de perceber a identidade docente com o aluno com deficiência em sala de aula.

CAPÍTULO 5 – PROFISSÃO DOCENTE E OS PROCESSOS SOCIAIS: POSSÍVEIS COMPREENSÕES SOBRE AS INTERDEPENDÊNCIAS FORMATIVAS E NARRATIVAS DO ENSINO SUPERIOR NA UFES

Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal (NÓVOA, 2000, p. 17).

Neste capítulo, será mostrado o que conecta os saberes dos cinco professores⁴⁶. Para isso, abordaremos a constituição figurativa para a formação histórico-social no contexto processual, por meio de reflexões de ações realizadas em sala. Dessa forma, foi necessário saber acerca dos planejamentos, da militância investigativa na universidade e das teias estabelecidas entre os pares nas dinâmicas instituintes do próprio movimento universitário. Utilizamos como fonte de dados os diferentes cursos de graduação em que os mesmos atuam.

Neste movimento, apresentamos as características dos docentes entrevistados:

- docente A – 53 anos, professor do curso de Oceanografia;
- docente B – 46 anos, professor do curso de Engenharia Civil;
- docente C – 40 anos, professor do curso de Comunicação Social (Jornalismo);
- docente D – 38 anos, professora do curso de Serviço Social;
- docente E – 40 anos, professor do curso de Pedagogia.

Todos os docentes e a docente acima descritos passaram ou estão envolvidos na gestão de seus colegiados de cursos ou outros mecanismos institucionais na universidade, envolvendo os discentes para que lecionam. Percebem, diretamente,

⁴⁶Ler o Capítulo 4 - Interdependências Metodológicas: aproximações iniciais, especificamente, o Subcapítulo 4.2: [...] Participantes da Pesquisa.

as primeiras dificuldades, quando se chega ao ensino superior, conforme análise dos dados obtidos nas entrevistas.

Isso ocorre, a exemplo da UFES, dado que

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina-se o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.37).

Ações interdependentes ao processo social, em direção à figura do outro, são necessárias. O docente, portanto, deve, objetivamente, ser formado continuamente, de forma institucional, para atender às demandas dos processos inclusivos. Ademais necessita de ações formativo-pedagógicas para que reverberem entre os próprios professores internamente. Dessa forma, os discentes enxergarão as ações de seus professores durante o fenômeno educativo presencial. Vale ressaltar que devido a pandemia essa etapa foi impossibilitada. Apesar disso, mesmo de forma remota, vivenciamos, nesse período pandêmico, tentativas de lecionar para o PAEE.

A partir de uma leitura crítica das narrativas, poderemos compreender a percepção de professores sobre a constituição da identidade docente, considerando os processos inclusivos de alunos com deficiência no ensino superior. Com isso, exploraremos as percepções sobre o processo de formação profissional e o caminho pessoal para lecionar e ser pesquisador na universidade.

Para Gil (2020, p. 11), “a aula continua sendo a atividade central do professor universitário”. Entretanto, também entendemos que “[...] é que o professor se ajuste ao contexto contemporâneo do Ensino Superior, que implica não apenas a utilização de novas tecnologias de ensino, mas também a adoção de nova visão de educação”.

Entender a nova visão de educação na esfera educacional, perpassa, antes de tudo, sobre o entendimento da esfera histórico-social. Sendo assim, precisamos entender que, na maioria dos contextos dos países no processo civilizador da formação do Estado e de sua constituição histórica, principalmente dos colonizados e explorados como o nosso, “[...] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não

especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens [...] que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*” (NÓVOA, 1999, p. 15).

Nesta constituição histórico-social, Durkheim (1997), há mais de cem anos, quando apresentou, pela primeira vez, seu curso sobre a história da educação, mostrou como seria difícil a articulação do trabalho docente. No curso, abordou a necessidade da relação direta entre teoria e prática, relacionava as futuras mudanças educacionais a serem realizadas a longo prazo (FOX, 1956, apud McCULLOCH, 2012, p.122).

Os professores tinham de estar familiarizados com os problemas envolvidos na educação pelos quais eram responsáveis, bem como os métodos propostos para resolvê-los, para que eles pudessem ser capazes de “construir opiniões próprias com conhecimento das questões envolvidas” (DURKHEIN, 1997, p.4 apud MCCULLOCH, 2012, p.122).

Refletir, neste contexto que passa por processos de longa duração, é “[...] pensar a formação continuada como percurso, como [...] pessoa e profissional da educação para ter possibilidades de analisar, refletir e intervir sabiamente na sala de aula” (PRIGOL e BEHRENS, 2014, p. 6). Intervir na sala é ter clareza dos aportes necessários para a execução das ementas disciplinares para atuar, eticamente, com o saber destinado ao estudante universitário e ao estudante universitário PAEE.

Por concordarmos com essa intervenção, parece-nos confortável, ao longo desse processo, concordar com Elias (2006), na seguinte afirmação:

Émile Durkheim (1858-1917) percebeu a realidade das figurações, mas vias como algo que existia fora do ser humano singular; não foi capaz de conjugá-las à existência dos seres humanos singulares (ou, quando muito, apenas mediante o conceito de interpenetração de indivíduo e sociedade, que indica bem claramente a aceitação de uma existência separada dos dois planos inseparáveis da existência humana). Quando falamos de figurações, que os indivíduos formam uns com os outros, dispomos de uma imagem do ser humano e de um instrumento conceitual mais adequado à realidade e com cujo auxílio podemos evitar o tradicional dilema da sociologia: “aqui o indivíduo, ali a sociedade”, dilema que se baseia na verdade em um jogo, de tipo extracientífico, com palavras e com valores (ELIAS, 2006, p. 27).

Intervimos, criticamente, para: os (as) que apresentam dificuldades aparentes, durante o processo de graduação, e que necessitam de um algum amparo institucional e de seus programas específicos de acompanhamento discente (psicológico, terapêutico, médico, etc.) para serem incluídos e não abandonados nos propósitos inclusivos dos caminhos de permanência; os (as) discentes com deficiência que, cada vez mais, assumem, legitimamente, postos de matrícula, através dos vestibulares nas IES públicas e privadas, e que precisam ser “acolhidos” nos processos de sociabilidade interna e externamente nas salas de aula, por acreditarmos que as relações perpassam as figurações não, apenas, sociológicas, mas, figuram-se, também, nas interdependências históricas e pedagógicas nas universidades.

Elias (1993) direciona a importância das relações interpessoais, na qual o docente poderá ser capaz de praticar suas constituições individuais. Além disso, se conscientiza das consequências que seu trabalho podia originar na vida individual do discente PAEE, conforme nossos diálogos entre os textos provocados até aqui. Sendo assim, em

[...] conformidade com a transformação da sociedade, são também reconstruídas as relações interpessoais, a constituição afetiva do indivíduo: à medida que a aumenta a série de ações e o número de pessoas de quem dependem o indivíduo e seus atos, torna-se mais firme o hábito de prever consequências a longo prazo. E na mesma proporção em que mudam o comportamento e a estrutura da personalidade do indivíduo, muda também sua maneira de encarar os demais (ELIAS, 1993, p. 227).

A partir dessa reflexão, é possível estabelecer que os processos, oriundos da relação docente-discente, concretiza-se: em longa duração, nas composições entre indivíduo e sociedade; na formação do Estado para a estrutura institucional em que estamos, hoje, e que não será, possivelmente, a mesma na década ou século futuro. Pelo mesmo motivo, destacamos a importância dos “Processos Sociais na História”. Segundo Elias (1993),

É sempre importante a relação das instituições mais recentes com as instituições semelhantes de uma fase anterior. Mas aqui a questão histórica decisiva é o motivo por que *mudam as instituições, e também, a conduta e a constituição afetiva de pessoas, e por que mudam dessa maneira particular. Estamos interessados na ordem rigorosa das transformações sócio-históricas. E talvez não seja fácil, mesmo hoje, compreender que essas transformações não devem ser explicadas por algo que, em si, permanece*

inalterado, e ainda menos fácil compreender que, na história, nenhum fato isolado jamais produz por si mesmo qualquer transformação, mas apenas em combinação com outros (ELIAS, 1993, p. 37).

Por entendermos a importância das transformações e seus respectivos processos sócio-históricos e, em continuidade, da individualidade docente, perspectivamos uma situação, quando pesquisamos processos sociais, no qual “[...] temos que examinar a rede de relacionamentos humanos, a própria sociedade, a fim de identificar as compulsões que as conservam em movimento e lhes conferem forma e direção particulares” (ELIAS, 1993, p. 38). No que se refere ao processo, o docente está inserido em seu próprio processo individualizado de transformação, ao longo da trajetória formativa.

Posto isso, salientamos que este capítulo se desdobrará em três partes que, em conjunto, tornam-se reflexões necessárias para a totalidade do que será debatido como resultado das narrativas docentes e da perspectiva de um professorado que mantém a formação inicial e continuada, visando um olhar crítico em favor da inclusão e da educação especial de todos os discentes participantes das interdependências ao direito educativo e à dignidade humana.

5.1 “QUEM SOU EU?”: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE A PESQUISA E A SALA DE AULA

A dificuldade de aprendizagem se constitui como um problema bastante debatido e preocupante da educação básica ao ensino superior. As causas podem relacionar-se a fatores internos ou externos, que acabam interferindo na aprendizagem dos alunos. Quando os alunos são PAEE, é preciso rever posturas, reformular planos, adaptar conteúdo e projetar ações acessíveis.

A identidade docente precisa legitimar sua ação inclusiva para que todos tenham acesso ao conhecimento que está sendo compartilhado. Quando uma minoria não acessa o direito fundamental, seja por falta de políticas públicas ou exclusão didática

em sala de aula, devemos repensar as formas de coexistir no processo educativo e no processo civilizador. Neste subcapítulo, faremos um breve caminho sobre a importância da didática e sua relação sobre a construção de uma identidade docente, preocupada com a formação continuada para ensinar a todos e a todas.

Nessa perspectiva, os caminhos percorridos, a priori, para tal acúmulo de conhecimento são permeados por condições presentes nas práxis, estabelecidas, institucionalmente, entre a relação professor-aluno e o processo político-profissional que os docentes se encontram no ensino superior para atender as demandas sociais pelas quais acreditam.

Diante desse exposto, o pensamento de João Amós Comênio ou, em latim, *Comenius* (1592-1670), compartilha, desde o século XVII, as preocupações com a educação. Sendo assim,

Dada esta responsabilidade da escola, ele vai pensar o que ela deve ensinar e como. A obra *Didática Magna*, ou *Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, pretende ser um método seguro de instituir, em todas as comunidades, escolas para a formação de jovens, independente de sexo ou classe social. Nesse sentido a proposta de Comenius se constitui pioneira na democratização do ensino, onde mulheres e os menos favorecidos socialmente (deficientes mentais, operários, agricultores, em geral (excluídos) também são incluídos. A visão da didática de Comenius é de que o conhecimento deve estar acessível a todos: aos homens, às mulheres, às crianças, aos pobres, aos ricos, aos inteligentes e aos de mentes débeis (SILVA, 2006, p. 2).

O diálogo estabelecido entre os trabalhos expostos favorece a construção cronológica. Dessa forma, fica mais fácil identificarmos os processos em que os recursos humanos e técnicos para o ensino se transformaram, ao longo da formação da sociedade: nas suas revoluções, na primeira e, respectivamente, na segunda guerra mundial; em contextos nos quais as tendências pedagógicas assumiram, em si mesmas, nos sistemas de ensino nacionalmente e internacionalmente no decorrer dos anos, no tocante, podemos citar, por exemplo, as Declarações e as políticas públicas no Brasil, a partir da década de 1990.

Apesar disso, percebe-se, durante a prática cotidiana, as reais dificuldades dos alunos PAEE e a certeza iminente dos interesses de organizações com outras perspectivas de cunho neoliberal, como é o caso: do Banco Mundial (BM); Organização das Nações Unidas (ONU); Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (Pnud); entre outros e as políticas que vigoram recentemente no Estado Brasileiro para a descontinuidade de agendas inclusivas e desmonte da educação.

A partir das observações levantadas pelo *pai da pedagogia moderna*, há a necessidade de o conhecimento ser acessível a todos. Dessa forma, é preciso estabelecermos um cruzamento com os estudos de Schuchter e Magalhães (2017), os quais alertam sobre os efeitos contemporâneos da “inclusão excludente”, constituindo-se em, “[...] políticas perversas, por que criam a falsa ideia da inclusão, são práticas excludentes – incluem segregando” (p.137). Entendemos, portanto, que esse discurso enaltece o emblema governamental “Educação para Todos”. Mas, na verdade, observamos problemas desestruturais nas escolas e nas universidades, o que leva, conseqüentemente, a apatia dos docentes e dos discentes de estarem nesse espaço.

Entretanto, a luta político-pedagógica, por se fazer presente nesses espaços, e a falta de políticas de formação docente na educação superior – alguns dos problemas centrais que constatamos, naturalmente, nos estudos referenciados – precisa ser revisto e debatido na conjuntura real.

Para Comenius, o conteúdo pedagógico de um currículo deve apreender os conceitos gerais e confusos dos educandos, em que “[...] a aprendizagem está ligada à uma forma de percepção do mundo que é ou da admiração, curiosidade – que busca significados –, ou da experiência que vai constituindo as formulações e significações” (SILVA, 2006, p.4).

Para Freire (1989), a didática está, intrinsecamente, ligada às diferentes linguagens que o educando está exposto aos contextos da educação formal e não-formal, embora, deixe claro que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se precedem dinamicamente” (FREIRE, 1989, p.9).

Com essas afirmações, relembremos, mais uma vez, acerca da importância do professor ou da professora se questionarem sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem para o aluno com deficiência na construção de uma teia figurativa em

que se analisa a constituição de sua identidade docente e sua percepção sobre suas ações; refletir acerca de ações em movimentos de processos inclusivos nos cursos de graduação. Relatamos, em outras experiências investigativas, a falta de um planejamento instrucional, emancipatório e contra hegemônico. Na naturalidade do dia a dia essas pautas salutares são superadas em prol da sistematização dos conteúdos e não reconhecimento dos princípios fundamentais, garantidos na normatização para a legitimidade da equidade e qualidade de ensino também na educação superior, conforme demonstrado no Apêndice B.

Por fim, destacamos, a partir da leitura secundária de Comenius, dois importantes aspectos, a partir da *Didática Magna*, isto é:

de um lado, pensa e estabelece conceitos pedagógicos pertinentes a uma mudança da escola – destaca a necessidade de superar o caráter enfadonho da escola e dos métodos de ensino que levavam os alunos ao aborrecimento; por outro, apresenta conteúdo com uma linguagem acessível e uma metodologia própria de uma didática para ser aplicada pelos professores, que devem ser profissionais preparados para esta formação, pessoas escolhidas, notáveis pela sua capacidade – a quem deve ser entregue a responsabilidade desta formação em direção à humanização do homem (SILVA, 2006, p.5).

Quanto à aplicabilidade didática, preparada pelos professores daquele cenário, perguntamos: de fato, seria este, ainda, o problema atual do professorado nos diferentes contextos de ensino nas universidades públicas de nosso país? Se estamos na busca de tal entendimento, de fato, colocamo-nos sobre os efeitos da exclusão e da segregação descritas já no início.

Além disso, responsabilizamo-nos enquanto críticos das necessárias transformações formativas, de cunho pedagógico, e pela construção de valores, com vista à cidadania e que levem, em conta, as primeiras experiências dos educandos, que conseguem chegar até nós, por meio de seus direitos integrais, garantidos por seus antecessores e que, certamente, foram oprimidos pela superestrutura em que estiveram e estão inseridos cotidianamente; mas, que de forma persistente, chegam aos bancos das diferentes universidades.

Falar da atividade docente requer cuidado, uma vez que não reduzimos o discurso à culpabilidade ou não de sua prática, tendo em vista os percursos iniciais e finais nos

movimentos de formação desses profissionais, que, hoje, detém uma carreira no magistério superior. Porém, que, antes, nas suas experiências, foram atuantes em diferentes movimentos, nos quais não se imaginariam professores, mas, sim, pesquisadores.

Para Tardif e Lessard (2014), docência comporta trabalho flexível, diferentemente de outros trabalhos, pois [...] lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas” (p. 43). Ademais,

Trata-se de um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

A ação do professor, como atividade do conhecimento, designa uma análise complexa sobre seu papel no processo civilizador e na constituição de identidade, à medida que está, intrinsecamente, provocada no processo social aos indivíduos, tentando compreender “[...] a resposta mais elementar à questão da identidade-eu do indivíduo, à pergunta “**Quem sou eu?**” (ELIAS, 1994, p. 151, grifos nossos).

Olhando brevemente, talvez, a utopia da realização de um complexo progresso para a profissionalização docente, numa perspectiva qualitativa e formativa, seja inconcluso, na medida que “[...] a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o crescimento profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os atores educativos” (NÓVOA, 1999, p. 76).

Com todos os objetivos postos em cada meta, ressaltamos a problematização central, desde o início da revisão de literatura, desta dissertação: ***de que modo as experiências individuais dos docentes dos cursos de graduação e as expectativas integrais do público-alvo da educação especial, para o processo de aprendizagem, em seus cursos de graduação na UFES, institucionalmente interdependentes, atuam, figuracionalmente, no processo social sobre a constituição da identidade docente numa perspectiva inclusiva e contínua?***

Na condição de professores, os programas, com seus grupos de pesquisadores, dedicaram-se em promover reflexões que tratam da interdependência da formação continuada, com a educação inclusiva em diferentes estados e na sistematização do conhecimento nos programas de pós-graduação em educação do país.

Percebemos, através das leituras dos trabalhos da comunidade científica, as dificuldades que a profissão docente se encontra nas políticas micro e macro de longa duração nas suas teias de interdependência. Inclusive, do “*processo social x processo de aprendizagem*”, que só pode ocorrer, efetivamente, numa perspectiva *Eliasiana*, refletindo, por exemplo, que

Não se compreende uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadamente, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa senão a das relações entre as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construída; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. Essas funções, bem como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independentemente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato da pedra só pode ser explicado em termos de sua função em todo complexo funcional, a estrutura da casa. Deve-se começar pensando na estrutura do todo para se compreender a forma das partes individuais (ELIAS, 1994, p. 25).

Sobre essa passagem, associemos, primeiro, os sistemas de ensino – Federal, Estadual e Municipal – como a estrutura “casa”. Por fim, todo o Processo Figuracional (incluindo alunos, professores, família e comunidade), sendo partes fundamentais e singulares – inicialmente - dessas funções, que são interdependentes entre si, como a estrutura das “pedras isoladas”.

Respectivamente, analisaremos falas diretas de professores e professoras para dialogarmos com a teoria do pensamento *Eliasiano* sobre questões relevantes a essa parte do trabalho. Neste diálogo, percebemos o quanto os professores narram sobre suas figurações, baseado no tempo: seja o tempo formativo ou o tempo que chegou à universidade ou o tempo que deveria executar suas ações, em sala com os alunos, e, também, quando há alunos com deficiência.

No tocante, Elias (1998) expõe que “[...] o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de

resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma hora é algo de invisível” (p. 7).

O docente, inserido dentro do contexto do ato da profissão docente, deve corroborar para que todos possam ser incluídos e que, para isso, o tempo seja correspondido à necessidade de todos, conforme a demanda individual; inclusive do docente.

Numa lógica imagética, primeiro, explicamos “a casa”, predestinada às *interdependências instituídas (normativas)*. Abordamos o complexo burocrático que uma universidade está sujeita, já que se estabelece sobre responsabilidade da União. Posto isso, ressaltamos o cumprimento das metas do PNE para as políticas de formação continuada e melhoria das condições salariais da categoria docente para além do que já é instituído, em prática, no chão da Educação Básica e do contexto universitário. Pontuamos, ainda, a política, o investimento, o aparelhamento e a estrutura física, os quais atravessam às necessidades do concreto para que o processo de aprendizagem possa ocorrer.

Pantaleão (2009) salienta que é necessário pensar nos movimentos de formação continuada, entendendo os docentes num contínuo processo de “formar formando-se”. Embora nesse trabalho não tenha aproximado suas reflexões com o Ensino Superior, o autor destaca a importância de a estrutura organizacional a ser gerenciada e a serem produzidos processos de formação continuada, pois “[...] é nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou re-significamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está *implicado* na sua própria formação” (PANTALEÃO, 2009, p. 113).

A formação continuada do corpo docente é a materialidade, *à priori*, das primeiras demandas transformativas sobre as políticas inclusivas, que estamos abordando, e que se encontra enraizada nas demandas estruturais de alguns dos desafios que precisam ser conquistados, a partir de ideais. Dessa forma, a atividade docente também contribui, significativamente, para a formação. A respeito disso, observemos o que relata o Docente C:

Eu diria muito que eu vejo a **atividade docente quase como uma militância política** em certa medida, porque é muito busca minha. Por isso que eu tenho uma certa crença na possibilidade emancipatória do ensino universitário que é onde eu atuo. Em certa medida esse horizonte acaba

fazendo com que o tempo todo eu busque não só uma autoimagem do professor, mas também que eu busque mecanismos que permitam essa intervenção acontecer. Entendendo muito que a gente como professor temos esse papel interventor. E mesmo no contexto onde a educação tem sido extremamente golpeada. E não falo só na pandemia que coloca, por exemplo, a gente pra ter que ficar trabalhando quase que na marra por mediações tecnológicas que são incapazes de dar conta do processo do total de acúmulo e debate de um determinado conhecimento. Mas nos últimos anos, vamos chamar assim, um certo desprezo pela ideia do conhecimento científico, do conhecimento acumulado e da relevância das ciências enquanto uma espécie de selo de garantia que esses conhecimentos produzidos na universidade são adequados para um certo desenvolvimento social. Não vou falar progresso no sentido positivista evolutivo, mas um desenvolvimento pleno e coletivo da sociedade e da humanidade. Então eu entendo que ***a universidade é o espaço onde o indivíduo isolado, o indivíduo provado, vamos chamar assim, ele consegue alcançar alguma compreensão um pouco mais rica de mundo, elevado, não só no sentido do conhecimento rigoroso, mas também na constituição quanto sujeito parte de uma coletividade*** (DOCENTE C – Entrevista em 21 de junho de 2021, grifos nossos).

Algumas falas dos docentes entrevistados caminham, diretamente, para o objeto de pesquisa deste estudo, ademais, como argumentado acima, sobre a estrutura da universidade e a demanda produzida nos contextos para que os direitos desses discentes se efetivem em sua coletividade. Sendo assim, a maioria dos professores e professoras oraliza sobre esse problema, sendo, portanto, atenuante, fato que pode prejudicar o ensino didático-pedagógico e o planejamento dos mesmos.

A falta de formação continuada é o eixo narrativo que mais aparece nas falas, entendendo que os Centros de Ensino/ departamentos, em que estão lotados, não cobram dos docentes um currículo pessoal voltado para a área pedagógica em sala. Com isso, o saber da prática ou mais conhecido “notório saber” de professores (as) doutores (as) de áreas como engenharia, direito e medicina, por exemplo, focados em suas práxis de exatas, médicas e jurídicas, que são efetivos em suas cadeiras/carreiras, sem, necessariamente, estarem licenciados ou apoiados, de modo simplista, numa didática empírica docente.

Diz respeito a esse cenário, questionamos: esses docentes estão “preparados” para receberem e trabalharem metodológica, didática e de forma inclusiva com os discentes públicos-alvo da educação especial nos processos de ensino-aprendizagem sem moldá-los a uma estrutura de ensino tradicional a essas áreas? Essa pergunta emerge por meio da fala do Docente B:

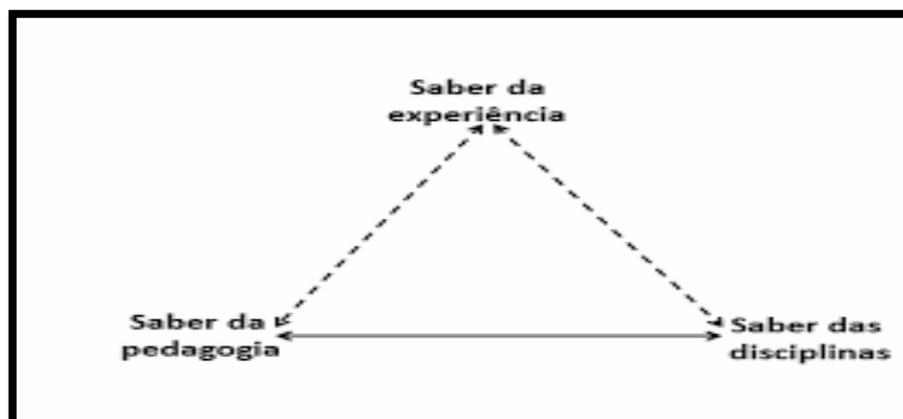
Então, assim, eu tenho uma experiência boa, eu considero boa, de profissão. E, antes, de eu entrar no concurso da Ufes, de ter passado, eu trabalhava numa grande empresa, numa construtora maior do país, por sinal, e acabou que as coisas foram caminhando por conta de problemas na empresa e eu acabei migrando para a docência. Fui fazer o concurso sem muita pretensão, não tinha estudado quase nada e acabei passando no concurso lá na Ufes e pedi demissão da empresa que eu trabalhava e fui para a Ufes. E, assim, foi uma mudança muito drástica, porque **a gente não tem formação de pedagogia de docência**. Então, a gente chega lá... uma vez eu vi uma palestra muito interessante de uma professora que, também, é engenheira e ela fala que assim: **“dormi engenheira e acordei professora”**. Então, é uma atividade muito difícil, a docência, pra quem não tem o conhecimento teórico. Então, eu me vejo como um professor que utiliza bastante as minhas referências de mercado, do que eu tive e eu vejo que isso é muito positivo. A relação, ela é muito positiva, porque eu trago toda essa experiência da minha vida profissional, antes da Ufes, para o meu universo da minha aula. Então, eu acho que isso agrega bastante (DOCENTE B – Entrevista em 17 de junho de 2021).

Na busca de entrelaçamento teórico entre Elias (1994; 2001; 2006) e Nóvoa (1992; 1999; 2000), estabelecemos o quanto o avanço do processo científico e tecnológico podem transformar as figurações e os processos sociais, de formação docente, na profissionalização em interdependência ao *habitus social* da sua ação para que o conjunto de indivíduos se constituam pelo saber dos professores.

Não pretendo, obviamente, criticar as situações pedagógicas que se apoiam em práticas de autoformação ou de autogestão das aprendizagens, mas sim alertar para o reaparecimento de correntes que defendem a tecnologização do ensino. As ideias não são novas, pois retornam as utopias das “máquinas de ensino” que conduziram ao eclipse dos professores (NÓVOA, 1999, p. 8).

Por assim ser, estabelecemos uma rede de relação com o “Triângulo do Conhecimento”⁴⁷, formulado pelo autor português. Com os dados do INEP, entenderemos, adiante, a relação da categoria discente com seus respectivos campos de trabalho em suas especializações. Esse modelo prático, garante o entendimento de como funciona a dinâmica interdependente do processo figurativo e suas consequências para a formação continuada dos professores.

⁴⁷ O Triângulo do Conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento (NÓVOA, 1999, p. 9, grifo nosso).

Figura 4- O Triângulo do Conhecimento

Fonte:(NÓVOA, 1999, p. 9)

Certamente, a formação dos docentes assume, cada vez mais, modelos autômatos, ainda mais, agora, com ensino remoto, tendo em vista as tendências tecnocratas. Desta forma, pensamos a profissão docente, neste meio, e, ademais, nos processos sociais, entendendo que

Nos períodos de inovação educacional há uma certa tendência para valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos. Nos momentos mais conservadores procura-se juntar o saber da experiência ao saber das disciplinas. Atualmente, o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas) (NÓVOA, 1999, p. 9).

Através do estudo, da reflexão e do constante contato com novas concepções é possível identificar a mudança para a prática de ações inclusivas, sendo elas proporcionadas pela formação continuada. Se o educador não buscar novas formas de conhecimentos, fica mais difícil vivenciar novas experiências e mudar o modo de pensar a respeito do método pedagógico utilizado pelo mesmo (CHIMENTÃO, 2009).

Ressaltamos, também, a garantia de direito a esses professores quanto à formação, pois é necessário “[...] reconhecer que o acesso ao conhecimento é uma ação extremamente implicada com o desenvolvimento do ser humano” (JESUS, et al., 2015, p. 93). Sendo assim, é necessária a formação nos cursos em que os

professores investigados fazem parte (Oceanografia, Engenharia Civil, Comunicação Social, Serviço Social e Pedagogia).

Alguns trechos de análise, escolhidos a partir das respostas que elencamos através dos professores dos cursos acima mencionados da UFES, alertam para a preocupação de como tem sido realizado o acompanhamento da formação continuada na universidade.

O cotidiano de um universitário (a) e do docente está alicerçado em demandas que se sustentam para além da sala de aula. Neste ponto, questionamos: se não há a garantia de, pelo menos, esse direito sendo executado, como, pessoalmente, os cursos viabilizam e apostam na identidade docente como contexto cultural, normativo, educativo e igualitário?

Ao expressar a narrativa a seguir, o “*Docente A*” deixa claro de qual lugar a universidade deve começar e torna fundamental a legitimidade de reconhecer a equidade de todos, em todos os processos. Inclusive, na formação de professores para uma formação pedagógica.

E, assim, dentro do padrão que eu conheço, pelo menos da minha área de conhecimento, grande parte dos professores, eu não era diferente, ***eu me sentia muito mais um pesquisador***. Então, na verdade, eu me sentia um pesquisador, atuando como pesquisador, que, por acaso, tinha que também dar aula, ou seja, é como se fosse um tributo que eu pagava, o preço que eu pagava pra ser pesquisador era ter que dar algumas aulas durante a semana. Então, assim, as pessoas, na minha área de Ciências Naturais, são muito voltadas para a pesquisa, têm os professores, os colegas e eu também, que coordenam o laboratório, tem o laboratório, onde passam o dia inteiro interagindo com a sua equipe, o laboratório que são alunos também... então, isso era o mais comum nessa fase anterior, ou seja, não havia um investimento de evolução profissional, de crescimento profissional, voltado para o ensino, para ser um melhor professor. A ideia, assim, tipo “***eu já sou um bom professor, eu faço tudo que é necessário para ser um bom professor e os alunos, se não gostam, o problema é deles***”. (DOCENTE A - Entrevista em 21 de junho de 2021).

O delineamento dessa resposta foi possível, através de um olhar autocrítico da universidade, e de um docente que tem seus lócus de atuação na área das Ciências Naturais. Por outro lado, pensamos como a afirmação pela luta inclusiva dos alunos com deficiência ocorreria nesse cenário.

Reconhecer esta visão teórica é figuracionar processos individuais e sociais que afirmam uma conclusão significativa, quando se considera os processos de formação de professores, evidenciando “[...] preocupações voltadas para a ampliação da análise das dimensões sociais da profissão, que admite a necessidade de mudanças e tem como referência a própria prática”, (CORTESÃO, 1991 *apud* ANDRADE, 2005, p.175).

A relação da educação especial é evidenciada para a perspectiva inclusiva, que deve ser fomentada nos Programas de Pós-Graduação, assim como, os docentes caminhem para o encontro em suas figurações formativas para essas entradas, possibilitando um avanço do processo civilizador nos direitos e ao ensino nas práticas escolares e curriculares para o público-alvo da educação especial. Apesar de Esteve (1999) pontuar que

Apesar de se exigir que os professores cumpram todas estas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores. Os professores do ensino primário continuam a ser formados de acordo com velhos modelos normativos, aos quais se juntaram, em muitos casos, as descobertas da psicologia da aprendizagem dos últimos vinte anos. Os professores do ensino secundário formam-se em universidades que pretendem fazer investigadores especializados e nem por sombras pensam em formar professores (ESTEVE, 1999, p. 100).

Os aumentos das exigências, em relação ao professor, caminham à medida que identificamos os novos processos de singularidade na escolarização de alunos e na formação continuada da categoria docente, segundo Esteve (1999). A partir de agora, observamos as informações, referentes aos docentes que possuem esse nível de especialização no Estado do Espírito Santo, um ano após a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), que institui, em seu Art. 28, parágrafo X, no que diz respeito “Do Direito à Educação”, a “[...] adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015).

Faremos a reflexão da outra lógica em que representamos as “pedras isoladas”, predestinada às *interdependências funcionais (instituintes)*. Abordamos o complexo funcional que os indivíduos, com suas figurações nas instituições, estão sujeitos à coletividade (ELIAS, 1994).

O processo social estabelece, nas relações e funções da Identificação-EU⁴⁸, para os aspectos possíveis que determinam as mudanças coletivas, através da balança Identificação-NÓS⁴⁹. Construídas, através das relações humanas, coletivamente entendidas sobre uma compreensão de longo prazo, historicamente falando, as funções sociais executam-se, naturalmente, sobre a síntese básica da natureza produtivista.

É pulsante a inclusão de outros grupos nas demandas societárias, como é o caso da comunidade LGBTQIA+, e requerer meios normativos para assegurar o acesso de classes populares (negras e pobres), oprimidas e marginalizadas durante todo processo de reconhecimento constitucional e das outras leis, conforme levantamento⁵⁰. Aspectos políticos, históricos, filosóficos, jurídicos, éticos, entre outros, são necessários para sucumbir à mente daqueles que acreditam que, em outras épocas e nesta, a submissão de classes sociais seja necessária. Inclusive, numa ótica neoliberal da perda de direitos da classe trabalhadora para a burguesia.

Este trabalho diverge, diretamente, de pensamentos retroativos, de caráter ofensivo à integralidade de pertencimento de outros cidadãos a participarem das interdependências necessárias em todos os contextos, inclusive, o da universidade pública e outras esferas. Todavia, reconhecer que novos direitos são necessários, na historicidade contínua, é incluir, de fato: crianças, homens, mulheres, idosos, deficientes e vários grupos que se sintam excluídos das realidades de sociabilidade, sendo

O fato mesmo de que a lista desses direitos esteja em contínua ampliação não só demonstra que o ponto de partida do hipotético estado de natureza perdeu toda plausibilidade, mas nos deveria tornar conscientes de que o mundo das relações sociais de onde essas exigências derivam é muito mais complexo, e de que, para a vida e para a sobrevivência dos homens, nessa nova sociedade, não bastam os chamados direitos fundamentais, como os direitos à vida, à liberdade e à propriedade. [...] Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária (BOBBIO, 2004, p.89).

⁴⁸ A diferença entre as pessoas (ELIAS, 1994).

⁴⁹ Aspectos comuns entre as pessoas (ELIAS, 1994).

⁵⁰ Ler Apêndice A..

A estrutura social não planejada é o elo brilhante que garante a utopia do multiculturalismo. Isto é, levantamos a bandeira da inclusão escolar e da educação especial. Quando perguntado sobre essa questão, o “Docente E” contemplou, em sua fala, uma fundante reflexão, que não é clara para algumas “pedras”, que deixam formas comprometerem a estrutura dos processos sociais nas interdependências de uma teia figuracional complexa da casa e dos direitos fundamentais. Isso porque, o próprio docente constitui-se como PAEE e possui baixa visão. Consideremos, então, a sua experiência, a partir da constituição docente em sala de aula:

Seja nas condições que a gente não tem de acessibilidade e como isso interfere para bom e para ruim no processo de ensino e aprendizagem, nos processos de gestão da universidade, nos processos de pesquisa e extensão na forma de trabalhar com os alunos. Pelo menos, os meus recebem um susto no primeiro momento. Mas, eles vão trabalhando, vão me ajudando e vão dando uma outra relação. Eu percebo isso desde quando eu dava palestras. **Então, eu já exponho logo a minha condição.** [...] Não que eu sou melhor nem pior, mas, é diferente é uma fala diferente. Eu trago olhares e pontos de vistas diferentes que **a universidade não está preparada, acho.** Ela não aceita os corpos desviantes. Negro, pessoas com deficiência, indígenas... **ela não aceita muito bem, ela não recebe muito bem** (DOCENTE E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Chegamos, então, nas entrelinhas dos movimentos de educação para todos. Da atual necessidade de analisar o porquê os cenários estão revolucionando e abrindo caminhos, que, antes, pouco a pouco, não eram concretizados. Para o professor universitário, que se localiza em sua função e compromisso social, estabelecer tal pensamento dialógico, com a classe popular, é saber que as dificuldades de inserção, nesse contexto, ainda são desiguais. Para Goodson (2000), “[...] ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a “vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho” (p.71).

Por ainda ser, a construção da educação básica, discutida desde o começo na introdução deste trabalho, para a formação inicial e continuada da profissão docente, identificados com a atividade no processo de ensino-aprendizagem e, tanto particularmente quanto coletivamente, convictos que suas especializações, ao longo da trajetória como professores (as), empenham razões pelas quais o processo social tem se efetivado, progressivamente, na proteção crítica da reflexão, em detrimento da defesa e da luta de todos, em todos os direitos.

A escola é a força necessária para essa construção teórica e prática na mudança da própria comunidade e acompanhamento familiar. Para Andrade (2005), quanto mais o professor mantém suas experiências anteriores envolvidas nos processos inclusivos, seu perfil e sua trajetória se associarão, cada vez mais, a um olhar diferenciado, numa observação direta sobre a capacidade com relação aos alunos e a prática pedagógica, evidenciando sua trajetória.

O relato da “*Docente D*” se dirige à reflexão que, na realidade, “[...] *Então, assim, no caso, a questão da minha identidade docente, eu vejo que eu fui me formando como docente um pouco que até me espelhando em outros professores e professoras que eu tive durante todo esse meu percurso*”. De fato, os outros professores entrevistados também estão nesse processo de aprendizagem mútua, inclusive, em relação à inclusão dos discentes PAEE em seus respectivos cursos. Ainda na visão da professora:

[...] mas eu procuro sempre manter esse diálogo, no sentido de construir junto e entender o percurso de cada estudante, porque **cada estudante tem um percurso** e é importante que isso seja respeitado também. Eu acho que é muito isso. Talvez, assim, o que falta, no caso, o que eu sinto que falta pra mim, que, agora, com essa experiência com docente, **falta um pouco mais dessa questão pedagógica** e a gente percebe muito isso, principalmente com o Earte, também, a própria Prograd, ela vem fazendo cursos formativos nesse sentido mesmo de trabalhar o pedagógico dentro do Ensino Superior (DOCENTE D, entrevista em 23 de junho de 2021).

Ao trabalhar a inclusão de alunos com deficiência, nesses contextos de formação, verificamos a ideia de transição sobre os níveis de ensino serem mínimos até a entrada nos vestibulares nos contextos universitários. Quando reiteramos o papel do professor neste processo, evidenciamos praticantes e conhecedores das políticas públicas, da afirmação de legislar a favor da inclusão. Por isso, seu projeto deve dialogar no desenvolvimento constitutivo de “[...] troca, reciprocidade, construção coletiva, rede, participação, envolvimento, processos democráticos. Todos devem se empenhar na condução deste trabalho” (SHUCHTER, 2017, p. 70).

Desse modo, a Docente D afirma que “[...] a universidade acaba que prioriza mais a pesquisa, prioriza mais esse espaço da pesquisa e aí a docência, em si, o pedagógico, em si, não é tão priorizado. Mas, eu acho que é isso, assim”.

Uma narrativa crítica, a respeito do compromisso docente, no que diz respeito à humanização e à busca de um diálogo que mude, cotidianamente, a sensação da falta relacional nos processos civilizatórios da educação básica, do ensino superior e das outras demandas existentes desse público. Tudo isso está sendo incluído nas figurações educativas e são necessárias para uma sociedade.

Elias (1994) ressalta que é preciso compreender a melodia, num contexto geral, não, apenas, as notas isoladas. Isso porque, caso alcancemos um arranjo harmônico entre todos os pontos levantados, durante este capítulo, muitas pessoas ficarão felizes com a composição final de seus direitos serem legitimados tanto no processo social quanto no processo de ensino-aprendizagem.

Em continuidade, é, nesta prática, que o “Docente E” sustenta a fala anterior. Para ele,

[...] a identidade a gente acaba criando um mundo próprio, **porque as pessoas não te recebem, não tem acessibilidade, você acaba criando uma casca dura, um mundo próprio**. E eu percebo que quando entrei como professor tive uma inocência de achar que eu não precisava mais provar nada para ninguém. Eu cheguei como professor universitário e essa inocência, ela caiu logo no primeiro mês, quando uma professora foi perguntar para o meu chefe se eu tinha condições de dar aula (DOCENTE E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Fica claro que a formação docente se limita às condições estruturais que, para além de sua deficiência, esbarra em outros limites, colocados, historicamente, nas teias sociais. A investigação sobre a profissão docente continuada busca estreitar o elo que se estabelece na linha tênue da formação, acima de tudo, da responsabilidade ética e social, que precisamos compreender o papel de cada instituição na constituição do Processo Figuracional. Sendo assim, “[...] a verdadeira tarefa da pesquisa, contudo, consiste em compreender e explicar como esses aspectos se entrelaçam no processo e em representar simbolicamente seu entrelaçamento num modelo teórico com a ajuda de conceitos comunicáveis” (ELIAS, 1994, p. 153). De certa forma, esse entrelaçamento não é executado, à medida que entendemos que

Mas dentro da universidade, a constituição ela foi, ele teve coisas boas. A trajetória que eu percorri, eu me formei em história, mas eu fiz disciplinas em vários outros cursos, em vários outros centros e eu falo que fiz duas universidades, praticamente de história, na formação inicial. Mas com exceção de duas, da graduação, duas não me receberam bem; a minha

condição. O meu cartão de visita foi “**o que você está fazendo aqui?** ” Isso eu ouvi de três professores sendo 1 do curso de história que ainda atua hoje. [...] quando eu, antes eu fui tentar um outro concurso e um outro professor perguntou: “**mas como que um quase cego pode dar aula?** ” E eu me frustrei muito com a universidade, fui coordenador do núcleo de acessibilidade, pensei assim, acho que agora como professor eu vou poder agir e não consegui, porque a estrutura é muito forte e a contradição é muito grande (DOCENTE E, Entrevista em 16 de abril de 2021, grifos nossos).

Os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, reiterados acima, classificam-se na ótica estabelecida sobre um conjunto de fatores sobre o processo das políticas inclusivas, inclusive, para a formação continuada, como colocado. Nos exercícios comunicáveis, às vezes, corriqueiramente naqueles cursos, em que o professor trabalha na perspectiva de detentor do saber, justificado pela prática longínqua no campo de trabalho do curso em que leciona na graduação. Entretanto, tratamos criticamente “[...] do uso do saber para exercício de poder, reduzindo os estudantes à condição de coisas, roubando-lhes o direito de serem sujeitos de seu próprio discurso” (AQUINO, 1996, p. 42).

Ressaltamos, ainda, sobre as práticas institucionais da UFES. Em dois movimentos atuais, o NAUFES convidou a comunidade acadêmica e externa para o debate em torno da inclusão em seus processos de acessibilidade e, também, sobre a educação especial. Alguns detalhamentos são necessários para se compreender os caminhos que queremos chegar, enquanto conjunto que luta pelas mesmas bandeiras. Detalharemos, respectivamente, os encontros que muito nos deixa com pontos de interrogação sobre o futuro dos discentes e da constituição da identidade docente na universidade.

O primeiro encontro ocorreu no dia 30 de maio, de 2019. Este era um convite que versava sobre o seguinte título “*A Ufes e o compromisso com a acessibilidade: um tema que envolve a todos e a todas*”. Seguindo, neste relatava-se os pontos de pauta sobre a criação do núcleo (2011) e dos processos de reestruturação deste (2013; 2015 e 2017); o Decreto de lei n. 5.296/04; das lutas coletivas travadas a partir do Fórum de Acessibilidade (2004 – 2008); o Grupo Acesso (2015 – 2017), em que o coordenador atual do NAUFES e idealizador deste grupo repetia, quase em todas as suas falas, como se fosse um lema: “*Não se faz política pública no sofá!*”; e, por fim, os (as) alunos (as) de graduação e bolsistas do próprio núcleo.

A interrogação concretizou-se, a partir da acessibilidade, como compromisso de todos. Identificando os poucos que ali estavam presentes, a ausência de alguns foi notada. Por exemplo, a participação de outros docentes que estavam confirmados para somar ao debate, assim como, dos colegiados, centros e, até mesmo, do Reitor da própria universidade. Após o monólogo extenso proferido pelo coordenador do Naufes, bastaram-se trocas de olhares entre bolsistas e o mesmo para saber qual seria a próxima atitude, tendo em vista que os slides da apresentação sobre os temas acima, já haviam se encerrado. Em um auditório enorme, com lugar para quase 120 (cento e vinte) pessoas, no Centro de Ciências Humanas – CCHN –, o vácuo foi audível (Diário de Campo, 30 de maio de 2019).

O que aparentemente restou para completar o horário, que estava estabelecido no convite, foi– imediatamente e surpreendentemente –, chamar os alunos com deficiência para contarem suas histórias de vida até a chegada à universidade. A cada história, era uma salva de palmas e, por fim, pode ir embora.

Por fim, ressaltamos, mais uma vez, em defesa da perspectiva que trata a experiência dos seres humanos, como, talvez, uma das únicas condições singulares da personalidade histórica e social de um indivíduo, que o ajude a entender as inquietações pessoais e a sua atuação no mundo. Vários teóricos defendem essa reflexão, desde Sócrates, com a “*Maiêutica*”, para responder às perguntas intrínsecas de cada um até nossos referenciais trabalhados, nesta investigação, como António Nóvoa e Norbert Elias, estudando a “*Profissão Docente*” e o “*Processo de longa duração da Sociologia Figuracional*”, paralelamente.

Consequentemente, neste processo de contação de histórias dos discentes públicos-alvo da Educação Especial, algo foi positivo, o contato para chamá-los a realizarem o planejamento docente, sendo fundamental para que esse público não seja utilizado para preencher lacunas nos processos que possam ocorrer na universidade.

Se a acessibilidade era compromisso de todos e, ainda, é, os outros atores também deveriam estar presentes e responsabilizarem-se com outras demandas após o encontro com os poucos alunos e alunas, que estavam ali para escutarem uma resposta e, no final, ao ensinarem sobre a luta diária de suas vidas, por meio de

seus relatos, colocaram, em pauta, novas possíveis interrogações dentro dos mecanismos que são incumbidos de levarem a todos os espaços e debates, as preocupações com o acesso, a permanência e a saída, de forma qualitativa, desses discentes. Estávamos no aguardo das respostas até o outro encontro, sigamos.

O segundo encontro ocorreu no dia 24 de outubro, de 2019. Este se intitulava “*Acessibilidade na UFES: um tema que envolve a todos e a todas*”. Tinha como convite a seguinte mensagem: “O Núcleo de Acessibilidade da UFES convida para o primeiro encontro de coletivos que atuam com a temática da acessibilidade, para um momento de troca de saberes e experiências com o objetivo de aproximar as ações”. Nesse encontro, efetivamente, houve representantes de alguns centros (Centro de Ciências da Saúde e Centro de Educação Física e Desportos), além do próprio Centro de Educação (local em que ocorreu o encontro). Diferentemente daquele citado anteriormente, houve propostas, indagações, a presença de representantes da prefeitura universitária e de alguns professores, que, com suas pesquisas, têm ajudado a desenvolver o tema da acessibilidade nos Campus universitário. A questão a ser destrinchada é a articulação em rede de uma teia que estabeleça um diálogo possível nos fazeres estruturais, atitudinais e no processo de aprendizagem dos cursos de graduação desses estudantes com base nas políticas universitárias.

Os atravessamentos, debatidos no Grupo de Pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, convida-nos a estabelecer sentidos reflexivos necessários para entender a proximidade da realidade que encontramos no campo de pesquisa. Analisar as narrativas docentes, à luz de uma perspectiva Eliasiana e de outros aspectos normativos, é, sem dúvidas, resgatar o compromisso epistemológico das transformações nas teias que se tecem na interdependência do cotidiano.

Posto isso, notemos mais características nas falas colhidas, a partir das entrevistas, com os docentes. À medida que caminhamos nos aspectos normativos, passando pelo delineamento histórico de se reconhecer os grupos minoritários nas condições humanas de seus direitos fundantes, fica mais fácil de compreender a conjuntura. Além disso, salientamos os progressos necessários à formação docente e à atuação, em continuidade, a um processo contínuo e progressivo, que deve ser desencadeado desde a educação básica até o ensino superior, garantindo, assim, a

legitimidade da luta popular pelo acesso, permanência e saída, com qualidade, dos egressos PAEE em seus cursos de graduação e da própria formação continuada dos docentes.

5.2 “O QUE É SER PROFESSOR?” PROCESSOS FORMATIVOS E INCLUSIVOS NAS INTERDEPENDÊNCIAS DO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

A partir das entrevistas descritas pelos professores e a análise, que dimensiona, teoricamente, os avanços e os retrocessos da percepção docente e sua ação para a educação superior, foi possível se fazer um avanço científico. Neste ponto, figura-se, nos dias atuais, “[...] a resistência, ainda que não necessariamente violenta, pode chegar até o uso da violência e, de qualquer modo, não é incompatível com o uso da violência do contestador, ao contrário, é sempre ideológica” (BOBBIO, 2004, p. 153).

Professores e professoras do magistério superior correm para dar conta de suas demandas no Ensino, Pesquisa e Extensão, gerando uma estafa, na qual o relógio parece não atender as suas necessidades pessoais e profissionais – e, ainda, estamos em tempos de pandemia, com atividades e demais demandas remotamente. Entramos, verdadeiramente, em *Cadeias de Interdependência*⁵¹, no qual o tempo objetivo não corresponde ao tempo subjetivo, provocando uma “pressão do tempo cotidiano” e nem suas trajetórias poderão ajudar-lhes, pois “[...] conceitos como o de tempo, que implicam um nível elevado de síntese, situam-se além do horizonte do saber e da experiência” (ELIAS, 1998, p. 11).

Os processos inclusivos devem ser planejados, levados em consideração como um importante movimento coletivo, individual e único. A profissão docente deve mediar o tempo necessário e legitimar a garantia de uma acessibilidade mais preocupada com a qualidade do processo educativo, em relação ao aluno com deficiência no

⁵¹ E esse processo cego continua seguindo pelo mesmo rumo, sobretudo, se bem que não em caráter exclusivo, no caso das funções superiores de coordenação social, onde a interseção de um número cada vez maior de cadeias de interdependência incita aos homens a submeterem sua atividade profissional a um horário cada vez mais exato (ELIAS, 1998, p. 11).

ensino superior, do que com o cumprimento quantitativo de burocracias, relacionadas à exatidão do tempo, minimizando, dessa forma, a orientação necessária aos alunos PAEE.

A relação entre o indivíduo (aluno com deficiência) e o tempo deve ser considerada, à medida que se sabe das especificidades e do conhecimento e aprendizado sobre um mundo, que, ainda, não está preparado: o ambiente acadêmico e as relações sociais – a depender da sua deficiência. Isso também pode valer para docentes com deficiência. O esperado pelo professor do magistério superior é que tenha um comportamento socialmente responsável com as demandas éticas e pedagógicas (GIL, 2020).

O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em funções deles. A imagem mnêmica e a representação do tempo num dado indivíduo dependem, pois, do nível de desenvolvimento das instituições sociais que representam o tempo e difundem seu conhecimento, assim como das experiências que o indivíduo tem delas desde a mais tenra idade (ELIAS, 1998, p. 15).

A inclusão foi e continua sendo um processo que perpetua uma historicidade, que se executa, em passos firmes, e que busca, na constituição coletiva, o bem comum dos penalizados, frente a processos opressores, excludentes e coercitivos. Avançamos tardiamente, em relação às normativas construídas. Na conjuntura atual, procuramos não retroceder, mediante ameaças que desvelam-se ser, cada vez mais, concretas.

Observamos que as narrativas docentes, que definem os processos inclusivos na universidade, conforme cada entrevistado e entrevistada, mostram a defesa destes como pertencentes ao espaço complexo das interdependências instituídas, já que, normativamente, rebelam-se em luta por novos direitos. Conseqüentemente, é preciso revelar que “[...] a luta pelos direitos teve como primeiro adversário o poder religioso; depois, o poder político; e, por fim, o poder econômico” (BOBBIO, 2004, p. 229).

No Brasil, a luta por direitos é bem nítida, à medida que os sistemas de governo foram sucumbindo-se e as revoltas populares, conjuntamente aos movimentos internacionais, fizeram-se. Ao longo dos séculos, houve a luta dos excluídos, o que

permitiu a liberdade e que os direitos à individualidade fossem figurados, dentro dos processos civilizadores em coletividade.

Elias (1994) explica que as sociedades “[...] não podem ser percebidas pelos sentidos, [...] mesmo hoje essa imagem parece tão evidente que é difícil arrancá-la de seu lugar fixo na consciência e considerá-la do lado de fora, por assim dizer, como algo novo e surpreendente” (p. 80-81).

Embora trata-se de fenômeno perplexo (talvez, essas palavras não sejam intelectualmente e emocionalmente as que representem o seu pensamento) entender o motivo de tanto ódio – inclusive, de docentes na educação básica e no ensino superior – encaixa-se anunciadamente em práticas existenciais, que não reconhecem os fenômenos subjetivos que constitucionalmente estão exarados em legitimidade social a esses grupos, “[...] é possível reconhecer, ao mesmo tempo, que há e houve outras maneiras de vivenciarmos a nós mesmos e aos outros” (ELIAS, 1994, p. 81). Até mesmo dos discentes PAEE nos contextos universitários.

Os conhecimentos se ampliam e, com isso, os problemas da autoconsciência humana precisam de mecanismos úteis às forças recrudescentes presentes na sociedade que, consideravelmente,

Por outro lado, enquanto fomos incapazes de fazê-lo, estaremos correndo o risco de deparar com dificuldades insuperáveis na resolução de questões práticas e teóricas, tanto na ação quanto no pensamento. A crítica da autoconsciência, a demanda de uma revisão das formas básicas de auto percepção e percepção do outro que vigoram em nossa sociedade, certamente terá de se haver com uma compreensível resistência. A estrutura básica da ideia que fazemos de nós e das outras pessoas é uma condição fundamental de nossa capacidade de lidar eficazmente com elas e, pelo menos dentro dos limites de nossa sociedade, para nos comunicarmos com elas. Quando essa estrutura é questionada, nossa segurança sofre uma ameaça. O que era certo torna-se incerto (ELIAS, 1994, p. 81).

Como afirmado acima, mais do que nunca é preciso se conhecer os limites que estão sendo colocados na sociedade atual. Ao longo das entrevistas, evidenciamos, quase que unanimemente, as ameaças sofridas pelo que pode se tornar inseguro nas salas de aula e fora delas. Sobretudo, nos processos das políticas inclusivas, quando fomos indagados, por todos docentes, em suas respostas. Neste cenário, pareciam que estavam armados para que, com seus “pontos de interrogações”,

serem respondidos, na possibilidade de transformação de cenários reais já denunciados.

Temos como exemplos:

DOCENTE A: Sempre existe nos diálogos das aulas essa conversa “está indo tudo bem, essa metodologia está ajudando?” Então eu imagino, apesar de não me sentir preparado, porque têm muitas possíveis deficiências e maneiras diferentes de lidar com cada uma, então eu obviamente não me sinto em condições nem de saber como atuar, até em várias delas, mas eu acho que eu tenho mais chance de identificar isso, entende?”;

DOCENTE B: Então assim: como chegar até esse aluno? Como fazer com que esse aluno aprenda? Como fazer com que esse aluno absorva as informações? Enfim. Eu acho que essa constituição de um docente, essa identidade de docente passa, perpassa por essas questões.

DOCENTE C: Como é que você vai usar recurso visual com (palavra não compreendida) deficiência visual? 13 anos como professor eu já ministrei aulas pra alunos com deficiência visual e alunos com déficit de aprendizagem, nem sei se é o termo correto nessas nossas releituras, então me perdoa se eu usar algum termo não politicamente aceitável. Eu fui muito colocado pra pensar e refletir sobre isso com a própria atuação. Entende?

DOCENTE D: O que eu considero mais importante nessa constituição? Eu acho que pela questão de procurar ouvir, procurar manter o diálogo e o canal aberto eu acho que isso é importante porque não dá só pra manter a mesma metodologia e a mesma didática pra turmas que são diferentes, pra estudantes que têm demandas específicas diferentes.

DOCENTE E: Eles – docentes – produzem textos, artigos, tem a sua produção, mas eles não vivem a condição da deficiência e também não se aproximam, sabe? Então, eu trabalho como: **o que é ser professor? (Grifos nossos)**

Verificamos, acima, uma série de perguntas com algumas respostas, produzidas pelos professores entrevistados sobre o que ocorre, de fato, nos processos de ensino na sala e que, durante a produção dos dados, eles e elas se sentiram espontâneos a compartilhar suas inquietações individuais sobre os próprios pares.

Tanto Cavaco (1999) quanto Sacristán (1999), em livro organizado por António Nóvoa, intitulado: “*Profissão Professor*”, compactuam com a ideia de que a prática docente é a expressão da atividade profissional em sua liberdade, fundamentando-a em ofício do tempo e as suas mudanças, numa consciência da base formativa e transformativa (NÓVOA, 1999).

Inicialmente, é preciso defender que “[...] a profissão docente é socialmente partilhada, o que explica a sua dimensão conflituosa numa sociedade complexa na

qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais” (SACRISTÁN, 1999, p. 71). Para argumentar sobre as inquietações dos docentes participantes da pesquisa, devemos entender que “[...] só através do esclarecimento do porquê das nossas próprias incertezas e dificuldades poderíamos reencontrar sentido e significado para o nosso trabalho” (CAVACO, 1999, p. 160).

É necessário problematizar os “porquês” que instigam a categoria docente, nesta pesquisa, queremos saber as definições sobre o conceito de inclusão na universidade. Para Almeida e Martins (2009), vivenciamos a necessidade de “[...] práticas educativas que atendem a todos os alunos garantindo a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, precisamos, antes, sustentá-las em bases sólidas” (p.12). Dessa forma, pensamos crítica e coletivamente, segundo as autoras, a respeito dos passos fundamentais em que a inclusão está imersa, numa base sólida ou em construção (ALMEIDA e MARTINS, 2009).

No contexto deste estudo, o ensino superior é o lócus que analisamos tais provocativos e ações. De modo breve, cada professor e professora sustentam sua auto avaliação conforme suas constituições, como se pode verificar abaixo:

DOCENTE A: Eu falava assim: ah, isso é problema do aluno, o aluno não quer aprender, o problema é dele, ele que se vire. Então, como eu não tenho mais essa atitude, eu tenho uma atitude mais empática, eu acho que eu teria mais motivação de buscar, aí, sim, alguma formação complementar além do apoio. Mas, uma formação de tentar aprender a lidar com essa situação e, realmente, incluir o aluno da melhor maneira possível.

DOCENTE B: E eu fico preocupado com isso, porque eu não sei como lidar com isso, eu não sei como lidar com esta situação, pra mim... eu acho que quando eu tiver essa experiência, vai ser muito rica, claro. Mas, vai ser um desafio grande, porque, se a gente não tem formação nem para o básico, imagina lidar com um aluno que tem necessidades especiais, não sei se é assim que fala; que tenha cuidados e atenções especiais.

DOCENTE C: E eu não falo não só de pessoas com deficiência, eu falo alunos com nome social, uma aluna transexual com um nome social, o nome na chamada é um do gênero masculino, mas o nome social é do gênero feminino. Essas adaptações todas eu enfrentei e resolvi no contexto em que essas questões foram se dando. Então, o aluno: “professor, eu sou deficiente visual, então, o conteúdo imagético da sua aula eu não vou aprender”. Então, eu: “opa, para tudo! vou planejar a minha aula entendendo que tem essa especificidade”.

Professora D: Então, eu entendo assim, que toda turma tem a sua particularidade, existem turmas que os estudantes são mais animados, turmas que os estudantes são mais calados e, no caso, quando tem estudante com deficiência isso exige, digamos... isso requer da gente um contato maior e um diálogo maior. As características que você considera necessárias pra ser docente.

Professora E: Eu acho que é a tentativa de você tornar o espaço para essas pessoas tão acessível quanto é para as pessoas que não tem uma

deficiência. Eu acho que isso é um desafio, porque são muitas coisas que precisam estar em harmonia para que, realmente, essa inclusão dê certo. Por quê? Porque... estou falando em termos da escola, aqui fala mais da inclusão, estou entendendo que é na perspectiva da Universidade. Acho que ser professor já envolve, deveria estar na base à questão dos processos inclusivos, ele já é um ponto de partida no sentido... que eu já devia entender.

Para as percepções expostas, os docentes definem a inclusão como processo demandado por vários aspectos necessários para que, na prática, possa existir tentativas, considerações, pensar as diferentes questões, inclusive como a prática do AEE no ensino superior. Com isso, é fundamental identificar e eliminar as diferentes barreiras e, mesmo que não seja tão fácil assim ou não, na superação contínua de uma visão utilitarista da escola e universidade, como foi pontuado.

Ao refletirmos sobre o Atendimento Educacional Especializado para esse público discente, entramos, propositalmente, em outro assunto: a prática didática pedagógica e a formação continuada docente, em paralelo à própria constituição. O mito que há, quanto à qualidade do rendimento das turmas, após a entrada desses alunos, é o discurso excludente dos que reduzem as classes elitizadas, tendo em vista a supremacia enunciativa, carregada de segregação, desrespeito e ódio.

Nesses entraves, a coletividade do grupo de pessoas deve designar suas bandeiras de resistência. Para Elias (1994), os grupos de pessoas transcendem a uma *anima colectiva* – “mentalidade grupal” –, que, em suas estruturas individuais, devem se compor em organização coletiva para abordarem os outros que usam, desse mesmo conceito, para os movimentos excludentes, com força hegemônica.

Dessarte, afirmamos que intimamente ligados aos interesses das minorias sociais e da classe trabalhadora, concordamos com toda e qualquer forma de resistência – sem coerção e violência – para a promoção e execução das políticas inclusivas, principalmente para a coletividade da educação especial e de seu público-alvo.

Por conseguinte, Aquino (1996) discute os caminhos para a teoria e a prática da inclusão do aluno em sala. Em seu livro “*Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*”, percebemos muitos daquilo que a categoria docente, nas narrativas, afirma sobre o conceito de inclusão e que estão representados, parcialmente, em **quatro aspectos**, descritos a seguir, que delineiam

“[...] os contornos da ocupação *da do lugar discente na relação, mas apenas seus efeitos na ocupação do próprio lugar (docente)*”, (AQUINO, 1996, p. 43).

Ao colocarmos os pontos, entrelaçaremos as falas, refletimos, assim, acerca do processo didático-pedagógico em síntese. Diretamente, identificamos as falas que mais se aproximam de cada aspecto, correspondendo em quatro narrativas dos professores sobre as demandas atitudinais e, a última, ajuda a concluir o pensamento concernente ao crivo interdependente da dimensão pedagógica.

Primeiro aspecto: Indicação da indissociação entre o caráter formal das noções de relação professor-aluno e de ensino-aprendizagem – o que permite supor que a primeira esteja exclusivamente a serviço da segunda. A relação professor-aluno equivaleria, assim, a uma vinculação eminentemente pedagógica, ou seja, uma espécie de encontro marcado, sendo demarcado exclusivamente pelo caráter didático pedagógico. Desta forma, há uma naturalização do ensino como objetivo fundamental da relação professor-aluno (AQUINO, 1996, p. 43).

Ao relatar sobre as experiências, o docente, a seguir, destina a não associação do caráter formal, que devemos lidar, com a iminência pedagógica, revelando a natureza formativa que ambos adquirem ao integrarem suas práticas, numa interdependência didática e que vai de encontro ao aspecto acima. De modo atuante, ele organizava-se e

DOCENTE A: a gente não tem o treinamento, o debate adequado para lidar com essa diversidade. Então, muitas vezes ou por desconhecimento ou desatenção, pode ocorrer de certo atropelamento desses conteúdos, que não são capazes de darmos conta; de um ensino aprendizagem que atenda determinadas habilidades de uma pessoa com deficiência. Entendendo a pessoa com deficiência. Não é uma visão capacitista, mas a pessoa com deficiência, ela tem limitações de um lado, mas tem potencialidades de outro e você explorar as potencialidades, que ali estão, e driblar os obstáculos que são colocados. Ser um colaborador, nesse aspecto de ajudar essa pessoa com deficiência a ter um conhecimento tão bom ou tão qualificado quanto qualquer outro, é um desafio que a maior parte dos professores da universidade enfrentam e não estão preparados, não estão capacitados pra esse atendimento.

Neste ponto, notamos, claramente, a percepção docente sobre os processos inclusivos na universidade. Num processo em que alguns observam distanciamentos de poder, o professor afirma o compromisso ético e social com a formação acadêmica. Ademais, assume, em sua profissão docente, de forma compromissada, concepções fora de uma visão “capacitista”. Para Hameline (1999), o educador

precisa ter uma ação sensata, pois “[...] quem se julga coberto dos riscos da insensatez está a dar provas, afinal, de já ter sido contaminado” (p.38).

Há, ainda, docentes que, infelizmente, dissociam-se dos grupos de resistência e se legitimam, em contraposição a eles, com seus métodos tradicionais de ensino excludentes. Abaixo, fica notório o que os lugares instituídos provocam no lugar da ocupação docente na prática didática-pedagógica.

Segundo aspecto: sinaliza uma contradição nos próprios lugares instituídos. Ao mesmo tempo em que é uma relação assimétrica, por que diferentes lugares são ocupados por professor e aluno, é uma relação de correspondência – um ato comum – pois ambos possuem similaridades e podem, eventualmente, vir a ocupar o mesmo lugar. (AQUINO, 1996, p. 43).

Não queremos, neste momento, induzir análises conclusivas sobre os processos incoerentes da universidade na permanência do público-alvo da educação especial. Quando entendemos que ambos podem ocupar o mesmo lugar, é preciso pensar, em contrapartida, quais lugares estão localizados esses dois sujeitos. Eventualmente, o próximo a ter a fala exposta esteve como discente e, hoje, está como docente. A assimetria necessária é revelar que, por ser deficiente visual, vivencia ou já vivenciou, em sua figuração, as dificuldades referentes à inclusão, por não estar em todos os espaços.

DOCENTE E: Então, de alguma forma, o Centro de Educação tem uma visão; eu estou falando, de alguma forma, porque nem todos têm. Eu tenho caso de professores que atuam na Educação Especial que tiveram dificuldades, problemas, com alunos com deficiência, relatado pelo próprio aluno. Então não é uma condição *sine qua non*, estar no Centro de Educação ter isso, ter essa visão, inclusive.

Elias (1994, p.13) descreve o professor como “*observadores retrospectivos*”. No linear do tempo, a profissão deve pautar construções coletivas e tomar, para si, em favor de todos os movimentos inclusivos, em favor do aluno em sala, bem como fora dela. Em outras palavras, não é justificável, do ponto de vista social e da equidade, que olhemos – Docente B – para trás e examinemos que a maioria das barreiras, quanto às desigualdades, continue no viés da amplitude e, respectivamente, da restrição a direitos públicos garantidos, na qual este docente está empenhado.

Em seu texto sobre “*O passado e o presente dos professores*”, Nóvoa (2000) chama a atenção para o ato da profissão docente, afirmando que “[...] os professores utilizam sistematicamente dois argumentos em defesa das suas reivindicações socioprofissionais: o caráter especializado da sua ação educativa e a realização de um trabalho da mais alta relevância social” (p. 18).

Terceiro aspecto: Refere-se à natureza concreta do exercício pedagógico. Ou seja, é sob o crivo da relação que o processo educacional toma corpo: no espaço preciso de intersecção entre o discurso do professor e o do aluno, onde se imprime a marca de um terceiro discurso – o dos saberes constituídos. (AQUINO, 1996, p. 43).

O processo do exercício pedagógico requer cuidado. O currículo e o prolongamento de ações cruciais, em favor do docente, emergem em condições já colocadas, que podem conjugar um saber didático-pedagógico, que estabeleça saberes constituídos, dialogicamente, e, acima de tudo, de forma integral e crítica; visionando as perdas geradas pelos processos anteriores da escolarização, formação inicial e a possível redução futura de desgastes, durante a integração no ensino superior como professor do magistério superior em uma universidade pública. Dessa forma, é salutar fundir os interesses e os discursos para um viés teórico que o docente domina. Contudo, exerce, de forma democrática, na socialização de conhecimentos; e, num viés prático, entendendo que o discente, independentemente de sua deficiência, é capaz cognitivamente de apropriar-se e deve ser ouvido.

Professor C: Ou seja, a gente não aprende a ser professor, a real é essa e quando a gente chega na universidade, embora a universidade até tenha algumas iniciativas muito interessantes, no contexto atual, de precarização do trabalho docente, não há tempo hábil para o professor se dedicar a uma formação qualitativa extra.

A disponibilidade dos planejamentos, da estrutura curricular e da ação docente em si, deve, atentamente, organizar-se para o trabalho com as especificidades de cada aluno em sala. Pantaleão (2009) e Silva (2018) descrevem, em seus trabalhos, a necessidade de se estabelecer caminhos possíveis para a inclusão dos alunos em todos os processos. Os professores, da educação básica até a universidade, devem ser pontes de passagem efetivas e positivas para os processos inclusivos na vida dos discentes, reconhecendo seu papel durante o exercício pleno da docência, (NÓVOA, 2000).

Dessarte, refletiremos sobre o lugar da prática docente, em suas consequências, sobre a soberania docente e seu papel como detentor do saber.

Quarto e último aspecto: Condensa os elementos do poder, domínio e autoridade imbricados na prática pedagógica. Em vez de se legitimar a desigualdade dos lugares instituídos, em virtude de uma suposta exclusividade do papel docente, buscar-se-ia a supressão de soberania do professor como detentor do único saber. (AQUINO, 1996, p. 43).

De acordo com Nóvoa (1999), a busca da compreensão inexorável do lugar da prática docente caminha, nestes quatro aspectos, conjuntamente com as falas descritas, para uma função precípua, entendendo a propriedade transicional de um lugar que pode tornar-se, aparentemente, vazio. Tornar-se-ia vazio por não estabelecer uma dialogicidade direta com o discente, caso esse não adentrar aos contextos educativos, cujo é incipiente o processo de ensino-aprendizagem.

Professor D: E, aí, antes, lá no começo, dois alunos com deficiência visual, que também me ajudaram muito a, por exemplo, não ir com um *Data Show* cheio de imagem para dar aula, entende? Como que eu posso fazer, usar outros recursos... e, aí, é legal, porque você é obrigado, também, a se visitar um pouco, a mudar um pouco a sua: “ah, vou trabalhar com *podcast*, vou trabalhar com áudio, vou trabalhar com audiolivro, vou buscar outras coisas. Então, isso é interessante também”.

Ao analisar esta parte, contextualizamos a fala do professor que, em na experiência acadêmica, demonstra empatia com as dificuldades do aluno que não conseguia permanecer em sala. A partir disso, o docente construiu a relação necessária para que ele permanecesse com outras ferramentas para atender as especificidades da deficiência desse discente, que nesse caso, era a visual.

A partir desse exemplo, é possível afirmar que, por não haver, com base nos autores lidos até aqui, a efetivação da profissão docente sem a presença do aluno e, potencialmente, entendendo, de forma lógica, que não existiria uma razão para o conhecimento e a didática universalizarem-se, caso não houvesse essa necessidade interdependente de troca mútua, ao longo dos séculos até o presente milênio, o papel dos professores estariam reservado, como já informado, às “congregações docentes” e, não, sobre a responsabilidade do Estado.

Com o advento da era tecnológica na modernidade, os cursos EAD, principalmente no Brasil, tornam-se realidade. Na UFES⁵², uma saída para continuar as demandas acadêmicas em tempos de pandemia de Covid-19 foi a criação do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte), aprovado no dia 17 de agosto de 2020 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe); até o presente ano os alunos estão estudando por essa via e tudo indica que continuarão a utilizá-lo ao findar à pandemia que estamos vivenciando.

Com isso, é provável que os sistemas de ensino, governado pelo novo eleito representante do Estado, aprovem a massificação desse modelo nas escolas e nas universidades. Essa tomada deixaria clara a observância, em relação ao quarto aspecto, ou seja, de como o professor passaria a ser único detentor do saber. Dessa forma, o papel do estudante universitário é reduzido e as exclusões, presentes para aqueles usuários que fazem parte do público-alvo da educação especial, é enfatizada.

Não obstante, a sala de aula deve ser o lugar de ofício do saber docente. O professor deve saber administrar o tempo e a rotina destinada aos alunos da educação especial. No tocante, analisamos a fala do **Docente A**, o qual explica, em uma frase, as dificuldades encontradas na prática cotidiana, nos planejamentos e nos currículos:

DOCENTE A: Então, o que eu imagino é que, no momento que isso acontecer de novo, eu, provavelmente, vou ter uma atitude diferente. Primeiro, no sentido de perceber e de ter uma empatia maior, de tentar resolver, incluir esse aluno. Ao contrário do que era antes, que eu falava assim: “ah, o aluno que se vira se ele não conseguir”. Mesmo o aluno que não tinha nenhuma deficiência física. Mas, ele tinha deficiência de se sentir incluído naquele processo de ensino.

Sobre o **Processo Formativo e o Processo Inclusivo**, em poucas palavras, há as seguintes respostas:

⁵² “A adoção do Earte assegura os direitos à vida e à saúde da comunidade universitária, de suas famílias e da sociedade e, também, preserva o direito à educação, enquanto prevalecer o isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde públicos para conter a pandemia de COVID-19”. Disponível em: <earte.ufes.br>.

DOCENTE A: Então, como eu não tenho mais essa atitude, eu tenho uma atitude mais empática, eu acho que eu teria mais motivação de buscar, aí, sim, alguma formação complementar além do apoio. Mas, uma formação para tentar aprender a lidar com essa situação e, realmente, incluir o aluno da melhor maneira possível. Mas, realmente, hoje eu não tenho essa formação, talvez, porque essa demanda não é uma demanda comum no meu dia-a-dia como professor.

DOCENTE B: Então, eu acho que acaba que vira um ciclo, vira um efeito cascata, o professor é engenheiro e, também, não é professor. Então, ele não vai ter como passar conhecimento para o aluno, que pode ser que dê aula, porque ele também não teve esse conhecimento teórico e da educação especial. Então, eu acho que vira um ciclo. Não sei, uma percepção, eu acho.

DOCENTE C: O trabalho hoje se multiplica em três jornadas, o professor que quer fazer pesquisa e extensão universitária, que é o meu caso. A gente não tem mais horário, a gente dá as aulas que todo mundo dá, a gente se envolve com administração da universidade, a gente se envolve com as pesquisas que a gente faz as extensões da universidade. Então, assim, o negócio é muito tumultuado para uma formação. [...] Então, eu não fui preparado para isso, acho que eu tenho uma intervenção mais cuidadosa nesse processo de ensino e aprendizagem, por ter lidado com situações... (palavra não compreendida) muito importantes, eu acho que tem que ter essa demarcação mesmo, de a realidade ser posta a nossa frente.

DOCENTE D: Então, a gente, como professor de nível superior, nesse momento agora, a gente está com uma sobrecarga de trabalho muito alta também, e o ensino remoto, ele aumenta mais essa demanda também, para além da inclusão, é uma coisa que a gente, enquanto docente, a gente avalia o processo formativo.

DOCENTE E: Entende? Quer ir lá onde o problema acontece? Então, a gente tem que mudar muito. A Ufes, ela é uma universidade conservadora, em um estado conservador, que não procura desenvolver essas questões, não procura o financiamento dessas questões com qualidade, a formação de recursos humanos.

O desempenho acadêmico de um estudante é influenciado por condições fundamentais, que engendram a participação nos contextos universitários, numa interdependência entre as relações, em coletivo, e o controle emocional, administrados e organizados no tempo, na vida profissional e outras questões que, de fato, fazem parte do cotidiano vital do discente.

Para que os processos inclusivos ocorram, é preciso levar em consideração as narrativas relatadas pelos docentes para que avancemos na formação e na melhoria da qualidade educativa.

Para Corrêa (2014), as análises das condições de acessibilidade baseiam-se, estritamente, na forma como coordenadores, professores e mecanismos institucionalizados avaliam os alunos e seus contextos de inclusão desde a parte arquitetônica até o campo pedagógico.

A percepção dos docentes da UFES, no que envolve os processos avaliativos em sala, demonstra uma preocupação em formar com qualidade e que seja necessária a participação dos discentes em sala. O processo de ensino-aprendizagem dos alunos, que foram usados como exemplos, traz o quanto precisamos que professores e seus departamentos se organizem para lidar e deliberar, de forma programática e democrática, os mecanismos de inclusão nos processos de cada curso de graduação.

Adiante, mostraremos as histórias de vida dos professores e como as experiências são e foram fundamentais para o compartilhamento das narrativas, proporcionadas através das entrevistas. Devido à participação de processos em grupos de pesquisa e movimentos, lidam, diretamente, com outras perspectivas de ação na universidade, ou seja, são visões fora das licenciaturas. A atividade docente muito tem a contribuir com esta pesquisa para sabermos se seus pares, nos diferentes espaços da universidade, apresentam dificuldade em licenciar alguns conteúdos para alunos com e sem deficiência. Posto isso, o próximo subcapítulo versa sobre o professorado e suas *auto (biografias) ou (figurações) nas interdependências da UFES*.

5.3 “AS HISTÓRIAS DE VIDA” DOS DOCENTES NA PERSPECTIVA DE ANTÓNIO NÓVOA: UMA INTERDEPENDÊNCIA “FIGURATIVO-FORMATIVA” POSSÍVEL À LUZ ELIASIANA?

Na possibilidade de professores e professoras recordarem suas histórias desde a Educação Básica até o Ensino Superior, muito temos a contemplar quando, conceitualmente, dialogamos com a perspectiva sociológica eliasiana, com outros autores. Essa busca, possível dentro do movimento de formação inicial, com a ajuda intelectual dos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa, aconteceu em raras oportunidades que estudantes de graduação tiveram a oportunidade de

participar de eventos, seminários, colóquios, rodas de conversa e quando produzem seus primeiros ensaios, comunicações orais e publicações compartilhadas.

Em uma dessas oportunidades, no mês de outubro de 2018, aconteceu o XVII Simpósio Internacional Processos Civilizadores, que ocorreu na Universidade Estadual de Londrina, no Paraná. Ao assistir o trabalho da Prof.^a Giseli Tavares de Souza Rodrigues, mestranda do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Grande Dourados, verificamos atentamente o recorte de sua dissertação, que tinha o seguinte título: “*Trajatória docente na educação infantil: civilidade e história da profissão*”.

Após acompanhar sua arguição, muito do que apresentaremos aqui, como entrelaçamento metodológico, emerge para compreendermos “*A história oral Temática*”⁵³. Para isso, foi necessário o diálogo estabelecido naquele dia, com a acadêmica, ademais, estudamos e trabalhamos com as trajetórias de cada um, neste momento, dos docentes.

Por conseguinte, ressaltamos que a oralidade é ponto crucial para as percepções sobre os processos inclusivos, à luz de interdependências necessárias nos caminhos metodológicos em que os professores se constituem, durante os diferentes processos, cotidianamente, formativos, de natureza intrínseca à própria prática, que está fundamentada no percurso histórico da educação.

Fundamentado o caminho metodológico e último objetivo específico, a última questão, do Apêndice H – “Roteiro de Conversas”, quando trata a respeito da ***memória e a constituição do docente***.

Precisamos e sustentamos essa perspectiva, uma vez que concordamos com o que há no livro “*Vidas de Professores*”⁵⁴. Assim como, com os estudos que esse livro proporcionou aos diferentes profissionais e professores (as), que compõem a natureza educativa do ato formativo do aluno, sem falar, da própria natureza formativa do professor, que se identifica na profissão docente. No tocante,

⁵³ RODRIGUES, Giseli Tavares de Souza (2018) desenvolveu esse conceito baseando-se sob à metodologia das auto (biografias) por Nóvoa (2000).

⁵⁴ O texto de abertura (António Nóvoa – Os professores e as histórias da sua vida) fornece uma introdução genérica ao conjunto do livro, referenciando na primeira parte a importância crescente que as “histórias de vida” têm adquirido nos estudos sobre os professores, a profissão docente e as práticas de ensino. A segunda parte é dedicada a uma reflexão de ordem metodológica, assinalando-se várias utilizações possíveis das abordagens (auto) biográficas. No final, inclui-se uma bibliografia, que pode constituir um ponto de partida para eventuais aprofundamentos dessa temática (NÓVOA, 2000, p. 9).

recordamos do artigo: “*Os professores e as histórias da sua vida*”, (NÓVOA, 2000, p. 11). Num contexto histórico, de busca por novas metodologias

As Ciências da Educação e da Formação não se alhearam deste movimento e os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas assumem, desde o final dos anos 70, uma importância crescente no universo educacional. Mas a integração destas abordagens o espaço educativo, sobretudo na área de formação de professores, não tem sido fácil: do ponto de vista prático, verifica-se a ausência de uma teoria da formação dos adultos, que forneça um suporte sólido à elaboração de modelos inovadores e à realização de práticas alternativas; do ponto de teórico, as fragilidades conceituais das Ciências da Educação provocam uma necessidade de afirmação com base nos paradigmas científicos dominantes, o que dificulta a emergência de novas perspectivas (NÓVOA, 2000, p. 19).

A integração teórica, por meio da busca metodológica, possibilita compreendermos o quanto o campo das Ciências Humanas está sujeito aos paradigmas científicos dominantes, de ordens, preferencialmente, positivas, em certas realidades. De certa forma, promover o desenvolvimento de práticas e reflexões, no contexto perceptivo da profissão docente e no campo da educação inclusiva, é necessário.

À medida que avançamos e legitimamos que o currículo da escola ou da universidade, deve, sim, contemplar saberes que subvertam à complexidade da ordem socioeducativa, objetiva, de caráter prescritiva e instituída para execuções propositivas, de ordem sociocultural, de caráter subjetivo e instituinte da própria prática que se transforma numa ação docente crítica.

Munido de precauções cada vez maiores (Conceptuais, metodológicas, éticas, etc), mas prolongado as mesmas convicções, fui continuando a acreditar que por aqui, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.

Na Educação Superior, a partir deste trabalho, observamos que os professores se constituem em movimentos necessários, em seus cursos, ao produzirem os “Relatos de Experiência – Histórias de Vida”, através das entrevistas orais e escritas. Muitas práticas efetivas e afetivas são enriquecedoras, contribuindo, dessa forma, para um estado potencialmente referenciado a uma eficiência pedagógica, baseada, planejadamente, de forma coerente, independente da tendência que se queira anunciar.

Constatamos, nesses espaços, a condição real daquilo que a educação está afirmada a assegurar, por meio da ação docente, indiferentemente de outras áreas do campo político, familiar, filosófico, econômico e outros, ao retratar temas que, possivelmente, podem elucidar à desqualificação do ambiente escolar e dos desgastes estruturantes e físicos, por parte da profissão docente⁵⁵.

O fenômeno estudado sobre a profissão docente, ao longo das décadas, ao qual descrevemos, passa por transferência do setor privado para o público. Isso está justificado em “três principais fatores”, que entendem à docência como *status social*, conforme analisam Tardif e Lessard (2014):

1. A aptidão das universidades para atrair candidatos de alto valor para o ensino e para melhorar a reputação do ensino;
2. A capacidade das universidades para efetuar as pesquisas necessárias à melhoria da qualidade do ensino, com o objetivo de desenvolver uma “ciência da educação”;
3. E a capacidade das universidades para criar novos modelos de prática, pois elas tinham a possibilidade de inculcá-los e executá-los; (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 44).

O movimento resultante disso é resguardar a ação direta de se cruzar os diferentes saberes entre as disciplinas, garantindo integralidade didática para os professores, que espelham suas práticas; e para o aluno, que, durante o processo de ensino-aprendizagem, apropria-se de uma formação, desfragmentada tradicionalmente, na organização de seu currículo. Vale ressaltar, ainda, a própria mudança do paradigma formativo e da responsabilidade sobre a defesa da Teoria do Capital Humano, que se faz presente nas sociedades neoliberais, como se encontra, notoriamente, o Brasil, atualmente, nos processos de precarização do trabalho docente e do modelo universitário universal empregado. Mudando-se agora, da transferência do setor público para o setor privado, cotidianamente nas realidades universitárias do nosso país nos últimos anos.

O confronto nas experiências do contexto público-privado foi alvo de intensos debates sobre o olhar crítico das políticas, em sua historicidade, no campo da

⁵⁵ “[...] veja-se, por exemplo, o interesse recente de alguns psicólogos pelos professores (ciclos de vida, stress, dilemas, etc.) ou de certos sociólogos pela profissão docente (memórias, universos sociais dos professores, etc.). Uns e outros esquecem as necessidades de saber e de ação que estiveram na gênese contemporânea das abordagens (auto) biográficas, dificultando a configuração de uma reflexão especificamente pedagógica” (NÓVOA, 2000, p.20).

educação especial. Portanto, há uma trajetória que se constitui fora dos muros da universidade. Os conhecimentos apropriados pelo professor, ao longo de sua formação, carregam, em si, a natureza teoria-prática, que já debatemos, anteriormente, sobre a coerência didático-pedagógica, que precisamos assumir em sala. É preciso ter abertura sobre os conhecimentos.

Na universidade, é preciso caminhar para que os intelectuais da academia se constituam na integralidade entre os pares e revelem ações durante as experiências que perpassam todo contexto que o construiu, extrapolando o caráter formal da relação professor-aluno. Em especial, requeremos uma ação metodológica sistematizada para que alunos possam conhecer as histórias de vida de seus mestres e doutores.

Dessarte, desejamos que o contrário aconteça, ou seja, que os docentes, num ato epistemologicamente curioso, saibam das histórias de vida de seus alunos (principalmente, os que fazem parte do público-alvo da educação especial e integram a realidade percentual de uma minoria, que, agora, chega ao contexto universitário) e, talvez, numa natureza curricular, os conteúdos possam transversalmente associarem-se a esses movimentos.

Salientamos que “[...] toda sociedade humana consiste em indivíduos distintos e todo indivíduo humano só se humaniza ao aprender a agir, falar e sentir no convívio com outros” (ELIAS, 1994, p. 67). Por seguir essa lógica, estabeleceremos, a partir de agora, a apreensão histórica daquilo que os professores e professoras entrevistados resgataram de suas breves biografias até a chegada na universidade, em contribuição à inclusão dos alunos com deficiência em suas figurações.

Vejamos, então, as respostas, quando perguntados (as) sobre suas histórias de vida na profissão docente. Isto é, cuja demanda se efetiva sobre a formação na área em que leciona e pesquisa.

DOCENTE A: A minha graduação foi em Oceanografia, o nome do curso é Oceanologia, mas Oceanografia e Oceanologia é o mesmo curso [...] E eu fiz mestrado e doutorado na mesma área só que, como é uma especialização, o doutorado foi na mesma universidade e chama Oceanografia Biológica, é um pouco mais especializado, mas é na mesma área. Então, sobre essa questão de ser docente que acontece comigo e que, também, é extremamente comum no universo do docente que eu frequento, nas áreas de conhecimento que eu frequento é que eu, como a

maioria dos colegas, nunca quis ser professor de verdade. Na verdade, estar na universidade era uma maneira de que as pessoas poderiam viabilizar a carreira científica. Na verdade, as pessoas queriam ser cientistas, só que, dentro do contexto do país, o meio mais provável dela conseguir ser um cientista era dentro da universidade, só que, dentro da universidade, tem esse pedágio, digamos assim, que era dar aula. Eu acho curioso que esse é um exemplo de um professor, que os alunos reverenciavam como professor modelo, sendo que, pra mim, ele é um exemplo de tudo que não poderia existir dentro de sala de aula. Então, infelizmente, hoje eu tenho referências mais negativas do meu passado como aluno e, também, como profissional, do que positivas.

DOCENTE D: Sou assistente social, sou formada pelo curso de Serviço Social, fiz a minha graduação na Universidade Estadual do Ceará, que eu não sou aqui do estado do Espírito Santo, eu vim do Ceará e o meu mestrado é em serviço social e o doutorado também é em serviço social. Da minha graduação, eu tenho a memória de duas professoras, que são recordações positivas, foi uma professora que eu tive na disciplina de ética profissional e foi uma outra professora, que, na verdade, ela não chegou a ser professora de nenhuma disciplina minha, em específico, mas que eu conheci, por conta de atividades, participação em pesquisa, em grupos e eram professoras que eu admirava muito. É eu admirava porque elas eram espontâneas, elas não tinham aquela questão de professor em cima e aluno embaixo, elas tinham aquela dimensão bem horizontal da relação, professor e estudante. Como eu falei, nessa primeira pergunta, elas tinham muito essa questão da perspectiva da educação popular. Então, assim, eu gostei muito, eu tenho elas na minha memória, elas eram figuras que incentivavam, que estimulavam, que procuravam... mesmo com toda a precarização do Ensino Superior, elas procuravam fazer atividades bem diferentes e aí eu me inspirei muito nelas, eu procuro me inspirar nelas pra minha vida docente. Eu também tenho memórias que não são boas, enquanto docentes, foi no meu mestrado; porque tinham alguns professores, que eles já eram, eu até brincava com os meus colegas, ***era a meio que a metodologia da fênix, que era assim: destruir o aluno pra que ele consiga se reerguer das cinzas pra que ele consiga se superar e, a partir daí, dá o seu melhor.*** Então, assim, é meio que assim, de 8 a 80. Em um você tem uma metodologia que é aberta, que é horizontal, que é do diálogo. E a outra recordação que eu tenho são de professores que já têm essa coisa de derrubar você pra que você consiga... Eu sempre tenho esses dois parâmetros. Mas, aí, eu procuro muito me inspirar no primeiro, que é um parâmetro de troca mesmo, eu lembro de uma dessas professoras, a gente estava num encontro e, nesse encontro, tinham muitas referências de estudiosos do serviço social e, aí, assim, desculpa a expressão. Mas, ela comentou assim: “ah, todo mundo faz suas necessidades como qualquer ser humano”. Então, assim, não adianta você querer endeusar aquela pessoa, porque ela vai no banheiro que nem você, ela faz as suas necessidades, que nem você. ***São pessoas que vão se constituindo, então, não tem porquê endeusar aquela pessoa, você, também, pode se tornar uma pessoa de referência.*** Ela colocava muito nessa dimensão e eu procuro ser muito assim também. Acabou que eu fui falando algumas memórias... (relendo a pergunta novamente). Eu acho que é isso, eu acho que são formações que a gente vai se deparando e, também, assim, uma coisa é em um momento e, no outro período, você já pode adotar outras características. Enfim, eu acho que o docente, ele está sempre se constituindo.

No primeiro exemplo, observa-se uma docente que encontra a sua trajetória acadêmica construída para a perspectiva inclusiva, isso é possível devido a

dinâmica de trabalho e a formação para o público-alvo da educação especial. Embora hoje ocupe este espaço, percebemos que a percepção de inclusão desses alunos, desde outras experiências, é promovida com base em diferentes relatos. É necessário, portanto, que haja uma sensibilidade ao ensinar, principalmente nas duas matérias, em que leciona.

Notamos o mais comum acontecer, isto é, a figura de professores que deixam contextos privados e caminham em direção ao público. Nos dois, é possível que o docente perceba a ação inclusiva. No esforço de buscar experiências, que se mesclam, e, também, que possam divergir, entendemos que há um potencial que queremos que o discente chegue. Nessa perspectiva, há a narrativa:

DOCENTE C: Eu sou jornalista de formação, um bacharelado, com mestrado em Comunicação, doutorado em Ciências Sociais e fiz um estágio de pós-doutorado recentemente na comunicação. Tenho uma jornada entre a Comunicação e as Ciências Sociais. Vou falar um pouquinho das **experiências negativas**, que acho que me fizeram ser um professor mais cuidadoso com o planejamento. Eu tive péssimas experiências com professores espontaneistas. Aquele professor que diz “conteúdo se constrói, a aula vai se construindo aula a aula” e que, às vezes, terminava por banalidades. A aula acaba sendo um bate papo não muito orientado, ao ponto de, por exemplo, eu não ter nem memória, eu não conseguir nem lembrar que tipo de conteúdo esse aprendizado me permitiu, porque eram aulas muito esvaziadas, no sentido de que não tinha planejamento. “Hoje, vamos falar de tal coisa”, aparecia no quadro, “pensem aí, vamos debater”. Essa memória negativa de professores, não muito centrados no planejamento das aulas, me fizeram, hoje, ser uma pessoa muito organizado com aula. Sou muito organizado. Não estou dizendo que a minha aula tem que estar amarrada, lógico, que, dependendo do andamento, “Tal texto não funciona, vamos trocar?” Isso é sempre debatido com os alunos. Eu digo minha aula, meu plano de ensino é um roteiro e é um roteiro fluido, ele é dinâmico. Mas, ele tem um planejamento, **tem um lugar onde o aluno está e eu quero que ele chegue**. O aluno, aluna, alunes, sei lá como a gente pode chamar, tem um lugar, tem um processo, um percurso. Um percurso, também, de dificuldade, do mais fácil para o mais complexo. Isso eu sempre penso na hora de elaborar um conteúdo disciplinar, por conta dessa memória péssima de professores que não faziam isso. Não sabia o que estava acontecendo, um certo descompromisso. E dando, até mesmo, nome de perspectivas, escola novistas modernos. Vem os álibis. Não que, necessariamente, seja assim, vem aquele álibi do processo do fluir, aberto. Mas, era tão aberto, tão assim “vou escutar o seu conhecimento, vou ouvir”. Se eu quiser ouvir o meu conhecimento, eu fico em casa. Eu falo com os meus. “Ah, valorizar a sua cultura”. A cultura eu já vivo na minha cultura, eu quero ver a outra, eu vou para uma universidade para ver a cultura universitária qual que é ela. É lógico que ela não tem que massacrar a minha. Mas, do ponto de vista da busca, dizer o que eu já escuto, para mim, não resolve do ponto de vista da transformação. Então, acho que isso me fez, essa experiência negativa a ficar mais atento com as coisas, de entender o que é valorizar a cultura do outro, o conhecimento do outro. Mas, também, meio que é colocar em xeque, também, determinadas perspectivas, porque, se o conteúdo, se o

conhecimento, ele não choca, ele não motiva debate, ele não foi conhecimento, ele foi a afirmação de um valor já pré-existente.

Diante o exposto, relacionamos as especificidades na trajetória, a partir do campo de atuação. O relato demonstra como, invariavelmente, o lugar docente está associado à natureza, também, como profissional e pesquisador. A partir do relato, é possível refletir o quanto a educação e a medicalização dos alunos público-alvo da educação especial, em conjunto com o Serviço Social, em uma perspectiva mais “assistencialista”, do que do próprio fenômeno educativo, como “direito constitucional”, teve suas interdependências na própria universidade para os conteúdos disciplinares.

Ao investigarmos os diferentes tempos históricos, o discurso da medicina atua como dominante, enquanto o da escolarização e o direito à educação inclusiva, arbitrário. O que, na verdade, decorre é que, para justificar os conceitos diferentes, os praticantes da exclusão, na sua coletividade, expressam que “[...] no primeiro caso, dizemos que um fenômeno é individual; no segundo, social” (ELIAS, 1994, p. 129).

Para Elias (1994), essa justificativa é extremamente poderosa. Em detrimento, o uso do poder pode transformar o papel da prática docente e de sua profissão, à medida que não se reconhece os indivíduos, em sua dimensão coletiva (como grupos de resistência), e, não, como isolados. A identidade do sujeito está nas duas dimensões, tendo o professor clareza do seu trabalho educativo e transformação social, a partir da escolarização e da formação discente na universidade nos cursos em que leciona. Além disso, é preciso que, cada vez mais, os Programas de Pós-Graduação em Educação devem dialogar, em seus movimentos, na universidade com as outras áreas.

A partir dos estudos destrinchados na revisão de literatura, percebemos que as práticas docentes se deixam à deriva, já que, no contexto universitário, a profissão docente, nas “áreas duras” pedagogicamente, não favorecem uma didática inclusiva para os alunos que possuem alguma deficiência.

Por conseguinte, analisemos mais dois relatos e correlacionemos à importância dele para as possibilidades contextualizadas.

DOCENTE E: eu tenho duas graduações, duas formações iniciais: a primeira, em história; e, a segunda, em pedagogia. Eu tenho uma especialização em história, um mestrado em história e um doutorado em educação. No momento da escolha, aquele momento que você está ali no primeiro, segundo ano, terceiro ano do Ensino Médio, você está ali que escolhendo, principalmente do segundo pro terceiro, o que você vai fazer. Então, eu escolhi história, por causa de uma professora, exatamente por causa de uma professora, e eu nem sabia o que era história. ***Eu fui fazer história para ser guerrilheiro***, para ser um intelectual, para ser alguém para trabalhar. Mas, a professora, ela me marcou muito, a professora de história e, aí, eu decidi fazer história numa aula dela. Mas, uma aula, especificamente no terceiro ano, pré-vestibular, conteúdo, conteúdo, conteúdo você tem que aprender conteúdo. Houve a morte do índio Galdino (Índio Galdino Jesus Dos Santos), em 1997, queimado em Brasília. Ela tirou um dia da aula, no dia seguinte, (palavra não compreendida) ela falou uma aula inteira sobre a morte do índio Galdino. Isso, para mim, esse dia foi o definidor de qual curso eu escolheria, entre alguns que eu queria, porque era isso que eu queria, era trabalhar e eu trabalho, hoje, em defesa de grupos subalternos. Eu sou um pertencente ao grupo subalterno. Então, tenho consciência de classe, de entender que estou do lado não dos dominantes, mas dos dominados. E história, então, propicia isso. Então, são essas... assim, de bom e de ruim, que eu aprendi e que me constituíram. O professor, Mario, ele é a única profissão que ele está no espaço educacional desde 3, 4, 5 anos de idade, você já reparou?

A resposta a algumas perguntas feitas, no decorrer da escrita desta pesquisa, permite-nos observar o sentido que assumimos, quando professores estão disponíveis a mudar e, também, quando surpreendem com suas respostas, sendo estas: mudança na metodologia em sala; mudança na relação professor-aluno; mudança na investigação de como poder avaliar, didaticamente, o aluno público-alvo da educação especial. Enfim, mudanças que sustentam rupturas de paradigmas tradicionais na formação de professores.

As Ciências da Educação, assim como apontou Nóvoa (2000), devem deliberar para formação de professores, que entendam suas histórias de vida e dos alunos. Os programas de pós (acadêmico e profissional), na realidade do Centro de Educação da UFES, precisa orientar-se para práticas consistentes, em organização coletiva, num diálogo entre formação inicial, formação continuada e egressos/contextos externos. Em outras palavras, deve dialogar com outros programas, que não refletem a perspectiva inclusiva nos processos e nos diferentes sistemas de ensino, em que os pesquisadores se utilizam para seus objetos de pesquisa.

DOCENTE B: Eu tenho graduação em Engenharia Civil, sou engenheiro civil e tenho mestrado e doutorado em Engenharia Civil, especificamente em construção civil. O mestrado eu fiz na Ufes, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Ufes, e o doutorado eu fiz na Unicamp, também no Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil lá da Unicamp. [...] Olha, Mario, eu acho que todo mundo tem essas referências de professores que marcaram a sua trajetória. Na Graduação, eu não tive muitos professores que me inspiraram, no sentido de aula, mas no sentido de grupo. Porque, quando eu fiz graduação, eu me lembro que chegou um grupo e, nessa época, os professores não tinham essa prática de fazer mestrado, de fazer doutorado, não tinha isso, esse negócio foi no início dos anos de 1990. Então, eu me lembro de que, quando eu estava já na metade do curso para o final, eu me lembro que chegaram os professores que tinham feito o mestrado e eles formaram um grupo de pesquisa e aquilo foi muito bacana, aquilo me marcou. Eu participei do grupo deles, foi muito legal; nossos professores que, apesar de estarem começando na vida acadêmica, tinham toda uma pegada de pesquisa, tinham essa coisa dos grupos, das linhas de pesquisa e isso, para gente, era novo, lá para o universo nosso da engenharia, pelo menos, na minha percepção, era uma coisa nova. Então, aquilo foi muito bacana. Eu acho que essa foi a experiência positiva que eu tive, não em sala de aula. Mas, em relação à pesquisa, ao grupo, ao que aquilo representava na universidade, e eu me identifiquei muito com aquilo, com aquele grupo que ele pesquisava; tanto que eu caminhei nesse grupo, não diretamente, até hoje. No mestrado, aí foi que eu tive as minhas grandes referências de professores. Minha orientadora era uma grande professora e é professora até hoje, está se aposentando, mas, é uma grande professora, minha grande inspiração. Mas, eu não me inspiro nela como professor em si, porque ela tem uma metodologia de ensino totalmente diferente de mim, ela é extremamente austera, ela é extremamente séria, ela é extremamente rigorosa, extremamente cartesiana... é 0.2 é 0.2 mesmo. Então, eu não me inspiro nela na minha forma de dar aula. A minha aula é muito leve, eu acho, porque eu brinco bastante, eu sou extremamente bem humorado, eu sou sempre muito aberto aos alunos. Então, eu acho que eu não me inspiro nela. Mas, ela foi uma grande inspiração para mim como professora, e eu tive outras professoras do mestrado, também, que foram extraordinárias, que eu admiro e tenho grandes inspirações. No mestrado, foi que eu comecei a olhar para o professor de outra forma; com a metodologia que eles usavam. Essa professora minha, que foi minha orientadora, apesar desse estilo dela, muito austero à disciplina, era muito bem dada, era muito bem explicada, tinha bastante exercício, tinha muitos casos, ela colocava muitos casos de situações de obra, de mercado. Então, isso foi uma coisa que me inspirou e me inspira até hoje. Enfim, então, ela foi a minha grande inspiração na docência. E, no doutorado, eu tive um grande professor, que é da área que eu trabalho e que também me inspirou, e ele tem características muito parecidas com o que eu tenho hoje, é uma pessoa que é do mercado, é uma pessoa que trazia muito essas experiências e aliava isso, claro, com a teoria e isso, para mim, era um casamento perfeito, tanto que, foi graças a ele que eu consegui um dos empregos que eu tive de trabalhar numa grande empresa, que era o meu sonho... Então, assim, foram professores que me inspiraram muito e que tinham metodologias que eu utilizo, como eu te falei, como referência. Talvez, posturas não, mas metodologias de ensino e forma de ministrar a aula muito parecidas. Que nem eu te falei do mercado, de aliar a prática com a teoria, de instigar os alunos, provocar os alunos, não fazer com que eles fiquem numa situação passiva lá apenas ouvindo, ouvindo, ouvindo... aquele aluno que chega lá e fica calado a aula inteira só ouvindo e absorvendo aquela informação. Então, aquilo nunca foi uma metodologia que eu gostasse, e eu me inspirei nesses professores que, realmente, instigavam, provocavam e me remexiam um pouquinho, chacoalhavam um pouco o aluno, no sentido de

fazer com que ele aguçasse as percepções, as características e atribuições que um engenheiro precisa ter depois de formado.

Tornar as possibilidades concretas é o grande desafio da profissão docente na atualidade. Explicaremos, à luz de Nóvoa (2000), os três “AAA”, que sustentam ou ajudam os professores no seu processo identitário. Analisando as narrativas usadas até o presente momento, muito se justifica os interesses de uma educação inclusiva, concreta em todas as demandas. Vejamos:

A de **Adesão**, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.

A de **Acção**, porque também aqui, nas escolhas das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula.

A de **Autoconsciência**, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção. É uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo (NÓVOA, 2000, p. 16).

As realidades educativas, de todos envolvidos no processo de ensino, nas instituições e no cotidiano dos professores estão interdependentes aos processos de identificação, são assumidas nos contextos de suas salas de aula, bem como, na forma que estabelecem tal balança de poder na relação com os alunos e suas famílias.

Para construção de um envolvimento dentro da natureza “figurativo-formativa”, os passos necessários, através das narrativas discentes, acontecem com os professores entrevistados há muito tempo. É possível identificar nos discursos o compromisso com cada “A” referido acima. A preocupação urge, independentemente da matéria, nos outros professores, introduzidos no âmago de suas práticas de docência, a partir do enraizamento profissional a das áreas específicas, isto é, os docentes que não, necessariamente, são compromissados com as lutas pela inclusão pedagógica. Posto isso, estabelecemos duas perspectivas que se coalescem.

Segundo Nóvoa (2000), o que referimos trata-se da “*Autoconsciência*” do processo de reflexão para a ação que falta aos processos educativos por parte da profissão docente. Além disso, nos portamos à natureza de uma teia figurativa, por parte do professor. Elias (1994) estabelece que os “*Problemas da Autoconsciência*” emergem da busca de sentido dos professores, que estão imersos nos processos da sociedade sobre a sua autoconsciência, pois “[...] trata-se de algo sem o qual ela perderia, a seus próprios olhos, sua identidade de indivíduo” (p.118).

Para um professor, crítico e comprometido, perder a identidade de indivíduo só é possível através de muitos acontecimentos e retrocessos. No atual momento, a sociedade está alicerçada num controle das emoções (ELIAS, 1994), em que não se percebe a derrocada potencial no futuro vital da geração próxima e das liberdades reduzidas a que estamos sujeitos e sujeitados nas relações hegemônicas da perspectiva neoliberal.

Alertar sobre os perigos que a profissão docente se encontra, é salvaguardar os direitos fundantes à história, ao saber, aos direitos dos homens e das mulheres e LGBT’s, à liberdade, à igualdade, à equidade, ao multiculturalismo, a tudo que a ação docente é capaz de emancipar nos indivíduos, a partir do ensino e, principalmente, na transformação da sociabilidade como prática de resistência.

Os direitos do público-alvo da educação especial, numa perspectiva inclusiva, dentro das universidades, e, em todo contexto geral, caminha para um grito do *habitus*⁵⁶, em que profundamente as “*estátuas pensantes*” pressupõem uma estrutura afirmativa nas formações sociais, que são visíveis; e, se por acaso, esta visibilidade estiver ameaçada, deveremos gritar enquanto classe docente: “*E verás que um professor não foge à luta!*”, conforme parafraseou o professor da USP, Fernando Haddad.

Conforme o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), tanto em instituições privadas quanto nas públicas o contingente docente com nível de doutorado (61,5%) aumentou, juntamente com o regime de trabalho de tempo integral na última década para 95% (p.28). Evidenciamos, com os dados estatísticos, a necessária ação da

⁵⁶Segundo Elias (1994, p. 9): “[...] mudanças na maneira como a sociedade é compreendida, e até na maneira como as diferentes pessoas que formam essas sociedades entendem a si mesmas: em suma, a auto-imagem e a composição social – aquilo a que chamo o *habitus* – dos indivíduos”.

profissão docente, em massa, frente ao cenário retroativo e à luta contra as formas de exclusão no processo social brasileiro. As informações abaixo mostram o quantitativo de docentes na educação superior e o percentual situado.

Quadro 4- Número de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa 2009-2019

Ano	Total	Docentes em Exercício	
		Pública	Privada
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442
2018	384.474	173.868	210.606
2019	386.073	176.403	209.670

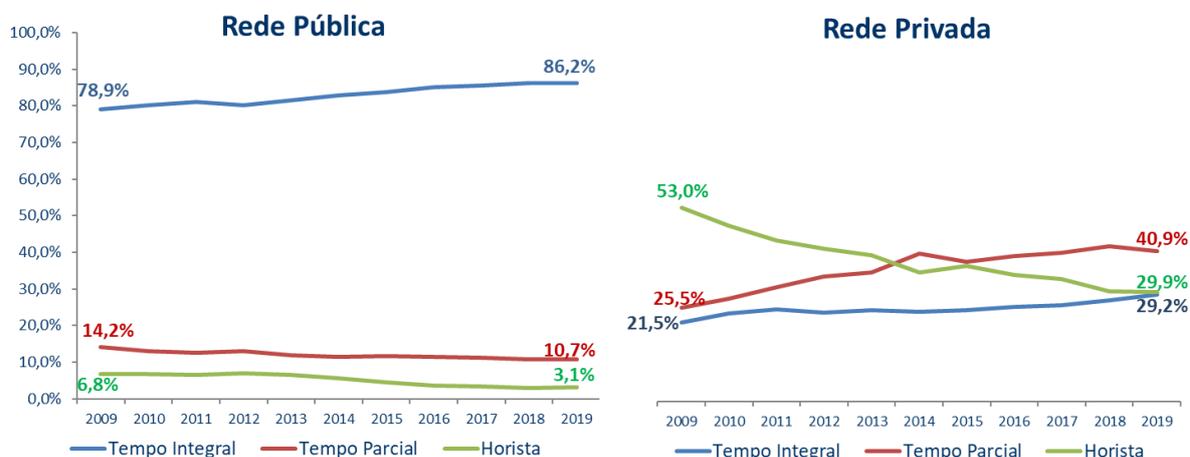
Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2019, p.26)

Contextualizando os dados, percebemos que, em contraste, com outros, referentes às instituições, têm demonstrado um maior número da ação docente em exercício nas faculdades e nas universidades privadas. Com isso, corremos o risco de, enquanto classe docente, estarmos imersos ao “[...] princípio de um profissionalismo docente *licenciado* pelo Estado, que constituiu uma das mais importantes conquistas históricas” e, percebendo que esta “[...] perspectiva implica o corte como uma visão *funcionarizada* do professorado e a assunção dos riscos e responsabilidades inerentes a um estatuto profissional autônomo” (NÓVOA, 2000, p. 25).

A participação docente, em vários campos, é construída pelas possibilidades formativas de cada indivíduo, enquanto assume-se professor. Dessa forma, abordemos a condição *sinequa non*, que estabelece os locais de trabalho e a

dedicação do professorado. No tocante, os gráficos a seguir abordam isso em dados

Gráfico 6- Percentual de Participação e Número de Docentes na Educação Superior, por Categoria Administrativa, segundo o Regime de Trabalho – 2009-2019



concretos:

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2019, p. 26)

A partir do gráfico, observamos que, percentualmente, é possível confirmar que “[...] em 2019, havia 386.073 docentes em exercício na educação superior no Brasil. Deste total, 54,3% tinham vínculo com IES privada e 45,07%, com IES pública” (INEP, 2019, p. 26).

Neste estudo, buscamos saber o real envolvimento dos profissionais que necessitam de uma carreira sólida, com postos de trabalho, qualidade estrutural e salarial em seus planos, conforme as normativas destacadas (PNE, por exemplo), para uma ação docente capaz de utilizar sua carga horária de trabalho nas salas de aula das universidades para uma inclusão do público-alvo da educação especial, que está, cada vez mais, presente na realidade de ensino. Por garantia, vemos que, ainda nas IES, em contribuição ao objetivo deste estudo, em relação à formação continuada pedagógica do professor, em 2019, a participação percentual de docentes, com doutorado, nos cursos de licenciatura é de 59,9%, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológico registram 55,1% e 31,9%, respectivamente (INEP, 2019 p. 29).

Nossas auto (biografias) tentam acontecer nesses contextos e as percepções docentes, certamente, estarão compreensíveis, à luz da resistência popular e do Estado Democrático de Direito, contra as recentes políticas de formação de professores e a significação que este espaço-tempo, privilegiado na qualidade socialmente referenciada, deve corroborar para a dignidade humana, acima de tudo, e pela busca legítima de ter uma educação laica, gratuita e de qualidade sobre uma utopia necessária do projeto-político, frente ao futuro que temos que permanecer ativos.

Os quatro professores e a professora entrevistada afirmam-se, sob análise, como “observadores retrospectivos”, à medida que ensinam o quanto é importante o comprometimento com o exercício pedagógico e a inclusão de todos na constituição da profissão docente, numa aplicação histórica do processo, através de suas narrativas, sempre que indagados e nos somando a refazer novas indagações para formulações de pesquisa.

6 REFLEXÕES FINAIS: INTERDEPENDÊNCIAS ENTRE OS NOVOS APONTAMENTOS E A NECESSIDADE CIVILIZATÓRIA DE INVESTIGAR A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE, EM SUAS FIGURAÇÕES, COM OS DISCENTES PAEE NO ENSINO SUPERIOR

Como acompanhamos no decorrer do capítulo de dados e nas demais pesquisas apresentadas na revisão de literatura, professores tomam decisões referentes ao seu comportamento e às figurações, ao longo dos seus próprios planejamentos e, potencialmente, baseados em suas experiências da singularidade da sua própria constituição docente.

Explorar esse contexto é, por si só, um olhar futuro, à frente do aluno, em relação à realidade que o aluno possa encontrar em sala de aula no ensino superior. Entretanto, essa característica didática muda, a partir do momento em que a formação do docente não dá possibilidades para: a criação de novas metodologias inclusivas; a entrada pedagógica dos discentes PAEE, a fim de aproximarem suas aprendizagens, com a apropriação real do conhecimento necessário, algo que lhes é atribuído por direito ao acesso.

Parece-nos, ao longo dos dados analisados, que igualar a classe como todo, esquecendo as adaptações curriculares necessárias aos que precisam, configura-se como o processo mais incoerente e excludente que professores exercem sobre a vida acadêmica do PAEE. Tal acontecimento, remete-se pela falta de formação pedagógica, em sua maioria, conforme depreendido nas narrativas e nas histórias de vida dos docentes. Desse modo, a objetividade do que foi proposto, nesta pesquisa de mestrado acadêmico em educação, orienta sobre a necessidade da continuidade da formação pedagógica para os docentes dos cursos de graduação, sobre um processo contínuo de sempre excluírem os que mais precisam dos seus conteúdos de forma acessível: o discente PAEE. Além disso, decorre da necessidade de se identificarem como docentes e não, apenas, enquanto pesquisadores de suas áreas de estudo, que não envolvem, diretamente, a formação pedagógica para que isso aconteça.

Reiteramos, mais uma vez, a preocupação com a inclusão de todos, em figurações concretas, alcançáveis. Portanto, os docentes dos cursos de bacharelado, também, assumem figurações constituintes contínuas sobre suas formações. Estabelecem, singularmente, uma troca de contextos em que ambos estão sobre o mesmo processo de ensino e aprendizagem, ou seja, discente e docente.

Esta investigação é fruto de um longo período de crescimento acadêmico, junto aos grupos de pesquisas, e sobre a percepção do quanto a trajetória, nos contextos universitários, pode favorecer reflexões profundas, fazendo-nos continuar para além da formação inicial e permanecer na teia, que se compromete com o “indivíduo” e a “sociedade” nas interdependências que lutam pela inclusão, acessibilidade, permanência e saída do público-alvo da educação especial no ensino superior.

Por assim ser, esta pesquisa desdobra-se, em seu objetivo geral, ao ***analisar as percepções de professores sobre a constituição da identidade docente nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior***. Especificando-se em: a) compreender a concepção dos professores sobre a identidade docente; b) compreender a concepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior; c) analisar a percepção dos professores sobre a sua formação e a sua constituição docente; d) analisar as narrativas dos professores sobre suas constituições docentes, através de suas “histórias de vida”.

Como visto no decorrer do trabalho, buscamos, em Norbert Elias (1993, 1994; 1998, 2001; 2006), os pressupostos necessários, através da *Sociologia Figuracional*, para nos aproximarmos de reflexões sobre a temática relativa à inclusão, por meio de seus conceitos – *figuração, processo social, habitus, interdependência, cadeias de interdependência, indivíduo e sociedade* –. Com isso, foi possível tecer redes de relações entre a constituição da identidade docente, no campus de Goiabeiras, da UFES, com as narrativas, que anunciam e denunciam os processos sociais e a formação continuada, na perspectiva inclusiva, em detrimento: da acessibilidade em todos os seus contextos; e da oportunidade de tecer teias sólidas de pensamento, através do grupo de pesquisa.

A dicotomização entre acessibilidade e inclusão das relações e funções, em caráter biológico, histórico e sociológico, evidenciam o aumento das interdependências dos alunos que chegam ao ensino superior. Isso ocorre em decorrência do aumento de matrículas, que se espelham nos níveis da educação básica. Na relativa redução dos potenciais de poder entre os grupos hegemônicos, para a garantia de legitimarmos à democratização ao acesso e à manutenção na execução das políticas universitárias (REUNI, Programa Incluir e Assistência Estudantil) e da (PNEEPEI, 2008), em perspectiva de curta duração até esta década.

As entrevistas orais, os trabalhos acadêmicos e as normativas destinadas aos alunos, no contexto acadêmico, asseguram um processo social necessário ao direito educativo, à dignidade e à vida humana, conforme analisamos.

Avançando no processo, verificamos nas narrativas dos docentes como os mecanismos institucionais podem colaborar para a acessibilidade e a inclusão, por meio do NAUFES e da PROGRAD. Ainda nos contextos internos, abordamos o quanto os programas de pós-graduação, existentes na universidade, podem auxiliar e fomentar trabalhos de pesquisas em diversas áreas, em favor do PAEE e sua entrada nestes movimentos instituintes.

Ademais, exemplos objetivos poderiam caracterizar-se na reestruturação arquitetônica da universidade para os deficientes físicos e a preocupação dos departamentos, colegiados, centros, pró-reitorias e reitoria com a formação docente, na perspectiva da inclusão. Este argumento ganha força motriz na análise da revisão de literatura, a qual confirmou os problemas interligados entre os contextos universitários sobre os mais diferentes temas, que dizem respeito ao ensino superior e o PAEE.

Ao figurarmos três momentos narrativos, entrelaçados no Capítulo 5 *“Profissão docente e os processos sociais: possíveis compreensões sobre as interdependências formativas e narrativas do ensino superior na UFES”*, a partir dos docentes, dialogamos com as seguintes categorias: a) “Quem sou eu?”, a constituição da identidade docente entre a pesquisa e a sala de aula; b) “O que é ser professor?” processos formativos e inclusivos nas interdependências do contexto

universitário; e, c) “As histórias de vida” dos docentes, na perspectiva de António Nóvoa: uma interdependência “figurativo-formativa” possível, à luz eliasiana?

Identificamos na análise narrativa de um docente, que não se trata, apenas, da “*compreensão e boa vontade*” do professor com os percursos educativos, mas, sim, de um compromisso ético-educativo com a sua prática e, também, dos seus pares para que a constituição da identidade, de fato, ocorra sobre a ótica pedagógica da inclusão, em detrimento da, também, importante razão de se constituir pesquisador no ensino superior.

O afastamento institucional de representantes e a falta de formação continuada para o corpo docente, que não apresenta prática didático-pedagógica para incluir os alunos, favorecem para a exclusão no processo que deveria acontecer, de modo interdependente, até o nível superior. Agir dessa forma é pensar a universidade e “[...] a escola como lugar da formação de seus próprios professores que tem a dimensão emancipadora no processo que desencadeia as condições de mudança institucional e social que se deseja a partir do trabalho docente” (WENGZYNSKI e TOZETTO, 2012, p.6).

O processo social e educativo, na UFES, deve ser correspondido através de: (1) avaliações no portal do aluno para, assim, avaliar os níveis de acessibilidade; (2) uma consulta pública, com professores e outros profissionais, para debaterem como está a observação a esses alunos; (3) realização de chamada pública para a ouvidoria e todos mecanismos que garantem, massivamente, a importância da permanência desses em todos os cursos; (4) criação de projetos de extensão, nos diferentes cursos, principalmente nas Engenharias e Arquitetura, uma vez que, a partir deste trabalho, observamos a pulsante para que a acessibilidade arquitetônica e estrutural possa servir de “*residência prática*” para o acesso e o compromisso social com os grupos, historicamente, marginalizados e excluídos do direito coletivo, principalmente, estes, que são objetos deste estudo; (5) contribuição à formação docente continuada; e, (6) avaliação, adaptação e atualização constante do Earte, em desenvolvimento acessível, enquanto for utilizado pela universidade para atendimento da comunidade acadêmica.

Evidenciamos os processos figurativos desses alunos até a chegada ao Ensino Superior, configurando novas possibilidades para suas gerações. Dessa forma, há barreiras sendo quebradas no processo civilizador. A chegada de novas figurações nos contextos universitários acende a necessidade de se esperar uma relação não-planejada. Contudo, que se efetiva na ruptura de um habitus social dominante, em favor do compromisso social e acadêmico com cada indivíduo e seus grupos nas salas de aula, nas teias de relações que não devem ser isoladas.

Foi necessário saber os desafios para dimensionarmos os processos figurativos, entender suas histórias, a partir de tal necessidade biológica, social e histórica (ELIAS, 2006). Tomando as falas dos docentes entrevistados, pensamos em (re) formular novos temas de pesquisa:

- Mecanismos institucionais nos contextos universitários de inclusão: público-alvo da educação especial na interdependência com seus representantes e docentes;
- Relação aluno-professor no processo de inclusão: o que dizem os alunos público-alvo da educação especial e os docentes que atuam nesse processo?;
- Relação professor-aluno no processo de inclusão: construção de planos didático-pedagógicos para professores das áreas de “ciências duras”;
- Avaliações no portal do aluno, ouvidoria e acompanhamento dos egressos: o que dizem os alunos sobre os contextos universitários, através dos mecanismos institucionais?;
- Processo inclusivo não-planejado: NAUFES e a universidade, frente aos movimentos internos e externos do público-alvo da educação;
- Processo orçamentário para acessibilidade, permanência e saída: o que dizem os dados quantitativos dos campi sobre o impacto, na influência da aprendizagem do PAEE e na formação continuada, na perspectiva inclusiva dos docentes da UFES?

Estes temas foram criados, com base nas falas docentes, e figuram determinadas possibilidades de pesquisas, que almejam compreender a perspectiva daquele que

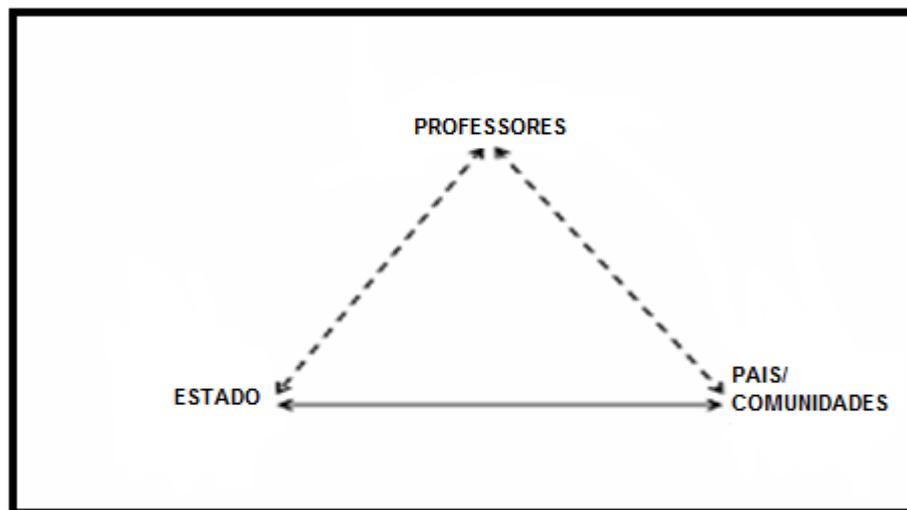
se apresenta como sendo o maior afetado nas análises processuais do contexto acadêmico, em sua constituição de trabalho e em suas condições contínuas do exercício de sua função: o professor universitário.

Como encaminhamento, analisamos as percepções docentes diante aos processos de inclusão, a partir de suas narrativas para suas identidades relacionando-se as suas constituições ao longo do trabalho docente. Observamos esses sujeitos como professor e, não, apenas como pesquisador nos cursos de bacharelado. Conforme abordamos, a interdependência institucional é representada pelo NAUFES.

O atual cenário é identificado devido aos limites de ordem pedagógica do ensino e da ordem estrutural do acesso à permanência e da própria pandemia. No atual contexto político, retroceder nas políticas sociais e institucionais significa silenciar, seguindo o processo civilizador, rumo ao processo de individualização e isolamento. Porém, movimentos necessários foram planejados como seminários e cursos de formação continuada no formato remoto para os docentes para assim chegarmos ao modelo coletivo de uma teia que se constrói democraticamente em sociedade, com o outro.

Para Nóvoa (1999, p. 25), estamos em um dos paradoxos atuais sobre a visão “*funcionarizada do professorado*”, em natureza político-educativa. Se entendermos o passado e o presente dos professores, observaremos que a universidade está imbricada num discurso liberal e mercadológico e precisa dar respostas ao Estado e, principalmente, à sociedade que a mantém.

Dessarte, desenvolvemos, abaixo, uma relação com as conclusões sobre as narrativas docentes, em interligação ao último triângulo, que representa o que se destacou nos resultados desta pesquisa:

Figura 5- O Triângulo Político

Fonte: Nóvoa (1999, p.9)

Por assim observar, as auto (biografias) docentes movem-se, nesta dissertação, para o compromisso com os três vértices acima. Porém, muito ainda há de recorrer como professores e professoras. Por exemplo, os materiais, em favor do trabalho com o aluno. Devemos lutar, inclusive, para que tenhamos àqueles que nem temos acesso ainda. Os materiais digitais, como exemplo, para a acessibilidade, conforme a fala de um dos professores. Nos contextos atuais, principalmente em nosso país, observamos que

[...] a ideia de uma educação ao “serviço dos clientes” parece consensual; mas quando se olha para a ambiguidade do conceito, percebe-se que há, sobretudo a vontade de pautar o ritmo educativo por uma lógica de mercado e de impor às escolas critérios de eficácia que não levam a linha de conta a especificidade do trabalho pedagógico (NÓVOA, 1999, p. 9).

Alçamos outro modelo de educação, uma que perceba o aluno em sua totalidade e não, apenas, como um cliente nas transformações dos contextos universitários ou outros. A característica neoliberal é demarcada, tendo em vista o avanço da tecnização e a formação de todos os indivíduos – seguindo uma lógica produtivista – para o mercado de trabalho.

Não podemos concordar ou nos omitirmos diante o processo de esvaziamento e exclusão do PAEE, enquanto professores. A preocupação deve ser em defesa de uma narrativa histórica, em favor da universidade pública, laica, acessível e de qualidade para os grupos de indivíduos que chegaram e aos que chegarão, inclusive, o PAEE. Para a formação de professores, almejamos possíveis indicadores para a finalização deste trabalho, identificando nossa perspectiva processual com pesquisa:

- Formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva: avanços possíveis?
- Orçamento institucional destinado a formação de professores: um estudo na UFES - Universidade federal do Espírito Santo;
- Investigação das práticas inclusivas na aprendizagem didático-pedagógica nos cursos de “ciências duras”: percepção discente e docente;
- Materiais pedagógicos: um levantamento, por meio dos órgãos institucionais da universidade;

Estes e outros temas provocam leituras de narrativas docentes para avançarmos no atual movimento, em prol da acessibilidade e da inclusão do PAEE, em diálogo com os problemas estruturais na relação com o Estado, como, também, na aproximação com os pais/comunidade de todas figurações. Reconhecemos a processualidade figurativa docente, quanto a continuidade de sua formação e comprometimento com o aluno, quando se figura no desafio de “formar formando-se” (PANTALEÃO, 2009).

Para Gil (2020), ao longo de suas pesquisas, foi possível traçar “características ideais e de alto nível”, pretendendo que “[...] elas possibilitem a reflexão acerca do papel do professor universitário e que indiquem o que é possível fazer com vistas a aumentar sua eficácia” (p. 4). Observemos quais são elas para um fechamento da constituição da identidade docente, em suas possibilidades de atuação, com os exemplos abaixo, não limitados, exclusivamente, a estas. Sendo assim, conforme Gil (2020, p. 5-7):

- **Acessível-** fornece número de telefone e *e-mail*, está disponível antes e depois das aulas, é apaixonado pela missão, sente tanto uma vocação para ensinar quanto uma paixão por ajudar os alunos a aprender e a crescer;
- **Atualizado-** aborda tópicos atuais, utiliza textos e vídeos recentes, relaciona conteúdos a situações contemporâneas, participa de cursos e de seminários de atualização;
- **Bom ouvinte-** está atento ao que dizem os estudantes, não corta suas falas, faz perguntas acerca do que estão fazendo;
- **Competência tecnológica-** utiliza, eficientemente, os equipamentos tecnológicos, domina os recursos proporcionados pela internet, mantém página na *web* para apoiar as aulas;
- **Competência teórica-** ministra as aulas sem ler, diretamente, do livro ou das transparências, fornece exemplos claros, adequados e compreensíveis, responde, facilmente, quando há perguntas dos estudantes;
- **Compreensivo-** aceita justificativas legítimas para faltas e atrasos na entrega de trabalhos, não perde a paciência com os estudantes, não se nega a repetir explicações;
- **Comprometido-** demonstra sincero desejo de ensinar, mesmo que as condições não sejam as mais favoráveis, aceita críticas e sugestões como indicações de mudança, busca, constantemente, novas maneiras de ensinar;
- **Comunicativo-** fala claro e pausadamente, sem ser monótono, utiliza um tom de voz adequado, esforça-se para se fazer entender, utiliza termos técnicos em exagero;
- **Criativo-** experimenta novos métodos de ensino, altera o ambiente das aulas para promover novas atividades, adota formas diferentes para introduzir novos conteúdos, traz novos materiais para a sala de aula;

- **Empático**- procura se colocar no lugar dos estudantes, reconhece as diferenças individuais, está atento às dificuldades, faz perguntas para verificar se o tópico foi correspondido;
- **Entusiasmado**- demonstra interesse pelos temas apresentados, desenvolve atividades interessantes, fala com euforia, demonstra emoção;
- **Estimulante**- ajuda os estudantes a pensar, persuade-os a manter o comportamento e as expectativas no nível mais alto possível;
- **Flexível**- altera o calendário das atividades, quando necessário, modifica as estratégias de ensino para se adequar às necessidades dos estudantes;
- **Gentil**- cumprimenta os estudantes, inicia conversas, responde às solicitações;
- **Humilde**- não se vangloria, admite seus erros, atribui créditos aos outros;
- **Humorado**- utiliza linguagem agradável, utiliza exemplos pitorescos, conta, quando conveniente, histórias engraçadas;
- **Igualitário**- não discrimina os estudantes, não manifesta preconceito de raça, cor, religião, idade, gênero e preferência sexual, trata os estudantes igualmente;
- **Incentivador**- elogia o desempenho dos estudantes, auxilia os que apresentam dificuldades, encoraja iniciativas;
- **Inovador**- aplica novos métodos de ensino, utiliza novos equipamentos tecnológicos, mantém-se atento às inovações de ensino;
- **Interessado**- procura conhecer os estudantes, interessa-se pelo seu crescimento;
- **Líder**- inspira confiança nos estudantes, afeta, positivamente, as suas vidas;
- **Paciente**- repete as informações sempre que necessário, faz perguntas para verificar a compreensão dos estudantes;

- **Pontual**- não se atrasa para as aulas, não deixa a sala antes do seu final, mantém os compromissos, reserva tempo suficiente para as perguntas;
- **Prático**- fornece exemplos práticos, oferece aplicações práticas para os temas abordados em classe;
- **Questionador**- inicia e mantém discussões em sala de aula, faz perguntas polêmicas e desafiadoras durante as aulas, estimula o debate e a crítica;
- **Realimentador**- fornece *feedback*, responde às perguntas dos estudantes, comenta os trabalhos realizados, aconselha acerca da realização de testes;
- **Realista**- ministra as aulas em um nível adequado para a maioria dos estudantes, não sobrecarrega os estudantes com leituras e exercícios, aplica testes adequados ao nível dos estudantes.
- **Receptivo**- recebe, sem constrangimentos, as críticas feitas pelos estudantes, solicita *feedback* sobre sua capacidade de ensino;
- **Reflexivo**- observa, atentamente, suas ações antes e depois da instrução, analisa o que foi ensinado e o seu resultado, considera como suas práticas podem ser melhoradas, mediante aplicação de métodos diferenciados;
- **Intercultural**- é sensível à heterogeneidade cultural, é capaz de aproveitar a diversidade de símbolos, significados, padrões e manifestações presentes na escola e na sociedade, comunica-se, com facilidade, com pessoas de diferentes culturas;
- **Respeitoso**- é educado com todos os estudantes, não os coloca em situações constrangedoras;
- **Sensível**- assegura que os alunos entendam o conteúdo apresentado antes de passar para o novo, solicita que os estudantes demonstrem o entendimento dos temas apresentados e, quando necessário, faz perguntas para verificar a compreensão;

- **Sintonizado-** procura conhecer os nomes dos alunos, está alerta ao que ocorre em classe, mantém contato visual com os estudantes, mantém o controle do tempo, está atento a possíveis dificuldades na condução das atividades.

O aluno figura-se a cada disciplina, professor, conteúdo e outras experiências necessárias à constituição como discente entre os seus pares. Desta maneira, o limite e o controle das emoções estão no autocontrole que ambos exercem, diferentemente, no processo social, durante a aprendizagem e o convívio. Todavia, para o aluno, isso só se concretiza através de medidas, que envolvam a participação de toda uma comunidade em prol da responsabilização dos meios institucionais.

Com isso, seus direitos são, minimamente, atendidos. Não obstante, a acessibilidade ocorrerá de diferentes formas, a depender da necessidade específica do PAEE. Neste ínterim, o professor acaba se tornando o elo final e fundamental para que os processos corroborem para ações inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, M. B. A. **Formação continuada na docência universitária: uma proposta para a Faculdade Cearense.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2014. 169f.
- ALMEIDA, M. L. de; MARTINS, I. De O. R. **Prática Pedagógica Inclusiva: a diferença como possibilidade.** Vitória, ES: GM, 2009. 112p.
- ANDRADE, A. N. **Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética.** Doutorado em Psicologia. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória (Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES), 2012, 295f.
- ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar.** Tese de doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – Faculdade de Educação – FACED – Programa de pós-graduação em educação PPGEDU, Porto Alegre, 2005.
- AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional.** São Paulo: Summus, 1996. – (Novas Buscas em Educação; v. 42).
- ARAÚJO, V. C. De. Ética e estética na Educação Infantil: um olhar a partir da criança. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.**UFES, Vitória, v. 11, p. 107-120, 2005.
- ARENDT, H. **A condição humana.** 12. ed. rev.– Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- AUSEC, I. C. de O. **Capacitação comportamental informatizada para professores universitários: inclusão no ensino superior.** Dissertação (Mestrado em Análise do Comportamento). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Análise do Comportamento, 2013.
- BAZILATTO, A. **Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2017.158 f.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará.** 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Fortaleza, 2011.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica: notas estatísticas**. Brasília-DF: fev. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/195ásica195o_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2019.

_____. Ministério da educação. **Documento Orientador do Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior – SECADI/SESu**, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>. Acesso em: 21 de set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2007. Brasília: MEC/INEP, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Notas estatísticas: Censo da Educação Superior 2007. Diretoria de estatísticas educacionais/DEED. Brasília: MEC/INEP, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 21 de set. 2019.

_____. **Constituição de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 de set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 de out. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

CAETANO, A. M. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2009. 238f.

CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011, v. 1 e 2.

CARVALHO, M. P. da S. **Deficiência Visual: da política educacional à organização escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2016. 202f.

CASTRO, S. F. de. **Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras.** Doutorado em Educação Especial (Educação do indivíduo Especial). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, BCO/UFScar, 2011, 278 f.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: **Profissão professor.** Coleção Ciências da Educação. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, LDA 1999.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** – 4ª ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996).

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação Especial no Ensino Superior:** processos sociais comparados entre México e Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2017. 158f.

CORRÊA, P. M. **Acessibilidade no ensino superior:** instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos. 2014. 281 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106629>>.

COUTINHO, R. L. **As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas:** entrelaces entre Brasil e México. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/10618>>.

COWEN, R; KAZAMIAS, A. M; ULTERHALTER, E. Educação comparada: panorama internacional e perspectivas. **International Handbook of Comparative Education.** volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior:** um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. Mestrado acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB/Biblioteca Setorial do CE/UFPB, 2012 130 f.

DAROQUE, S. C. **Alunos surdos no ensino superior:** uma discussão necessária. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de Piracicaba, biblioteca depositária: Taquaral/UNIMEP, 2011. 186 f.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. In: **Professores e educação especial:** formação em foco. CAIADO, K. R. M.; DE JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. 2v. 2011.

DURHAM, E. R. **As universidades públicas e a pesquisa no Brasil**. Texto do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior e Centro Brasileiro de Análise e Planejamento apresentado na reunião da Academia Brasileira de Ciências e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em junho de 1998. NUPPS-USP. Disponível em: < <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>>.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. SHORÖTER, M. (Org.). Tradução: RIBEIRO, V. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

_____. **Escritos & ensaios: Estado, processo, opinião pública**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. 2v.

_____. **Sobre o tempo**. SHORÖTER, M. (Org.). Tradução: RIBEIRO, V.; Revisão técnica: DAHER, A.. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Teoria Simbólica**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, LDA 1999.

FERREIRA, L. R. C. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em Instituições de Ensino Superior na cidade de Uberlândia-MG**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, M. A. G. **Equidade e eficácia no ensino superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência**. 137 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

GALBIATTI FILHO, J. A. **Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2018, 75f.

GARCIA, W. E. Notas sobre a crise da gestão educacional. IN: **Anais do Seminário Nacional de Educação Comparada**, 4. Recife, 1986. Org. CASTRO, G. de P. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, 1987. 218p.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

_____. **Metodologia do ensino superior**. – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2020.

GONDIM, L. M.P.; LIMA, C. J. **A pesquisa como artesanato intelectual**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2º Ed. Portugal: Porto Editora, 2000. Pág.: 63-78.

GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFScar**. Doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial). Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, biblioteca depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações? BCO/UFScar, 2011, 231f.

HAMELINE, D. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, A. (Org.). **Coleção Ciências da Educação**. Porto: Porto Editora, 1999. Pág.: 35-62.

JESUS, D. M.; PANTALEÃO, E. Estudos em Educação Especial: políticas e práticas em diferentes cenários. In: JESUS, D.; DE JESUS, M.. (Org.). **Estudo Comparado Internacional em Educação Especial**: políticas e práticas em diferentes cenários. 1ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, v. 001, p. 10-31.

JESUS, D.M; et al. **Formação, práticas pedagógicas e inclusão escolar no observatório estadual de educação especial**. Editora: MeM, 2015.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEAL, E. J. M. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 2, n.5, p. 227-235, 2002.

LIRA, D. Acessibilidade na Educação Superior: novos desafios para as universidades. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/659-0.pdf>. Acesso: 21 de set. 2019.

LOPES, J. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Escola Inclusiva: um estudo sobre a infraestrutura escolar e a interação entre os alunos com e sem deficiência. **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, v. 19, p. 91-105, 2015.

LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA, M. **Fazer Universidade: uma proposta metodológica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU (Temas básicos de educação e ensino), 1986.

MAIA, F. L. **Formação continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas**. Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e na escrita de teses e dissertações**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

McCULLOCH, G. História da educação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n.49, 2012. p. 121-132.

MELO, I. S. C. de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física**. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN, 2011, 146f.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MILBURN, G. “How much life is there in life history?”. In **Re-Interpreting Curriculum Research: Imagens and Arguments**. MILBURN, G.; GOODSON, I. F.; CLARK, R.(eds.). London: The Falmer Press, 1989, pp. 160-180. Tradução: NÓVOA, A (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. 2º Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

MIRANDA, A. A. B. **Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico**. Cadernos de história da educação – n. 7 – jan.dez. 2008.

MOREIRA, C. L. A inclusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, núm. 25/2005, p. 1-6. ISSN: 1808-270x. Santa Maria: Brasil. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127395004>>. 2005.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NÓVOA, A (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. 2º Ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. p. 1-28. Disponível em<

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf> Acesso: 05, nov. 2019.

_____. Prefácio à segunda edição. In: NÓVOA, A (org.). **Vidas de professores**. – 2ª ed. – Portugal: Porto Editora, 2000. Pág. 7.

_____. Profissão professor. **Coleção Ciências da Educação**. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, LDA 1999.

OLIVEIRA, C. B. **Ações afirmativas e inclusão sustentável de estudantes com limitações por deficiência na educação superior**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, S. **Tornar-se professor/a : matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência**. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

PANTALEÃO, E. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 217 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. – São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. – 5 – ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, S. C. (Org.). **Estudantes com deficiência no Ensino Superior: construindo caminhos para desconstrução de barreiras na UFRB**. Cruz das Almas/BA: NUPI, PROGRAD, UFRB, 2013.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E. R. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Rev. Saúde Pública**, 29 (4) 318-25, 1995.

PIZA, M. H. M. **O processo inclusivo em uma instituição particular de ensino superior do estado de São Paulo**. Doutorado em Educação. Instituição de ensino: UNESP/Marília, biblioteca depositária: faculdade de filosofia e ciências, 2011.110f.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. da A. A formação continuada do docente do ensino superior e sua relação com sua prática pedagógica. **XV ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PROVIN, P. **O imperativo da inclusão nas universidades comunitárias gaúchas: produzindo atitudes de inclusão** ' 01/02/2011 159 f. Mestrado Acadêmico

em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, biblioteca depositária: UNISINOS.

RAMALHO, M. N. **A inclusão de alunos com deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial.** 2012. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

RODRIGUES, G. T. de S.; SILVA, L. C. da. Trajetória docente na Educação Infantil: civilidade e história da profissão. In: **Anais do 17º Simpósio Internacional Processos Civilizadores** [livro eletrônico] / organizadores: Tony Honorato, Célio Juvenal Costa. – Londrina: UEL, 2018. 1 Livro digital: il. Pág.: 769-779.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade.** Petrópolis: Vozes, 2011

RUARO, L. M. **Formação continuada de professores superiores a partir da educação a distância.** Doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR, Brasil, 2013.

RUIZ, J. Á. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** – 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

RUST, Val de; JOHNSTONE, B.; ALLAF, C. Reflexões sobre o desenvolvimento da educação comparada. IN: STONECOWEN, R; KAZAMIAS, A. M; ULTERHALTER, E. **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas** (International Handbook of Comparative Education). volume um / organizado por Robert Cowen, Andreas M. Kazamias e Elaine Ulterhalter. – Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. 2v

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: **Profissão professor.** Coleção Ciências da Educação. – 2ª ed. – Porto: Porto Editora, LDA 1999.

SANTOS, A. S. **Inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior da cidade do Natal/RN: análise das condições oferecidas no processo seletivo vestibular.** Mestrado Acadêmico em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede, 140f.

SANTOS, L. L. de C.P. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educ. Soc. Campinas**, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05, nov. 2019.

SANTOS, M. H. A. dos. **Formação continuada de professores da UFPA: um programa institucional em debate.** Dissertação (mestrado) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

SANTOS, Y. B. da S. **O paradigma da inclusão no curso de pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate.** Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará. Belém, Biblioteca Depositária: Prof^a Elcy Rodrigues Lacerda, ICED/UFPA, 2012, 152 f.

SCHUCHTER, T. M. Projeto político-pedagógico e processos democráticos na escola. In: PANTALEÃO, E.; NUNES, K. R.; BRITO, R. dos S. (Orgs.). **Conselhos escolares e formação humana.** 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2017.

SCHUCHTER, T. M.; CARVALHO, J. M. Políticas de Inclusão: avanços no campo da educação ou armadilhas do discurso neoliberal? **Revista Teias**, v. 18, n. 48 (jan. – mar. 2017): Políticas e Práticas de Educação Patrimonial no Brasil e na América.

SILVA, A. C. B. **Políticas públicas para inclusão e permanência de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará.** 2010. 111 f. Dissertação (Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados. Fortaleza, 2010.

SILVA, R. R. e. **Deficiência e Inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018. 194f.

SILVA, U. R da. Filosofia, Educação e Metodologia do Ensino em Comenius. In: II Seminário Nacional de Filosofia e Educação, 2006, Santa Maria. **Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação - confluências.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. v. 1.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na universidade federal do ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores.** Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará. FORTALEZA, Biblioteca Depositária: Biblioteca de Ciências Humanas, 2011, 189 f.

SOUZA, C. C. de A. **Interfaces da educação especial e ensino superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, 2018. ES: Vitória, 2018, 130 f.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Título original: La profession d'enseignant aujourd'hui. 3ª reimpressão, 2020.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, C. C. de A. A; ARNAUT, A. de; GONZAGA, M. M. T. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas.** Maringá: Eduem, 2011.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Revista Scielo. Estud. av.** São Paulo, v.14, n.40, p.122-133, Dec. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300013>. Acesso em 25 de fevereiro de 2019.

VASCONCELLOS, V. A. da S. de. **Pedagogia Universitária: o programa ciclus e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários.** Dissertação de Mestrado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa maria, 2011. Disponível em:< <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6969>>.

VILELA, N. S. **Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

VOLPATO, G. A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília. V. 92, n. 232, p. 678-701, set./dez. 2011.

VOSS, A. J.; H. V.; STOLK, A. V. Entrevista biográfica com Norbert Elias. In: **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro: ZAHAR, J, 2001.

WENGZYNSKI, D. C; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. In: **Anais do Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul.** 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUADRO DOS NÚMERO DE ALUNOS PAEE POR IES PÚBLICA

Número de alunos com deficiência por Universidade			
	Nome da Universidade	Sigla	Número de alunos
1	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	290
2	Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC	85
3	Fundação Universidade Federal de Viçosa	UFV	71
4	Universidade de Brasília	UnB	50
5	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	46
6	Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	40
7	Universidade Federal do Paraná	UFPR	39
8	Universidade de São Paulo	USP	37
9	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	32
10	Universidade do Estado de Minas Gerais	UEMG	31
11	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	UERN	26
12	Universidade Regional de Blumenau	FURB	22
13	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	22
14	Universidade Federal de Sergipe	UFS	20
15	Universidade Estadual de Goiás	UEG	20
16	Universidade Federal do Piauí	UFPI	19
17	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	18
18	Universidade Federal Fluminense	UFF	17
19	Universidade Federal de Ouro Preto	UFOP	16
20	Universidade de Rio Verde	Fesurv	14
21	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	IMES	13
22	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	12
23	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	12
24	Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	12
25	Universidade Federal da Bahia	UFBA	11
26	Universidade do Estado da Bahia	UNEB	11
27	Universidade Federal de Lavras	UFLA	10
28	Universidade Estadual do Centro Oeste	UNICENTRO	10
29	Universidade do Estado do Amazonas	UEA	10
30	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	10
31	Universidade Estadual de Maringá	UEM	9
32	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	8
33	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	7
34	Universidade Estadual do Maranhão	UEMA	7
35	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	7
36	Universidade Federal de Roraima	UFRR	7
37	Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRRPE	6
38	Universidade Estadual de Londrina	UEL	6
39	Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL	UNEAL	6
40	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	6
41	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	5
42	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	5
43	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	4
44	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	UENF	4
45	Universidade do Estado de Mato Grosso	UNEMAT	4
46	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	3
47	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMONTES	3
48	Fundação Universidade Federal do Tocantins	UFT	3
49	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	3
50	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	UEMS	2
51	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG	1
52	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	1
53	Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	1
54	Universidade do Estado do Pará	UEPA	1
55	Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	UNIPAMPA	1

Fonte: Censo da Educação Superior de 2007 (BRASIL, 2009).

Castro (2011, p. 35)

APÊNDICE B - QUADRO DAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

• Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, de 1988.
• Lei nº. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.
• Política Nacional de Educação Especial, de 1994.
• Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996a.
• Portaria nº. 277 do Ministério da Educação, de 1996b.
• Decreto nº. 3.298, de 1999a.
• Portaria nº. 1.679, de 1999b.
• Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001.
• Portaria nº 3.284, de 2003.
• Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005- Programa Incluir.
• Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096, 2007.
• Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008.
• Decreto nº. 7.234 – Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010.
• Decreto nº. 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 2011a.
• Lei nº 13.146 - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa Com Deficiência, 2015 .

Fonte: Conceição (2017, p.24)

**APÊNDICE C - SUBCAPÍTULO 2.1 – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES;
TÍTULO; ANO; IES**

UF	AUTOR/AUTORA	TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA/IES
RJ	OLIVEIRA (2009)	Ações Afirmativas e Inclusão Sustentável de Estudantes com Limitações por Deficiência da Educação Superior	DOUTORADO ACADÊMICO BDTD/IBICT UERJ
ES	CAETANO (2009)	A Formação Inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o curso de pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo	DOUTORADO ACADÊMICO PPGE UFES
MG	FERREIRA (2010)	Experiências Vivenciadas por Alunos com Deficiência Visual em Instituições de Ensino Superior na Cidade de Uberlândia-MG	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBICT UFU
CE	SILVA (2010)	Políticas Públicas para Inclusão e Permanência de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Superior: a experiência da Universidade do Estado do Pará	MESTRADO PROFISSIONAL CAPES UEC
SP	PIZA (2011)	O Processo Inclusivo em uma Instituição Particular de Ensino Superior do Estado de São Paulo	MESTRADO PROFISSIONAL CAPES UNESP
RS	PROVIN (2011)	O Imperativo da Inclusão nas Universidades Comunitárias Gaúchas: produzindo atitudes de inclusão	MESTRADO PROFISSIONAL CAPES UNISINOS
CE	BENEVIDES (2011)	Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFC
SP	DAROQUE (2011)	Alunos surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UNIMEP
SP	GUERREIRO (2011)	Avaliação da Satisfação do Aluno com Deficiência no Ensino Superior: estudo de caso da UFSCar	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFSCAR

SP	CASTRO (2011)	Ingresso e Permanência de Alunos Com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFSCAR
CE	SOARES (2011)	A Inclusão de Alunos com Deficiência Visual na Universidade Federal do Ceará: estudo sobre ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFC
CE	MELO (2011)	Um Estudante Cego no Curso de Licenciatura em Música da UFRN: questões de acessibilidade curricular e física	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFC
ES	ANDRADE (2012)	Ecos do Silêncio: juízos de surdos no âmbito da formação superior sobre projetos de vida e humilhação nas perspectivas moral e ética	DOCTORADO ACADÊMICO CAPES/PPGE UFES
PA	SANTOS (2012)	O Paradigma da Inclusão no Curso de Pedagogia do IFPA: o projeto formativo em debate	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFPA
RJ	RAMALHO (2012)	A Inclusão de Alunos com Deficiência na UEPB: uma avaliação do Programa de Tutoria Especial	DOCTORADO ACADÊMICO IBCT UERJ
PB	CRUZ (2012)	Inclusão no Ensino Superior: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB	MESTRADO ACADÊMICO CAPES UFPB
PR	AUSEC (2013)	Capacitação Comportamental Informatizada para Professores Universitários: inclusão no Ensino Superior	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBICT UEL
SP	CORRÊA (2014)	Acessibilidade no Ensino Superior: instrumento para avaliação, satisfação dos alunos com deficiência e percepção de coordenadores de cursos	DOCTORADO ACADÊMICO BDTD/IBICT UNESP
BA	FREITAS (2015)	Equidade e Eficácia no Ensino Superior: o ingresso, permanência e desempenho acadêmico dos estudantes com deficiência	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBICT UFBA
ES	CARVALHO (2016)	Deficiência Visual: da política educacional à organização escolar	MESTRADO ACADÊMICO PPGE UFES
ES	BAZILATTO (2017)	Surdez, Linguagem e Conhecimento na Educação Superior: trajetórias formativas de	MESTRADO ACADÊMICO CAPES/PPGE UFES

		surdos no Brasil e no México	
ES	CONCEIÇÃO (2017)	Educação Especial no Ensino Superior: processos sociais comparados entre Brasil e México	MESTRADO ACADÊMICO FAPES/PPGE UFES
ES	SOUZA (2018)	Interfaces da Educação Especial e Ensino Superior: processos constitutivos de acesso e permanência no Brasil e no México	MESTRADO ACADÊMICO CAPES/PPGE UFES
ES	SILVA (2018)	Deficiência, Discapacidade e Inclusão: produção de sentidos nas figurações em contextos universitários	MESTRADO ACADÊMICO CAPES/PPGE UFES

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

**APÊNDICE D - SUBCAPÍTULO 2.2 – QUADRO DAS TESES E DISSERTAÇÕES;
TÍTULO; ANO; IES**

UF	AUTOR/AUTORA	TÍTULO	PRODUÇÃO ACADÊMICA/IES
PR	MAIA (2008)	Formação Continuada e a prática pedagógica de professores universitários: continuidades e rupturas	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBICT PUC/PR
RS	VASCONCELLOS (2011)	Pedagogia Universitária: o programa ciclo e as significações imaginárias na formação continuada de professores universitários	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBCT UFSM
BSB	SANTOS (2012)	Formação Continuada de Professores da UFPA: um programa institucional em debate	MESTRADO ACADÊMICO BDTD/IBCT UnB
PR	RUARO (2013)	Formação Continuada para o Docente do Ensino Superior: desafios e perspectivas sob o enfoque do paradigma da complexidade	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO CAPES PUC/PR
CE	ADRIANO (2014)	Formação continuada na docência universitária: uma proposta para a Faculdade Cearense	MESTRADO EM EDUCAÇÃO BDTD/IBICT UFC
MG	VILELA (2016)	Docência Universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores	MESTRADO ACADÊMICO REPOSITÓRIO UFU
ES	COUTINHO (2018)	As teias que movem a formação continuada de docentes do ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre Brasil e México	MESTRADO ACADÊMICO PPGE UFES
SP	GALBIATTI FILHO (2018)	Expectativas sobre a formação continuada de professores do ensino superior de universidades públicas e privadas	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO BDTD/IBICT UNESP

Fonte: Elaborado pelo autor (2019)

APÊNDICE E - QUADRO SOBRE O PROGRAMA DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES DA UFES

CURSO: Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes	
<p>Público-alvo: Docentes da Ufes Local: DDP/Progep (28h presenciais e 12h a distância) Período: 28/04 a 09/06/2015 Horário: 13h30 às 17h30 N.º de vagas: 30</p>	<p>2. Os sujeitos do processo educativo no ensino superior brasileiro e na Ufes (CH: 8 presenciais e 4 EAD) 2.1 Identidade e constituição da docência 2.2 Os saberes profissionais dos professores 2.3 Os estudantes universitários da Ufes</p> <p>3. Os processos didáticos e componentes da prática pedagógica: inclusão, planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação (CH: 16 presenciais e 6 EAD) 3.1 O ensino e aprendizagem: a dinâmica do processo. 3.2 Os componentes do planejamento: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. 3.3 Acessibilidade e processos de inclusão de pessoas com deficiência.</p>
<p>EMENTA</p> <p>Reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior brasileiro sendo analisadas suas relações nos contextos cultural e social, político e econômico. Trabalho docente e os sujeitos dos processos educativos no ensino superior. A organização didático-pedagógica do trabalho no ensino superior.</p>	
<p>OBJETIVOS</p> <p>Proporcionar aos docentes da Ufes reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior brasileiro.</p> <p>Proporcionar aos docentes da Ufes formação didático-pedagógica para a docência no ensino superior.</p>	<p>METODOLOGIA</p> <p>A metodologia utilizada deve ser participativa com a avaliação contínua. Serão realizadas aulas expositivas com leituras e discussão de textos, utilizando-se equipamentos multimídia, com apresentações em PowerPoint, vídeos, quadro branco, exercícios com debates em sala, estudos de casos pesquisas.</p>
<p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</p> <p>1. A universidade no contexto educacional brasileiro (CH: 4 presenciais e 2 EAD) 1.1 O trabalho docente no ensino superior no Brasil e na Ufes 1.2 A prática educativa e o papel docente</p>	<p>SISTEMAS DE AVALIAÇÃO PROPOSTO</p> <p>O sistema de avaliação considerará a assiduidade e o desenvolvimento das tarefas e atividades previstas na metodologia. Será considerado(a) apto(a) a receber certificado o(a) cursista que obtiver pelo menos 75% de frequência e desenvolver satisfatoriamente as atividades propostas nos prazos estabelecidos pelo professor responsável.</p>

Fonte: Adaptado pela autora (COUTINHO, 2018, p. 91), com base no documento PROGRAD/UFES, 2018.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Pesquisador Responsável: Mario de Jesus Xavier

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, ES, CEP 29. 124- 263.

Fone: (27) 997589771

E-mail: mariojx1995@yahoo.com.br

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa: ***Constituição da docência nos processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior.*** Este estudo tem por objetivo geral ***analisar percepções de professores sobre a constituição da identidade docente e os processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior.***

Analisar o processo das ações políticas desenvolvidas no Ensino Superior é estabelecer possibilidades no trabalho desenvolvido pelo professor envolvido nesse processo, ou seja, a tentativa de pensar até que ponto o trabalho docente faz-se importante para que de fato o aluno da Educação Especial tenha acesso à aprendizagem.

Neste projeto todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde. Assim, tais procedimentos serão conduzidos de modo a evitar possíveis constrangimentos e/ou acanhamento dos entrevistados durante as entrevistas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**Constituição da identidade docente e os processos inclusivos de alunos com deficiência no Ensino Superior**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por mim e pelo pesquisador, e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de _____.

Participante

Pesquisador

APÊNDICE G - QUADRO - PLANO DE TRABALHO

ATIVIDADES	CRONOGRAMA (2020 - 2021)
1- Criação dos instrumentos para Coleta e Produção dos Dados e reformulações no Projeto de Pesquisa pós-qualificação;	Agosto e Setembro (2020)
2- Levantamento dos trabalhos acadêmicos, documentos e normativas para a produção dos dados necessários, conforme sinalizado no Subcapítulo 2.1 e Subcapítulo 2.2 para a execução dos objetivos específicos B e C;	Setembro até Dezembro (2020)
3- Discussão e análise dos documentos legais levantados para estabelecer similaridades e distanciamentos na execução dos capítulos posteriores;	Fevereiro até Maio (2021)
4- Escrita do relatório final da dissertação;	Fevereiro até Maio (2021)
5- Entrega para a Banca Examinadora e Defesa da Dissertação;	<u>Junho (2021)</u>

APÊNDICE H - ROTEIRO DE CONVERSA

TORNAR-SE QUEM SE É: SER PROFESSOR TAMBÉM SE CONSTITUI NO PROCESSO CIVILIZATÓRIO COMO PROFESSOR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR⁵⁷

1. Como você percebe a sua IDENTIDADE DOCENTE?

*Descreva suas características como DOCENTE, crenças, mudanças no seu jeito de ser, permanências e transformações na sua relação com os(as) professores(as) dos cursos que frequentou, com os(as) colegas, com os(as) alunos(as) da(s) escola(s), com o(a) professor(a) colegas de área e/ou outras percepções de sua formação como DOCENTE(a).

2. Que tipo de DOCENTE você está se CONSTITUINDO? Qual o significado atribui ao ato de “ESTAR NA PROFISSÃO” na universidade? (CAIADO; JESUS; BAPTISTA, 2011b, p. 9-11).

* Escreva sobre o(a) DOCENTE que você deseja ser. Como você se percebe nesse processo de formação para tornar-se DOCENTE? O que faz com que você escolha alguns jeitos de ser DOCENTE e não outros? Por que e como você escolhe algumas práticas de tradução e interpretação e interdita outras?

3. Autoavaliação: avalie-se na sua IDENTIDADE DOCENTE COM E SEM O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA.

* O que você considera mais importante na constituição de um(a) DOCENTE? Descreva características que você considera necessárias para ser DOCENTE. Como você tem se empenhado para tornar-se um(a) DOCENTE com essas características? As formações que participou têm colaborado para que você se torne um(a) DOCENTE desse modo que descreveu?

4 Avaliação: avalie o seu processo de formação no(s) contexto (s) onde considera que constitui-se como DOCENTE e os PROCESSOS INCLUSIVOS? (Cursos de extensão, Contexto religioso, Especializações, Trabalhos Temporários e etc).

Como se aprende a ser DOCENTE? Como você avalia essa formação? O que poderia ser diferente? Quais suas sugestões? Quais outras experiências formadoras são importantes para que você se torne o(a) DOCENTE que descreveu na questão anterior?

5. A memória e a constituição do(a) DOCENTE.

Você possui em seu acervo de memória algum(a) sujeito (professor(a), amigo(a) surda, colega de profissão) que considere como figura inspiradora para a constituição do seu modo de ser DOCENTE e de sua postura profissional? Descreva esse (a) profissional ou narre algumas memórias relacionadas ao modo de ser. Essas memórias podem ser positivas ou negativas, deixe claro como esse modo de ser DOCENTE interfere na sua formação.

⁵⁷ Esse roteiro foi elaborado a partir de procedimentos teórico-metodológicos utilizados na tese de Oliveira (2015).