



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO ESPÍRITO SANTO

---

**ROSALBA LIMA COUTINHO**

**AS TEIAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO  
ENSINO SUPERIOR E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: ENTRELACES ENTRE  
BRASIL E MÉXICO**

VITÓRIA

2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ROSALBA LIMA COUTINHO

**AS TEIAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO  
ENSINO SUPERIOR E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: ENTRELACES ENTRE  
BRASIL E MÉXICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho

VITÓRIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

C871e Coutinho, Rosalba Lima, 1965-  
Ensino superior e suas práticas inclusivas: entrelaces entre as teias que movem a formação continuada de docentes no Brasil e no México / Rosalba Lima Coutinho. – 2018.  
130 f.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Ensino superior. 3. Inclusão em educação. 4. Professores – Formação. I. Célio Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



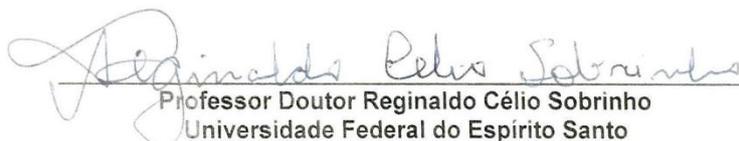
## ROSALBA LIMA COUTINHO

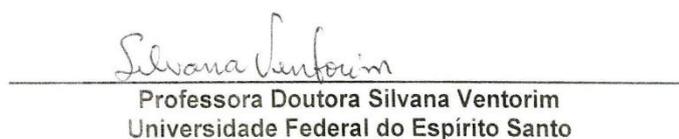
AS TEIAS QUE MOVEM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR E SUAS PRÁTICAS  
INCLUSIVAS: ENTRELACES ENTRE BRASIL E MÉXICO

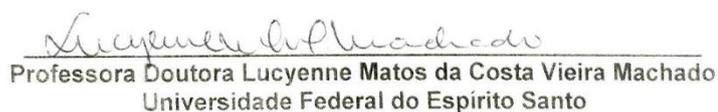
Dissertação apresentada ao Curso  
de Mestrado em Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre em  
Educação.

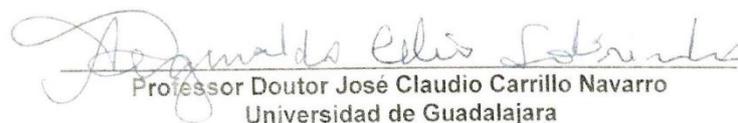
Aprovada em 23 de agosto de 2018.

### COMISSÃO EXAMINADORA

  
Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Silvana Ventorim  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Lucylene Matos da Costa Vieira Machado  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professor Doutor José Claudio Carrillo Navarro  
Universidad de Guadalajara

Dedico todo esforço que tive, para finalizar este trabalho, a minha querida mãe Carmesita Lima Coutinho (*in memoriam*), que não pôde vivenciar este momento, mas que foi grande incentivadora do meu processo educacional até a partida.

“Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.”

(AUTOR DESCONHECIDO)

## **AGRADECIMENTOS**

A conclusão deste trabalho não teria sido possível sem o apoio e solidariedade de muitas pessoas, familiares, amigos antigos e amigos novos. Então, este trabalho é fruto do estímulo da colaboração de todos que me acompanharam na sua construção.

Ao Carlos, meu companheiro, que me deu apoio em todas as etapas deste trabalho, entendeu os momentos de distanciamento devido às demandas do mestrado, foi o meu porto seguro nos momentos de incertezas, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Obrigado pela sua parceria e carinho!

A minha filha Laura, pelo carinho, incentivo e apoio. Sem você, nenhuma conquista valeria a pena. Obrigada pelo amor incondicional!

Ao professor Reginaldo Célio Sobrinho o meu reconhecimento pela oportunidade de realizar este trabalho ao lado de alguém que transpira sabedoria; meu respeito e admiração pela sua serenidade, pela capacidade de análise do perfil de seus alunos e pelo seu empenho no processo de ensinar, inibindo sempre a vaidade em prol da simplicidade e eficiência. Obrigada por estar a meu lado e acreditar tanto em mim!

Ao meu irmão, Edson, à minha cunhada Sônia e a meus sobrinhos Alvaro e Mariana, pelo incentivo e apoio. Obrigada pelo carinho!

As minhas amigas de sempre, Maria do Carmo, Vanessa Miossi, Rita Lima, Maria Auxiliadora e Priscylla Xavier, por só quererem o meu bem e me valorizarem tanto como pessoa. Obrigada pela amizade!

A Carla, pelos momentos que dividimos juntas, durante a coleta de dados. Obrigada por dividir comigo as angústias e alegrias e ouvir as minhas bobagens. Foi bom poder contar com você!

A todos os professores da Universidade Federal do Espírito Santo e da Universidad Xalapa que participaram espontaneamente deste trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento!

Às professoras Silvana Ventrone e Lucienne Mattos da Costa Vieira Machado, pelas importantes contribuições feitas na banca de qualificação e pela aceitação, mais uma vez, de disponibilizar tempo e dedicação à leitura deste trabalho, contribuindo, assim, no meu processo de crescimento formativo.

Ao professor doutor José Cláudio Carrillo Navarro da Universidad de Guadalajara, por aceitar o convite de compor a banca de defesa e integrar este momento formativo tão importante para minha caminhada como pesquisadora.

Vocês merecem todo o meu respeito e agradecimento!

Aos colegas da EMEF “Aristóbulo Barbosa Leão” (PMV) e ao diretor Luiz Carlos Salvadeu, pela compreensão ao longo da realização do mestrado. Obrigada pela força!

Aos parceiros de jornada e integrantes do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais”, pelos diálogos estabelecidos ao longo da pesquisa. Obrigada a todos pelo apoio!

Ninguém vence sozinho. OBRIGADA A TODOS!

## RESUMO

Este estudo tem por temática a formação continuada de docentes do ensino superior na perspectiva da Educação Especial. O trabalho investigativo tomou por objeto de estudo dois processos de formação continuada voltados para docentes que atuam em classes de ensino superior. A organização do primeiro processo de formação, intitulado *Estratégias de ensino e aprendizagem para o cuidado das pessoas com deficiência visual*, ocorreu em três módulos e pretendeu atender os docentes atuantes na Universidad Veracruzana *campus* Xalapa, estado de Veracruz (MEX). A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) realizou o segundo processo formativo que teve por objetivo proporcionar aos docentes uma reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior, bem como subsidiar sua formação didática e pedagógica para a docência nesse nível de ensino. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, delineada no escopo dos estudos comparados internacionais. Procedeu-se à coleta de dados com suporte em documentos institucionais, aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo um grupo de docentes brasileiros e mexicanos que participaram dos cursos que tomamos por objeto de estudo. Nossas reflexões e discussões tomam como referência os pressupostos da Sociologia Processual ou Figuracional, elaborada por Norbert Elias, focalizando especialmente os conceitos de figuração e interdependência (ELIAS, 1994, 2001) em diálogo com a literatura que versa sobre formação continuada para docentes. Observamos que os professores buscaram, na formação continuada, “novos caminhos” para enfrentar as dificuldades que eles julgavam que também eram recorrentes no trabalho de outros docentes da própria instituição. Na perspectiva dos participantes, a formação continuada contribuiu no percurso profissional e pessoal dos docentes que desejam qualificar seu trabalho. A maioria dos participantes destacou avanços em seu trabalho docente após a realização do curso. Para eles, a formação continuada impulsionou uma revisão do processo educativo, provocando-lhes uma procura por mecanismos/estratégias não habituais de ensino. Tais aspectos levam a ressaltar a necessidade de compreender a formação de professores como espaço indispensável para a reflexão sobre a melhoria das condições objetivas e subjetivas para a realização do trabalho docente. Foi possível observar que as experiências de formação realizadas no âmbito das duas universidades vêm requerendo que essas

instituições estabelecessem diálogos com os outros níveis de ensino, instigando novos debates e proposições políticas que motivem mais efetivamente a continuidade dos estudos pelos alunos com deficiência. Essas experiências formativas com os docentes também colaboraram para o rompimento com a formulação (histórica) de que as buscas pelos conhecimentos escolares são exclusivamente de responsabilidade da família e/ou da própria pessoa com deficiência. Finalmente, com base nos dados sistematizados neste estudo, a universidade, pela via de uma política institucional que comporte a garantia de espaços comuns de diálogo e de formação docente, poderá contribuir para/na legitimação de movimentos que ressignifiquem as concepções e as práticas de ensino, garantindo uma educação de qualidade social para todos.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Trabalho docente. Inclusão. Ensino superior. Educação Especial.

## ABSTRACT

The theme of this study is the continued training of higher education teachers from the Special Education perspective. The investigative search focused on two processes of continued training addressed to teachers who are in higher education classes. The organization of the first one entitled "Strategies of Teaching and Learning for the Visually Impaired" took place in three modules and aimed to assist the teachers from Universidad Veracruzana, Xalapa Campus, State of Veracruz, Mexico. The State University of Espírito Santo (UFES) performed the second formative process which aimed to provide students with a critical reflection on the educational matters in higher education, as well as subsidize their didactic and pedagogical formation for this level of teaching. This research was qualitative, outlined in the scope of international comparative studies. A data collecting was employed supported by institutional documents, through questionnaires, semi-structured interviews involving a group of Brazilian and Mexican teachers who participated in the courses which we have investigated about. Our reflections and discussions have as reference the conjectures of Figurational or Procedural Sociology, from Norbert Elias, specially focusing on figuration and interdependence concepts (ELIAS, 1994; 2001) in dialogue with the literature which deals with continued training for teachers. We could observe that the teachers sought new ways, in the continued training, to face the difficulties that they judged to be also recurrent in the work of other teachers into the same institution. From the participants' perspective, the continued training has contributed in professional and personal trajectories for those who want to qualify their work. The majority of participants emphasized advances in their teaching work after the course. For them, the continued training gave a boost for a review in the educational process, making them look for unusual teaching mechanism/ strategies. These aspects lead to emphasize the importance of recognizing the teachers' formation as a necessary space for reflection on the improvement of the objective and subjective conditions for teaching work performance. It was possible to note that the experiences of formation carried out into the two universities make mandatory for them to establish dialogue with other teaching levels, instigating new debates and political proposals which more effectively motivate the disabled students to continue studying. This formative experience with teachers also collaborates with the breaking of the historical

formulation which asserts that the pursuit of school knowledge is exclusively a family's responsibility or of the disabled person on its own. Finally, based on the data collected in this study, the university, via an institutional policy which assures common spaces for dialogue and teachers' formation, will be able to contribute with the validation of movements which give new meanings for the teaching concepts and practices, assuring, this way, a social high quality education for all.

**Key words:** Continued Training. Teaching work. Inclusion. Higher Education. Special Education.

## RESUMEN

Este estudio tiene por temática la formación continuada de docentes de educación superior en la perspectiva de la Educación Especial. El trabajo investigativo tomo por objeto de estudio dos procesos de formación continuada direccionado para docentes que actúan en clases de educación superior. La organización del primer proceso de formación, intitulado *Estrategias de enseñanza y aprendizaje para el cuidado de las personas con discapacidad visual* fue realizado en tres módulos y pretendió atender a los docentes actuantes en la Universidad Veracruzana *campus* Xalapa, estado de Veracruz (MEX). La Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes) realizo el segundo proceso de formación que tuvo por objetivo proporcionar a los docentes una reflexión crítica sobre las cuestiones educacionales de la enseñanza en la educación superior, así como también auxiliar su formación didáctica y pedagógica para la docencia en este nivel de enseñanza. Tratase de una investigación de naturaleza cualitativa, delineada en un enfoque de estudios comparativos internacionales. Se procedió a la recolección de datos con un soporte en documentos institucionales, aplicación de cuestionarios y la realización de entrevistas semiestructuradas envolviendo un grupo de docentes brasileños y mexicanos que participaron de los cursos que tomamos por objeto de estudio. Nuestras reflexiones y discusiones toman como referencia los presupuestos de la sociología Procesual o Figuracional, elaborada por Norbert Elias, focando específicamente en los conceptos de figuración y interdependência (ELIAS, 1994; 2001) en dialogo con la literatura sobre la formación continuada para docentes. Observamos que los profesores buscaron, en la formación continuada “nuevos caminos” para enfrentar las dificultades que ellos juzgaban que también eran recurrentes en el trabajo de otros docentes de la propia institución. En la perspectiva de los participantes, la formación continuada contribuyo en el percurso profesional y personal de los docentes que desean calificar su trabajo. La mayoría de los participantes destaco avances en su trabajo docente después de la realización del curso. Para ellos, la formación continuada los impulso a una revisión del proceso educativo, provocando en ellos una busca por mecanismos/estrategias no habituales del enseñanza. Tales aspectos llevan a resaltar la necesidad de comprender la formación de profesores como un espacio indispensable para la reflexión sobre la mejoría de las condiciones objetivas y subjetivas para la realización del trabajo docente.

Fue posible observar que las experiencias de formación realizadas en el ámbito de las dos universidades vienen requiriendo que esas instituciones establezcan diálogos con los otros niveles de enseñanza, instigando nuevos debates y proposiciones políticas que motiven más efectivamente la continuidad de los estudios que favorezcan a los alumnos con discapacidad. Esas experiencias formativas con los docentes también colaboraron para el rompimiento de la formulación (histórica) de que las búsquedas por los conocimientos escolares son exclusivamente de responsabilidad de la familia y/o de la propia persona con discapacidad. Finalmente, con base en los datos sistematizados en este estudio, la universidad, por vía de una política institucional que comporte la garantía de espacios comunes de diálogo e de formación docente, podrá contribuir para/en la legitimización de movimientos que resignifiquen las concepciones en las prácticas del enseñanza, garantiendo una educación de calidad social para todos.

**Palabras llave:** Formación continuada. Trabajo docente. Inclusión. Enseño superior. Educación Especial.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de produções científicas – Formação continuada no ensino superior .....	35
Quadro 2 – Relação de trabalhos por Congresso e Eixo, Formação Docente (2014-2016) .....	39
Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa – México.....	57
Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa – Brasil .....	58
Quadro 5 – Programa do curso <i>Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual – UV-México</i> .....	69
Quadro 6 – Programa do curso de Formação Continuada para Docentes da Ufes ..	90
Quadro 7 – Número de alunos público-alvo da Educação Especial e professores participantes da pesquisa.....	101

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BM – Banco Mundial  
DDP – Desenvolvimento Pedagógico da Ufes  
FMI – Fundo Mundial Internacional  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior  
INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía  
ITESM – Instituto Tecnológico Autônomo de Estudios Superiores de Monterrey  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
ONU – Organizações das Nações Unidas  
PAEE – Público-Alvo da Educação Especial  
PNE – Plano Nacional de Educação  
Sindiupes – Sindicato dos Trabalhadores da Rede Pública do Espírito Santo  
UABC – Universidade Autônoma de Baja Califórnia  
UAEM – Universidade Autônoma do Estado de Morelos  
UANL – Universidade Autónoma de Nuevo León  
UAT – Universidade Autônoma Tamaulipas  
UdeG – Universidade de Guadalajara  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UIA – Universidade de Ibero-americana  
UNAM – Universidade de Governo Nacional Autônomo do México  
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
UV – Universidad Veracruzana

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1	OS FIOS DA VIDA.....	19
1.2	O DESENHAR DA PESQUISA.....	24
<b>2</b>	<b>O QUE NOS DIZEM OS OUTROS BORDADOS: ENTREMEANDO OS FIOS DA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	28
2.1	OS PERCURSOS DESENHADOS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	31
2.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE OS TRABALHOS CIENTÍFICOS	34
<b>3</b>	<b>DESLIZANDO NOS FIOS DE NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	41
<b>4</b>	<b>AS TESSITURAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA</b> .....	50
4.1	A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA.....	50
4.2	NOS BASTIDORES DA PESQUISA: ARREMATES INVESTIGATIVOS DO CAMPO DE ESTUDO.....	53
4.3	OS FIOS QUE TECEM O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	55
4.3.1	<b>Sujeitos da pesquisa</b> .....	56
4.3.2	<b>Perfil dos docentes participantes da pesquisa na Universidad Veracruzana</b> .....	56
4.3.3	<b>Perfil dos docentes participantes da pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo</b> .....	54
4.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	59
<b>5</b>	<b>FIOS QUE TECERAM A PESQUISA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MÉXICO</b> .....	62
5.1	AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO	62
5.2	ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UV....	65
5.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO DOCENTE DA UNIVERSIDAD VERACRUZANA.....	73
<b>6</b>	<b>AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES</b>	

	<b>NO BRASIL.....</b>	<b>82</b>
6.1	A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UFES.....	87
6.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	93
<b>7</b>	<b>UM OLHAR SOBRE OS PONTOS PRODUZIDOS: TRAÇANDO CONSIDERAÇÕES E APONTANDO PERSPECTIVAS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>126</b>
	<b>APÊNDICE A – Primeira fase da entrevista.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE B – Segunda fase da entrevista.....</b>	<b>128</b>
	<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os neoliberais consideram o Estado como um problema para o mercado. De acordo com Azevedo (2004), na abordagem neoliberal, a intervenção estatal é inibidora da liberdade individual e as políticas sociais são vistas como um mal para os indivíduos e para a sociedade.

Assim, no escopo neoliberal, as reformas políticas têm contemplado os elementos indicados pelos organismos internacionais e, nessa perspectiva, a formação continuada apresenta o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade voltada para o mercado. A formação de professores se constitui como refém da lógica do capital, desvalorizando a formação do indivíduo como um ser crítico, situado historicamente (MAUÉS, 2003). Por essa via, investe-se em adaptar o trabalho docente a essas exigências governamentais, que sinalizam para a necessidade de uma atualização ante o novo mundo globalizado.

De nosso ponto de vista, a educação não pode subordinar-se às exigências do mercado. Desse modo, devemos considerar que um sistema educativo de boa qualidade é aquele que está orientado a satisfazer as necessidades do desenvolvimento social, científico, tecnológico, econômico, cultural e humano do país.

Neste texto, compartilhamos resultados da pesquisa que realizamos em 2017<sup>1</sup> e que tomou por foco de análise dois processos de formação continuada voltados para docentes que atuam em classes de ensino superior. O primeiro processo de formação foi realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em 2015 e teve por objetivo proporcionar aos docentes reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior brasileiro e proporcionar aos docentes formação didática e pedagógica para a docência no ensino superior. Esse curso foi organizado

---

<sup>1</sup> Trata-se de um estudo vinculado à pesquisa intitulada *Estudo comparado internacional em Educação Especial: o ensino superior em foco*, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq), cujo objetivo geral foi analisar as políticas de acesso e permanência dos estudantes com deficiência, envolvidos nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos de graduação presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo *campus* Goiabeiras e da Universidad Veracruzana *campus* Xalapa-MEX.

em três módulos e envolveu docentes que atuam no município de Vitória<sup>2</sup>, capital do estado do Espírito Santo, na Universidade Federal do Espírito Santo.

O outro processo formativo, intitulado *Estratégias de enseñanza: aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual*<sup>3</sup>, objetivou desenvolver competências profissionais dos professores para trabalhar com os alunos com deficiência visual. O curso foi organizado em três módulos e envolveu docentes que atuam na Universidad Veracruzana *campus* Xalapa, capital do estado de Veracruz (MEX)<sup>4</sup>.

Este capítulo introdutório foi organizado em duas partes: na primeira, intitulada “Os fios da vida”, descrevo os movimentos que entrelaçaram a minha vida como mulher negra e professora. Achamos importante trazer um pouco dessa minha<sup>5</sup> vivência para situar o leitor dos entrelaces que povoaram esta escrita com marcas do meu “eu” e do “nós” presentes no convívio com o outro, que envolvem as múltiplas vivências experimentadas até agora na minha vida pessoal e acadêmica. Na segunda, intitulada “O desenhar da pesquisa”, apresentamos a motivação para pesquisa, as questões de estudo, o objetivo geral e os específicos e a base teórico-metodológica que se constituem como sustentáculo para nossa pesquisa.

## 1.1 OS FIOS DA VIDA

A motivação para discutir a formação continuada de docentes vem do meu inquietar como professora da Rede Pública Estadual do Espírito Santo, que, nas últimas três

---

<sup>2</sup> O município de Vitória possui diversas ilhas menores no seu entorno, que, com sua baía, compõe seu território de 98.194 km<sup>2</sup>. Conta uma população de 319.163 habitantes. Os serviços de ensino superior são oferecidos principalmente pela Universidade Federal do Espírito Santo, no *campus* Goiabeiras e no *campus* Maruípe. A Ufes possui dois polos no interior do Estado, nos municípios de Alegre e São Mateus.

<sup>3</sup> “Estratégias de ensino e aprendizagem para o cuidado das pessoas com deficiência visual” (tradução livre da autora).

<sup>4</sup> O município de Xalapa tem atualmente uma população de 288.454 habitantes e uma área de 118,45 km<sup>2</sup>. Os serviços de ensino superior são oferecidos principalmente pela Universidad Veracruzana. Na cidade de Xalapa, fica a sede da Reitoria Geral da Universidad Veracruzana, assim como várias dependências que são responsáveis pela administração da universidade. A cidade também concentra todos os serviços educacionais prestados pela Universidad Veracruzana na região central do Estado. A exceção são as oficinas gratuitas de criação artística, cujos programas são desenvolvidos nas cidades de Coatepec e Naolinco.

<sup>5</sup> Durante a escrita desta parte do texto, usarei a primeira pessoa do singular para descrever as minhas marcas vivenciadas e entrelaçadas nos fios que prendem as múltiplas redes que se vão conectando e formando uma tessitura inacabada e em constante processo de evolução desta nossa vida.

décadas, venho acompanhando e ajudando na construção dos rumos da educação pública no estado do Espírito Santo.

Esse caminho teve sua origem na forma como eu fui educada familiarmente. Meus pais e avós me ensinaram a conceber a vida por meio dos laços que estabelecemos com o mundo e com as pessoas que estão em nossa volta. Esses laços são ora firmes, ora transitórios. Nessa dinâmica, estabelecemos, muitas vezes, relações que se tornam pessoais, outras vezes nem tanto, mas que mostram a importância de valorizar, de forma significativa e intensa, as amizades, o respeito pelo outro e o amor pelo próximo. Essa forma de ver e viver a vida vem me ajudando na minha constituição como indivíduo.

Na graduação, entre as aulas, a docência na escola pública e a militância partidária, descubro o movimento sindical, cujo encontro se deu em meio a uma greve. Desde esse envolvimento, comecei a ter o entendimento de que a categoria<sup>6</sup> profissional precisava organizar-se e o processo passava por garantias do avanço na formação acadêmica e pela luta, para maior participação nos espaços de discussão e de formação na escola.

No fluxo contínuo do movimento sindical, vivenciei inúmeras discussões que marcaram a história da política educacional brasileira, destacando-se a elaboração e a aprovação da LDB, as discussões que envolveram a organização da carreira do magistério estadual, bem como a inclusão escolar na perspectiva dos negros, das mulheres e do público-alvo da Educação Especial.

Nesse entremeio dos fios da docência e dos movimentos impulsionados pelos Sindicato dos Professores Rede Pública do Espírito Santo (Sindiupes), foram muitas configurações, com destaque para a Secretaria de Combate ao Racismo<sup>7</sup>, em que

---

<sup>6</sup> Categoria – Expressão utilizada para designar a forma dos empregados que exercem profissões ou funções diferentes, por força de estatuto profissional especial ou em consequência de condições de vida singulares.

<sup>7</sup> **Secretaria de Combate ao Racismo** – A ela compete: propor e encaminhar política de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial desenvolvidas pela Sindiupes; fortalecer o Coletivo Nacional de Combate ao Racismo “Davani Lellis” da CNTE e fomentar a criação e o funcionamento de Coletivos Estaduais e Municipais; desenvolver estudos, pesquisas, projetos e publicações para subsidiar o Sindiupes no monitoramento e na discussão do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação nas redes que representa.

apreendi muito durante a construção dos processos formativos e a sua realização. Ao longo dos estudos, fui percebendo os processos didáticos que poderiam colaborar para a inclusão do povo negro na educação formal. Desse modo, tive o primeiro contato com a discussão da inclusão no espaço educacional.

Nesse momento, enquanto escrevo estes parágrafos que desvelam os fios da minha trajetória, percebo com nitidez quanto a formação como espaço de envolvimento e transformação coletiva esteve entrelaçada entre as redes que me envolvem, sejam familiares e religiosas, sejam profissionais e políticas.

No movimento dessas redes, entre os nós já firmados, mais um fio se constituiu: a pesquisa sobre a formação continuada de docentes no ensino superior e as conexões que procuramos estabelecer com o público-alvo da Educação Especial.

Aceitei o desafio do estudo comparado com enfoque na formação de docentes do ensino superior, no intuito de colaborar na discussão sobre a formação continuada, tomando como ponto de partida a voz daqueles que, nesse nível de ensino, lidam diretamente com a formação de outros profissionais em múltiplos campos.

Considero que atualmente os profissionais da educação necessitam constantemente de aperfeiçoamento, em virtude das exigências impostas principalmente aos docentes dos países onde as políticas públicas são determinadas pelas agências internacionais.

Nessa perspectiva, o México e o Brasil se assemelham/aproximam. Respeitando o fluxo histórico de cada país, ambos têm desenvolvido políticas no campo educacional marcadas pela desnacionalização da economia e implementado reformas baseadas nas exigências das agências internacionais de regulação e avaliação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Mundial (BM), Fundo Mundial Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

À vista disso, uma nova linguagem invadiu os espaços universitários: indicadores de produção, prestação de contas, critérios de aferição. Em oposição a essas novas linguagens, surgem novos conceitos que exigem do professor compromissos políticos e educativos que se situam na contramão dessas proposições neoliberais.

Procuramos salientar, ao longo desta pesquisa, quanto o ambiente educacional de hoje requer um docente crítico, criativo, reflexivo na sua prática profissional. É nesse contexto que a formação continuada se apresenta com absoluta relevância.

Compartilhamos a compreensão de que o processo de formação do professor não se restringe a sua formação inicial. De acordo com Porto (2000), a formação do professor não se conclui; a cada instante se abre para novas possibilidades, assumindo um estilo de reconstrução, inovação e renovação do exercício profissional. A prática se torna, assim, uma importante ação mediadora na produção de conhecimentos e de saberes.

Candau (1999) argumenta que a formação continuada não pode ser imaginada como uma forma de acumulação (de palestras, cursos, seminários e outras técnicas) e sim como a confluência de um trabalho reflexivo e crítico acerca das práticas na busca pela reconstrução constante de uma identidade profissional e pessoal, sempre interdependente.

Segundo Kretzmann e Behrens (2010, p. 185), “[...] o mundo está constantemente em movimento e passa por um processo de desconstrução, reconstrução e transformação”. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada deve ter como propósito a melhoria tanto do profissional quanto do ensino, por isso inclui saberes pedagógicos, didáticos, científicos, relacionais, críticos, o saber-fazer e a gestão.

Foi refletindo sobre esses movimentos pontuados anteriormente que as inquietações surgiram sobre a temática “formação continuada de docentes no ensino superior”. Essas reflexões implicaram pensar a configuração em que se constituem a construção de uma proposta de formação continuada nesse nível de ensino e as

implicações desse movimento com o/no processo de ensino de aprendizagem em classes de ensino comum.

Nessa direção, cabe ressaltar a importância de uma reflexão mais específica relativa à formação do professor universitário, afinal,

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes no ensino superior (CUNHA, 2009, p. 26).

É necessário destacar que, ao nos referirmos à carreira de docente do ensino superior, direcionamo-nos para a reflexão sobre quanto é exigido do “ser professor” nesse nível de ensino, sobretudo no que se refere ao processo de formação e desenvolvimento profissional, de saberes e de exigências que emergem por atuar na condição de docente. Afinal, por via de regra, vivenciamos, nesse espaço de atuação profissional, uma valorização das qualificações acadêmicas, decorrentes da realização de pesquisas, em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais (VASCONCELOS; AMORIM, 2008).

Ao considerarmos esse cenário, decidimos investir esforço sobre a discussão formativa do docente do ensino superior, contando com a colaboração do nosso grupo de pesquisa, por meio das discussões sobre os processos educacionais entrelaçados com a abordagem sociológica proposta pelo conjunto da obra de Norbert Elias. Entre os conceitos e noções desenvolvidas por esse autor, destaca-se o conceito de processos sociais e de figuração que se fundamentam na relação funcional de interdependência recíproca estabelecida entre os indivíduos. Impulsionados pelo/no clima dessas discussões, fomos traçando os caminhos que nos levassem a cumprir os objetivos que tomamos como direcionadores para esta pesquisa.

Nesse sentido, considerando os estudos desenvolvidos no âmbito do nosso grupo de pesquisa, especialmente com base na pesquisa intitulada *Estudo comparado internacional em educação especial: o ensino superior em foco*, observamos a pertinência de sistematizar reflexões sobre a estrutura e a organização curricular dos

cursos organizados pela Universidad Veracruzana e pela Universidade Federal do Espírito Santo. Também vimos como promissora a oportunidade de sistematizar reflexões sobre as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos participantes desses cursos e sobre os possíveis desdobramentos da formação realizada na constituição de saberes docentes.

Na seção a seguir, apresentamos o desenhar da pesquisa, elucidando nossos objetivos e como estão organizados os capítulos que se seguem a este capítulo introdutório.

## 1.2 O DESENHAR DA PESQUISA

Ao considerarmos a importância dos elementos que circundam, compõem, sustentam e contextualizam a formação continuada de docentes do ensino superior em diálogo com a Educação Especial no México e no Brasil, buscamos compreender o processo de formação continuada de docentes do ensino superior nessas duas realidades, sustentadas na perspectiva teórica da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias (1994, 2000, 2006, 2011, 2015).

Elias tem sido base nas discussões sobre as relações sociais nas sociedades complexas. Em nossa compreensão, mais do que contribuir para o estudo da sociedade em geral, seu aporte teórico auxilia pesquisas no campo da educação, embora não tenha sido sua pretensão discutir os processos educacionais.

A abordagem sociológica de Elias primou pela indissociabilidade indivíduo e sociedade, apontando uma perspectiva que supera a dicotomia que considera o indivíduo produtor de conhecimento separado do meio em que o conhecimento é produzido.

Pautados nesse princípio e no intuito de compreendermos quais são elementos impulsionadores da organização de um curso de formação continuada para docentes que atuam na Ufes e na UV, elegemos como objetivo geral analisar as implicações das ações de formação continuada de docentes do ensino superior no

contexto da inclusão escolar, por meio do processo formativo vivenciado em uma universidade brasileira e em uma universidade mexicana.

No fluxo do desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a. Identificar os participantes, a estrutura e a organização curricular dos cursos ofertados nas duas universidades investigadas.
- b. Conhecer as demandas, as motivações e as expectativas pessoais e profissionais dos docentes que coordenaram os cursos realizados e deles participaram.
- c. Identificar demandas dos docentes em relação ao seu processo de formação, considerando as implicações da perspectiva inclusiva no ensino superior.
- d. Conhecer as percepções de professores brasileiros e mexicanos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.
- e. Identificar possíveis desdobramentos das formações realizadas para a constituição de saberes docentes na perspectiva da inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A propósito, para que pudéssemos atingir esses objetivos, elegemos a perspectiva metodológica dos estudos comparados internacionais, tomando por sujeitos da pesquisa docentes vinculados ao quadro permanente de duas universidades públicas, uma brasileira e uma mexicana, que participaram dos cursos de formação continuada ofertados por essas duas instituições<sup>8</sup>.

No contexto em que a formação continuada para docentes do ensino superior vem acontecendo, em meio às incertezas provocadas pelas mudanças constantes e profundas que atravessam as políticas educacionais, realizar o trabalho docente tem sido cada vez mais complexo e exigido do docente um outro olhar com relação a sua formação inicial e continuada.

---

<sup>8</sup> Na Universidad Veracruzana, os docentes participaram do curso intitulado *Estratégias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*; na Universidade Federal do Espírito Santo, os docentes de uma das turmas participaram do curso de *Formação Didático-Pedagógica de Docentes da UFES*.

No tocante à relevância acadêmica desta pesquisa, acreditamos que ela poderá contribuir simultaneamente para as reflexões e estudos já realizados sobre o tema e para melhor entendimento sobre a formação continuada no ensino superior. Além disso, a relevância profissional do estudante público-alvo da Educação Especial também se dá pelo fato de que, ao entendermos o processo de transformação pela qual vem passando a sociedade e ao identificarmos as respectivas dificuldades enfrentadas pelos docentes nesse processo, a pesquisa em tela pode apontar reflexões que nos mostrem caminhos para a mudança da realidade vivida.

O texto segue seu fluxo após a introdução, organizando-se em sete capítulos que foram entrelaçados da seguinte forma: como num bordado, introduzimos a agulha no primeiro ponto, a introdução que tem o propósito de expor ao leitor o que motivou fazer a pesquisa e os fios pelos quais esta pesquisa está organizada.

No segundo capítulo, “O que nos dizem os outros bordados: entremeando os fios da revisão de literatura”, sistematizamos um levantamento das produções acadêmicas, desenvolvidas entre 2010 e 2016, ajustadas ao nosso objeto de pesquisa, formação continuada.

No terceiro, intitulado “Deslizando nos fios de Norbert Elias: aproximações com a formação continuada de docentes do ensino superior”, apresentamos os pressupostos desenvolvidos por esse autor, especialmente os conceitos de *figuração* e *interdependência* sobre os quais nos apoiamos para pensar as questões e objetivos que orientaram este estudo.

O quarto, intitulado “As tessituras dos caminhos metodológicos percorridos pela pesquisa”, está dividido em três subcapítulos que apresentam a natureza da pesquisa, o campo de estudo e os sujeitos da pesquisa.

No quinto, intitulado “Os fios que teceram a pesquisa de formação continuada de docentes no México”, e no sexto, “As tessituras da formação continuada de docentes no Brasil”, buscamos apresentar as demandas que impulsionaram a organização do processo formativo nos dois países. Em ambos os capítulos transcrevemos alguns olhares dos docentes participantes da pesquisa em diálogo com a literatura sobre o

tema. Procuramos apresentar as demandas que impulsionaram a organização do curso com base na análise dos coordenadores dos cursos. Com relação aos docentes, fomos em busca de respostas para as motivações que o levaram a se inscrever no curso, a colaboração que o processo formativo no exercício da docência após o curso, entre outras questões apresentadas nas entrevistas que compõem esta pesquisa.

No sétimo, intitulado “Um olhar sobre os pontos produzidos: as considerações finais”, procuramos demonstrar que as propostas de formação continuada realizada pelas duas instituições evidenciam a preocupação administrativa com as práticas pedagógicas dos docentes e com os estudantes, principalmente com os estudantes público-alvo da Educação Especial. Somando-se a essa indicação, ressaltamos nossa perspectiva de que a formação continuada é particularmente importante, pois o professor tem como “lugar” de trabalho um espaço plural de aprendizagens delineado pela imanência das/nas figurações sociais.

## **2 O QUE NOS DIZEM OS OUTROS BORDADOS: ENTREMEANDO OS FIOS DA REVISÃO DE LITERATURA**

O objetivo deste capítulo é apresentar um conjunto de produções que tematizam a formação continuada no ensino superior, os enfoques das investigações e seus principais resultados.

Cumprir iniciar, destacando que a formação continuada se apresenta nesse contexto como uma das opções viáveis e fundamentais para aprimoramento da formação de docentes e do sistema educativo (NEVES, 1994). Sendo assim, a formação continuada se torna um processo fundamental na busca do desenvolvimento profissional do docente, pois, por essa via, o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com diferentes concepções inovadoras de ensino e aprendizagem.

Holanda (2009) define formação como o ato, efeito ou modo de formar, uma maneira por que se formula um pensamento, um caráter ou um conhecimento profissional. Nesse sentido, passamos a refletir sobre o termo modelo, que remete a uma representação abstrata de um fenômeno, cujas características e evolução se deseja descrever ou explicar (DUARTE, 2004).

Sendo assim, poderíamos apontar que um modelo de formação vem carregado de um conjunto de ações que são mediadas por relações de poder, culturas, crenças estabelecidas por aqueles que estão envolvidos no processo de organização formativa, influenciando na maneira de conduzir as práticas formativas.

Na concepção de Brzezinski e Garrido (2001, p. 90), encontramos a indicação de que um “[...] modelo de formação deve ser tomado como referência epistemológica e deve respeitar a especificidade dos processos formativos e das instituições formadoras”.

Nos estudos de Mendes Sobrinho (2006), encontramos duas perspectivas diferentes sobre a formação continuada na atualidade: a clássica, caracterizada pelo ensino diretivo, pela transferência de conhecimentos sem se preocupar com a experiência e

os saberes construídos pelos docentes e suas principais necessidades de formação; e a perspectiva crítico-reflexiva, voltada para proporcionar ao docente uma formação que promova reflexão sobre sua prática, a resolução de problemas mediante sua realidade e o desenvolvimento com base no processo colaborativo.

Encontramos outros autores que propõem modelos de formação, entre os quais Demailly (1992), que os classifica em quatro categorias: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo. O modelo universitário se caracteriza pela relação recíproca entre formador e formando; o escolar, na maioria das vezes, é organizado e estruturado por instâncias de poder exteriores aos docentes e à escola; o contratual é caracterizado pela relação estabelecida entre o formador e formando mediante contrato entre ambos conforme a negociação feita entre as partes; e, por fim, o interativo-reflexivo, que, no formador, funciona como um mediador no processo de reflexão e resolução dos problemas.

Ao nos depararmos com os estudos de Garcia (2002), encontramos a formação continuada dividida também em quatro modelos. Essa divisão se baseia na aprendizagem desenvolvida ao longo do processo formativo, que se realiza por meio de reuniões grupais. Embora a construção dos saberes ocorra no coletivo, a apreensão do conhecimento é individual. Para o autor, esse processo formativo caracteriza-se por:

- a. “aprender de outros” — os cursos são baseados com a aplicação de conteúdos elaborados por especialistas no campo de conhecimento disciplinar;
- b. “aprender com os outros” — baseado no princípio de aprendizagem grupal, com perfil colaborativo;
- c. “aprender sozinho” — como autoformação, os processos são abertos, possibilitam que os profissionais determinem as próprias metas;
- d. “aprendizagem informal” — ocorre pela busca ocasional de informações e de experiências de seus pares.

Nesse sentido, quando damos enfoque sobre os quatro modelos de formação continuada sugeridos pelo autor citado anteriormente, fazemos no intuito de chamar a atenção para o fato de que os modelos formativos não são estáticos nem estão

desassociados dos projetos político-pedagógicos implementados pelas instituições, ou seja, eles flutuam e se modificam a cada configuração de um novo curso.

Embasada nesse movimento de metamorfose, imbricado com as necessidades que emergem do momento em que se constituem as pautas oriundas do processo de aprendizagem, a formação continuada para docentes é, sem dúvida, um tema que desperta muito interesse no meio acadêmico. Entendida em sua dimensão social, deve ser tratada como um direito. Garcia (1999, p. 20) afirma que a formação “[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico [...]”. Por esse viés, entende-se que a formação assume uma posição de “inacabamento” vinculado a um permanente processo de formação que proporciona a preparação profissional.

Sobre os processos de formação, destacando a formação continuada no âmbito da universidade, Pimenta e Anastasiou (2014) acrescentam que é fundamental atentar para a relevância dos saberes das áreas de conhecimentos, dos saberes pedagógicos, didáticos e da experiência. Conforme as autoras, ninguém ensina o que não sabe; ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentidos na formação do humano; ensinar precisa articular as teorias da educação e de ensino, para que o ensino aconteça de forma contextualizada e da maneira como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Na mesma linha de argumentação, Cunha (2004) considera a formação continuada no interior da universidade como atividade complexa que exige preparação dos docentes. Segundo Cunha (2004, p. 37), “[...] assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Uma vez que reconhecemos o valor da formação continuada para o docente universitário, entendemos que as transformações das práticas docentes só se tornarão concretas no momento em que o docente ampliar a sua visão sobre a sua própria prática, o cotidiano em sala de aula, a organização e o funcionamento da instituição na qual trabalha e seus objetivos, ou seja, entender a realidade que o cerca. Tudo isso, sem perder de vista a tarefa de educar que, em nosso tempo,

implica conseguir pensar e agir local e globalmente, processo que carece da interação coletiva dos educadores.

Para tanto, precisamos romper com a figura do homem encarcerado dentro dele, isolado por barreiras que o separam dos demais, protegido por algo que se afigura uma parede invisível. Assim sendo, encontra-se um “eu” destituído de um “nós” ou de um “você”, de um “outro”, uma abstração que Norbert Elias denomina *homo clausus*, homem fechado, vivendo em solidão.

Por outro lado, se o docente que aqui poderíamos compreender como uma “personalidade fechada” se transformasse em uma “personalidade aberta”, preocupado para além das questões que envolvem o cotidiano de suas classes e envolvido nas discussões que cercam a universidade no seu contexto tanto interno como externo, esse movimento pode colaborar efetivamente com a própria instituição.

Cabe salientar que a tentativa de sistematização das modalidades de formação é algo complexo, tendo em vista que elas se desenvolvem com base no contexto em que elas ocorrem e a sua objetivação são fatores determinantes para o alcance de sua finalidade.

## 2.1 OS PERCURSOS DESENHADOS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O cenário que envolve o ensino superior era outrora caracterizado pela transmissão de conhecimento; hoje, esse espaço passa a ser compreendido como um espaço para a mediação e construção de saberes.

No caso do Brasil, a expansão vivida pelo ensino superior trouxe novas demandas que apontam a transformação do fazer pedagógico, exigindo dos docentes e da instituição um olhar peculiar no que diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes.

No que diz respeito à organização da formação continuada, que é a discussão central da nossa pesquisa, observemos o que nos diz Kaustsky (2016, p. 32) sobre o processo formação continuada no Brasil e a responsabilidade das instituições:

[...] em território brasileiro, observamos indicações sobre a importância de serem traçadas estratégias e definições de políticas públicas que reforcem, institucionalmente, a implementação de espaços sistemáticos de formação continuada de professores, compreendendo-a como espaço de qualificação que respeite as condições objetivas locais, sem, no entanto, desconsiderar as demandas educacionais do país.

Caminham com percepção semelhante, autores como Veiga (2012), Damis (2012) e Santos (2012), quando chamam a atenção dizendo que a formação dos professores deve se configurar como um processo de reflexão contínuo e não de produtividade.

A ação educativa é um artefato complexo e as problemáticas escolares necessitam de discussão, reflexão e autonomia para alcançar os objetivos de uma educação emancipatória, na qual possam viabilizar oportunidades que levem à aprendizagem, estabelecendo uma relação efetiva entre o processo de formação educacional e a sociedade.

No que se refere à perspectiva da formação continuada, Isaia e Bolzan (2004, p. 1) apontam que, “[...] ao longo da carreira, os professores vão se formando e se transformando, tendo presentes as demandas da vida e da profissão”. Assim, o docente, mesmo desprovido de processos de formação inicial mais formal e sistemática voltada para docência, vivencia um processo formativo ao longo da própria carreira, transforma-se e constitui, mesclando nesse processo, sua dimensão pessoal e profissional.

De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003), a formação continuada voltada para os docentes deve apontar uma preparação pedagógica que direcione para uma reconstrução da experiência por parte do professor, em constante processo de aprendizagem. A ação formativa pode ser altamente mobilizadora, e o processo produzir uma construção e uma revisão das formas de ensinar. As autoras chamam a atenção para a importância do conhecimento pedagógico como caminho estratégico para o desenvolvimento da prática docente.

Na opinião de Araújo (2017, p. 110):

[...] Como Caetano (2009) e Baptista (2006), entendemos que a universidade (tanto pública como privada) necessita provocar seus alunos e futuros professores a refletir sobre situações educacionais que rompam as barreiras do estranhamento, da classificação e dos preconceitos. A escola inclusiva é o espaço de todos, similarmente, os cursos superiores precisam ser espaços de formação para o trabalho com toda a diversidade de sujeitos [...].

Logo, as discussões que ocorrem em torno dos processos que envolvem o desenvolvimento humano e diversidade têm que ter espaço nos cursos de formação inicial e continuada de forma contextualizada. Nesses espaços, devem-se levar em conta as especificidades que emanam das mais variadas necessidades educacionais especiais dos estudantes, bem como considerar que até bem pouco tempo o espaço escolar era lugar de poucos, e não de todos.

De acordo com os resultados encontrados no estudo sobre os cursos de formação docente na Universidade Federal do Espírito Santo, Caetano (2009, p. 214) aponta

[...] uma formação necessária e real que possibilite aos docentes formadores e em formação tornar-se cada vez mais sujeitos de uma história social e pessoal que invente processos inclusivos nas práticas educativas, superando, sempre que possível, a exclusão cruel a que têm sido submetidas as crianças com deficiências.

Ao trabalhar com essa concepção e avançar na temática da formação continuada dos docentes à luz dos autores apontados até aqui, ela é vista como um importante mecanismo para a construção e reestruturação de paradigmas educacionais.

Por sua vez, encontramos atualmente, de um lado, a formação inicial oferecida pela universidade e, de outro, os programas de formação continuada que muitas vezes são utilizados para minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial. O desafio é mobilizar e articular o fortalecimento de ambas.

Por meio do movimento visando à consolidação de uma educação que busque atender às demandas sociais, aproximamo-nos dos estudos que tomam como temática a “Formação Continuada do Docente no Ensino Superior em diálogo com a Educação Especial”.

Nesse sentido, trazemos, no próximo subcapítulo, os trabalhos já realizados sobre formação continuada para docentes que atuam no ensino superior em diálogo com a Educação Especial.

## 2.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA ENTRE OS TRABALHOS CIENTÍFICOS

O primeiro movimento para sistematizar os dados deste estudo sobre a formação continuada de docentes do ensino superior foi traçar o recorte temporal de 2010 a 2016. Nesse percurso, dois trabalhos foram fundamentais para definir o período temporal, Gatti et al. (2011) e Brzezinski (2012), que apresentaram, em suas pesquisas, uma revisão de literatura de estudos realizados no campo da formação continuada de professores até 2009, impulsionando a minha busca por produções científicas que abordassem a formação continuada de docentes posterior ao período mapeado pelas autoras.

Cabe salientar que o recorte temporal determinado, também se justifica pela intenção do mesmo coadunar com o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do período de forma mais efetiva e o com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024)<sup>9</sup>.

Quando apontamos o PNE (2014-2024), é porque, entre as suas metas, o referido plano sugere que a formação continuada seja tomada como uma estratégia para a valorização dos profissionais da educação e que compete aos entes federados criar subsistemas que lhes deem materialidade e políticas direcionadas à maior organicidade entre a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

Para constituirmos o *corpus* analítico, focamos as produções publicadas no período de 2010 a 2016 que envolvem a Formação Continuada de Docentes do Ensino

---

<sup>9</sup> O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para garantir o direito à educação básica com qualidade e, assim, promover a garantia do acesso à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais; o segundo diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade; o terceiro trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica, para que as metas anteriores sejam atingidas; e o quarto refere-se ao ensino superior.

Superior em diálogo com a Educação Especial. Iniciamos a nossa busca das escritas científicas realizando uma análise dos resumos de dissertações e teses encontradas na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), repositórios das universidades e periódicos científicos brasileiros por intermédio da biblioteca de trabalhos científicos da SciELO.

Para localizar as produções científicas, utilizamos as seguintes expressões como descritores associados de busca: formação continuada e à docência no ensino superior, prática pedagógica dos professores do ensino superior e formação continuada, formação continuada e Educação Especial no ensino superior.

A seguir, no quadro 1, ilustra-se a sua catalogação.

Quadro 1 – Levantamento de produções científicas – Formação continuada no ensino superior

<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
1. Michele X. dos Reis, Daniela A. Eufrásio e Fernanda V. Mafrá Bazon	2010	<i>A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual</i>
2. Francilene Jane Rodrigues Pereira, Sérgio Ribeiro dos Santos e César Cavalcanti da Silva	2011	<i>Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudança em Instituições de ensino superior</i>
3. Ani Martins Silva, Raquel Cymrot e Maria Eloisa Famá D'Antino	2012	<i>Demandas de docentes do ensino superior para formação de alunos com deficiência</i>
4. Leticia Mara Meira, Glaucia da Silva Brito, Edmar Almeida Macedo	2013	<i>Formação Continuada de Professores Ensino Superior: uma experiência em construção</i>
5. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, Sirley Terezinha Filipak, Mirian Celia Castellain Guebert	2014	<i>Formação Continuada de Professores da Educação Superior</i>
6. Edna Liz Prigol, Maria Aparecida Behrens	2015	<i>A Formação Continuada de docente no Ensino Superior e sua relação com sua prática pedagógica</i>
7. Emília Freitas de Lima	2015	<i>Análises das necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública</i>
8. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar	2015	<i>Tendências e implicações da Formação Continuada para identidade profissional do docente universitário</i>
9. Evaldo Piolli	2015	<i>A valorização docente na perspectiva do Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)</i>
10. Vanessa T. Bueno Campos, Geovana Ferreira Melo	2016	<i>Formação de professores Universitários: compreensões sobre o desenvolvimento profissional docente</i>
11. Amanda Fernandes da Silva, Raquel Souza Silva, Rosana Carla do Nascimento Givigi	2016	<i>Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações no Brasil</i>

12. Naiara Souza Vilela	2016	<i>Docência universitária: um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia na formação de seus professores</i>
13. Saulo José Veloso de Andrade, Patrícia Cristina de Aragão Araújo, Antônio Roberto Faustino da Costa	2016	<i>Reflexões sobre a formação docente e o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024): perspectivas para a educação</i>
14. Conceição de Maria Pinheiro Barros, Ana Maria Iorio Dias	2016	<i>A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em BRASIL/CAPES/SCIELO/INTERNET, 2017.

Com relação ao quadro 1, das 14 produções científicas, procuramos relacionar as produções direcionando para o campo de estudo da nossa pesquisa. Assim, gostaríamos de chamar a atenção para cinco artigos.

O primeiro artigo produzido por Leticia Mara Meira et al. (2013), *Formação Continuada de Professores Ensino Superior: uma experiência em construção*, apresenta um relato de experiência acerca da formação didática continuada de professores em uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) do estado do Paraná-Brasil. A experiência foi estruturada com base na análise dos dados de um programa de avaliação da própria instituição, em que os alunos opinaram sobre as principais dificuldades de sua vida estudantil. Apresentou uma proposta de enfrentamento baseada na formação docente, nos problemas didáticos encontrados no seu setor de atuação. O artigo aponta que, com essa experiência, a instituição procurou desenvolver reflexões acerca da formação continuada dos professores do ensino superior brasileiro, suas dificuldades e desafios no trato das questões diárias relativas ao processo de ensino-aprendizagem.

Apresentamos também o artigo elaborado por Marisa Dudeque Pianovski Vieira Alboni et al. (2014), *Formação Continuada de Professores da Educação Superior*, que faz uma reflexão sobre a importância da formação continuada para professores iniciantes na educação superior. A proposta do trabalho foi analisar o ingresso dos docentes na educação superior egressos de cursos de bacharelado, especialização, mestrado ou doutorado em áreas específicas, os quais passaram a atuar numa área em que apenas o conhecimento dos conteúdos não é suficiente. Os autores observaram que os professores iniciantes na educação superior apresentam conhecimentos oriundos de sua formação técnica, porém, no que diz respeito à

formação pedagógica, demonstram fragilidades. Portanto, a formação continuada de professores iniciantes possibilita reflexões sobre suas práticas e simultaneamente os instrumentaliza com métodos e técnicas para o aprimoramento de sua atuação em sala de aula. Do ponto de vista metodológico, tratou-se de estudo de caso, cuja coleta de dados envolveu professores iniciantes que participaram de um curso de formação pedagógica em 2011.

Encontramos em Andrade et al. (2016), *Reflexões sobre a formação docente e o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024): perspectivas para a educação*. Diante do cenário evidenciado pelo artigo, suscita a reflexão sobre a formação de professores por meio das metas 14, 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2014). O artigo apresenta como objetivo analisar a formação de professores, usando como ponto de partida os ditames oficiais preconizados pelo PNE que substanciam a educação no momento contemporâneo. Alinhado a esse propósito, o artigo descreve as metas apontando as interfaces que elas indicam como (des)caminhos na busca da qualidade da educação. O artigo didaticamente está dividido em duas partes: na primeira, trata da formação de professores mediante as metas apontadas pelo PNE, em diálogo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394/96; a segunda trata da formação de docentes e suas singularidades em que busca discutir a formação de docente à luz dos principais elementos que podem levar à melhoria da educação.

Posto isso, os autores concluem que, no PNE, pouco se visualizam políticas consistentes voltadas ao professor da educação superior, mostrando apenas algumas indicações que necessitam de maiores detalhamentos, por exemplo, entre as suas diretrizes, a nona se refere à valorização dos(as) profissionais da educação, subentendendo-se que o professor universitário esteja incluído nessa diretriz, porém não existe meta específica para a formação pedagógica desse professor.

Chamamos a atenção para outro artigo, elaborado por Silva et al. (2016), *Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações no Brasil*. O estudo teve por objetivo analisar a produção científica brasileira na área de formação de professores e educação da pessoa com deficiência registrada na base de dados Banco de Teses da Capes, no

período de 2010 a 2015. Foi realizado um estudo exploratório descritivo bibliográfico de teses e dissertações buscadas com as seguintes palavras-chave: deficiência, educação especial, educação inclusiva, formação de professores e Inclusão. Entre os resultados, observamos que a maioria das produções são no nível de mestrado acadêmico em instituições concentradas no eixo sudeste, com temas voltados para a política pública, prática docente e currículo. Os referenciais teóricos históricos foram os mais presentes e os estudos de casos se destacaram como metodologia predominante.

No intuito de continuarmos nosso levantamento visando à aproximação com o tema que move a nossa pesquisa, que diz respeito à formação continuada no ensino superior, encontramos o levantamento feito por Tiecher et al. (2017). Embora tenha sua publicação fora do nosso recorte temporal, o estudo compreende o período de 2014 a 2016, intitulado *Formação Docente para Educação Superior: o olhar de uma pesquisa do tipo Estado da Arte*, e tem como tema de investigação a formação docente para a educação superior, sob o aspecto de uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”. O estudo apresentado por meio do artigo procura elucidar a seguinte questão: nos congressos de reconhecimento nacional e até internacional, como estão as publicações focadas na formação docente para a educação superior? Dos resultados obtidos, cabe destacar o fato de que a formação do docente para atuar na educação superior precisa estar pautada tanto em conhecimento técnico e científico quanto no conhecimento de como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem (TIECHER et al., 2017).

No percurso do referido artigo apresentado por Tiecher et al. (2017), apresenta-se um quadro com dados referentes a artigos publicados em alguns congressos nacionais e até internacionais na área da educação, no período de 2014 a 2016, a saber: Anpae 2015<sup>10</sup>, Anped 2015, Anped Sul 2014 e 2016<sup>12</sup> e Educere 2015, que reproduzimos a seguir.

---

<sup>10</sup> XXVII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

<sup>11</sup> Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>12</sup> X e XI Reunião Científica da Região Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.<sup>10</sup> XII Congresso Nacional de Educação.

Quadro 2 – Relação de trabalhos por Congresso e Eixo, Formação Docente (2014- 2016)

ANO	CONGRESSO	EIXO	QUANTIDADE	FORMAÇÃO DOCENTE	%
2014	Anped Sul	Ensino Superior	52	6	12
2015	Anpae	Política de Formação Superior	23	3	13
2015	Anped Nacional	Política de Formação Superior	23	1	4
2015	Educare	Políticas Públicas, Avaliação e Gestão do Ensino Superior	36	1	3
2016	Anped Sul	Ensino Superior	30	1	3
TOTAL			164	14	9

Fonte: Tiecher et al., 2017.

De acordo com o quadro 2, do total de 164 artigos analisados pelos autores, cerca de 9% deles tecem relações com o tema desta pesquisa, ou seja, podem conectar-se com o eixo proposto para a pesquisa: formação docente para a educação superior. Enquanto números absolutos, constatamos que 14 artigos trouxeram o enfoque voltado para a formação docente para a educação superior.

Os fios puxados resultantes das produções científicas apresentadas até esse momento reiteram a necessidade de intensificação da organização da formação continuada dos docentes no Ensino Superior, como encontramos em Sousa & Aguiar (2011). Esses autores avaliam que a formação continuada em universidades busca deixar os professores em condições de reavaliação e reelaboração dos seus saberes, construídos com a prática, em confronto com o cotidiano.

Sendo assim, a formação continuada visa inquietar os docentes para que estes observem suas ações, vejam os estudantes e analisem em que medida o seu trabalho está contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, o que precisa mudar e como buscar novos mecanismos para melhorar o seu desempenho com o aluno, de forma a interferir em sua aprendizagem.

Contudo, de acordo com Pacheco (1997, p. 48):

[...] a formação, qualquer que ela seja, passa sempre pelo exercício de compreender o 'Outro', simultaneamente semelhante e diferente de cada um de nós. Ela é sempre uma escuta e uma troca (a não ser que de formação só tenha o nome). Ela não supõe apenas uma diferença em

termos de saberes – informação, assenta também em saberes – experiências diversas.

Nesse sentido encontramos, em Tardif (2002), a indicação de que o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos relativos à profissão, sendo a formação continuada um lugar importante para que esses conhecimentos sejam construídos e evoluam progressivamente. O mesmo autor destaca que:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclarse através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (TARDIF, 2002, p. 249).

Compreendemos que a formação continuada de professores do ensino superior necessita focar, então, a compreensão da superação das dicotomias entre as ciências, considerar os diversos saberes docentes e priorizar a relação ensino, pesquisa e extensão, como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da docência no ensino superior. Sendo assim, quanto à perspectiva apontada pelos autores citados, torna-se fundamental a organização de uma formação continuada que se constitua de discussão, reflexão e produção de novos saberes necessários à docência.

No mesmo sentido, a formação continuada precisa refletir a prática social que surge de condições históricas, dos contextos sociais em que a instituição e os docentes se inserem. Deve preocupar-se com a produção do conhecimento, com vistas à valorização da educação como um ato político; deve constituir-se um lugar estratégico comprometido com o pensar a educação de forma reflexiva, a fim de propiciar reais mudanças na qualidade do ensino.

No próximo capítulo, apresentamos os pressupostos dos pensamentos da Sociologia de Norbert Elias, nos quais nos apoiamos teoricamente, para pensar as questões da formação continuada de docentes do ensino superior em diálogos com a Educação Especial.

### 3 DESLIZANDO NOS FIOS DE NORBERT ELIAS: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

Este capítulo procura evidenciar que as contribuições da perspectiva sociológica eliasiana pode contribuir para pensar as questões da Formação Continuada de Docentes no Ensino Superior.

Ao considerarmos que os arcabouços teóricos e empíricos não nascem desassociados do contexto social e histórico, que são fruto das percepções individuais de quem os elabora, iniciamos este capítulo apresentando a biografia concisa de Norbert Elias, com a finalidade de clarear a relação entre os acontecimentos vivenciados e as percepções elaboradas por Elias e sua produção intelectual.

Norbert Elias nasceu na cidade de Breslau, em 22 de junho de 1897. Hoje a cidade pertence à Polônia e se chama Wroclaw, mas, durante muito tempo, pertencia à Alemanha. Filho único de uma família judeu-alemã de classe média, Elias cresceu em meio aos livros, tendo começado “[...] a ler muito cedo, mergulhava em todo o tipo de livro. Nessa época eu também devia ter seis ou sete anos” (ELIAS, 2001, p. 11). Seu pai era do ramo têxtil e sua mãe dona de casa. Mais tarde, em meio ao nazismo, seus pais foram perseguidos e seu pai morreu em 1940; logo depois, sua mãe desapareceu em Auschwitz.

Em 1935, Elias foi para a Inglaterra, onde fixa residência até 1975. Quase metade da vida do sociólogo alemão se passou na Inglaterra, por isso ele afirmou que não se sentia nem alemão nem inglês, e sim europeu.

O dinheiro que recebia em Londres era direcionado à escrita de um livro, que veio a ser seu escrito mais famoso: os dois volumes de *O Processo Civilizador*. Durante três anos, de 1935 a 1938, Elias realizou uma pesquisa na biblioteca do Museu Britânico. Por esse tempo, dedicou exclusivamente ao seu livro, no qual compara as mentalidades nacionais da Alemanha e da França. Elias foi professor de sociologia na Universidade de Leicester (1945-62), na Universidade de Gana (1962-64) e no Centro de Pesquisa Interdisciplinar de Bielefeld. O seu reconhecimento deu-se

tardiamente, apenas em meados dos anos 1970, mas o transformou em um dos mais influentes sociólogos da contemporaneidade.

A partir de 1975, Elias passou a dividir sua vida entre Amsterdã e o Centro de Pesquisas Interdisciplinares de Bielefeld. Em 1977, recebeu, pelo conjunto de sua obra, uma honrosa homenagem: o Prêmio Adorno, na cidade de Frankfurt.

Esta sintética biografia de Norbert Elias foi proposta para estabelecer um nexos com o que será apresentado do seu pensamento expresso na/pela Sociologia Figuracional. Vejamos, primeiro, como ele se define como homem e profissional e como entende a ética do cientista:

Deveria haver mais gente como eu que não tem medo do que descobre. Evidentemente, os homens acreditam que vão ter surpresas desagradáveis caso reflitam sobre si próprios com uma pitada de realismo. Peguem Freud: à sua maneira, pretendia descobrir as coisas tais como eram realmente, independentemente do que as pessoas pudessem ter dito antes. Eis a missão de um cientista, tanto nas ciências sociais como nas ciências da natureza. É isso a ética de um cientista (ELIAS, 2001, p. 57).

E o segundo fio discorre sobre sua relação, sempre difícil, com os modismos que transitavam no universo acadêmico de seu tempo:

Sim, eu tinha essa certeza [de que o que tinha a dizer era importante], mesmo quando nadava contra a corrente, contra todos aqueles que detinham um poder. Se há uma coisa que considero positiva em mim é o fato de jamais ter me deixado corromper pelas modas, quaisquer que fossem. Nunca me autorizei dizer algo sob o pretexto de que era moda (ELIAS, 2001, p. 84).

Elias tinha a preocupação com os problemas dos homens. Entre seus trabalhos finais, ele teve a inspiração de escrever sobre a morte: “A morte não é terrível. Passa-se ao sono profundo e desaparece. [...] A morte não tem segredos [...] é o fim de uma pessoa. O que sobrevive é o que ela ou ele deram as outras pessoas, o que permanece na memória alheia” (ELIAS, 2001, p. 76-77). Elias morreu em 1990, na cidade de Amsterdã, com 93 anos.

Norbert Elias foi precursor da chamada Sociologia Figuracional. Em suas diferentes obras, Elias (1993, 1994, 1998, 2001, 2006, 2011, 2014) nos apresenta a Sociologia

Figuracional, uma sociologia que estuda as relações humanas, embasando-se nas análises macro e microssocial, sem perder de vista a relação indissociável entre indivíduo e sociedade.

A Sociologia Figuracional eliasiana examina a origem e a constituição de configurações sociais. Mais especificamente, a Sociologia Figuracional busca compreender como e por que os indivíduos, ligados entre si numa dinâmica específica, constituem configurações que estão permanentemente em processo de constituição e de transformação (BRANDÃO, 2000).

É importante apontar que Elias não tem uma visão estática dessas configurações e busca captá-las em contínuo processo de constituição e de transformação. Nesse sentido, configurações não podem ser planejadas, programadas ou previstas, porque são construídas e redimensionadas o tempo todo. Ele inclusive faz analogia das configurações com uma dança de salão, onde as ações das pessoas, ao dançarem, são interdependentes naquele local e no momento da dança (ELIAS, 1993).

A noção de configurações foi também elucidada por Elias e Scotson (2000, p. 184) na obra *Os estabelecidos e os outsiders*:

Dizer que os indivíduos existem em configurações significa que o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independentemente delas.

Para reordenar a compreensão da sociedade, ele considera que é preciso substituir a concepção vigente de sociedade pelo entendimento de que as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos e variados tipos, tais como famílias, escolas, cidades, camadas sociais ou estados. Estes, por sua vez, são apresentados num diagrama denominado representação de indivíduos interdependentes (ELIAS, 2015).

Observamos, assim, que os processos sociais são produtos precários das inter-relações humanas que se expressam por laços coercivos que ligam as pessoas.

Ao longo de sua obra, Elias recorre a diversas imagens para descrever o funcionamento das configurações. Em *A Sociedade dos Indivíduos*, a configuração é ilustrada através de uma rede de tecidos constituída por fios isolados que se ligam um ao outro, de modo que não se pode compreendê-la nem em sua unidade, nem em sua totalidade, mas nas relações recíprocas entre as partes. Nesse sentido, para Elias, a sociedade é composta por padrões gerados nas interações que ocorrem entre os indivíduos ligados por redes de interdependências. O conceito de interdependência na análise de Elias adquire um enfoque especial porque, para ele, indivíduo e sociedade são elementos indissociáveis.

Sendo assim, a perspectiva de análise de Elias não está centrada em um “eu” isolado, e sim numa perspectiva de “nós”, o que possibilita desenvolver um “novo olhar” para os problemas da sociedade. Essas transformações acontecem nos movimentos de ações conjuntas, recíprocas de indivíduos interdependentes, compondo, nesses movimentos, figurações sociais.

De fato, nos termos de Elias (2015), os indivíduos formam múltiplas figurações sociais que se entrelaçam e se subdividem, dependendo da dinâmica que é estabelecida por meio da distribuição de chances de poder no interior das mesmas figurações. As relações entre indivíduos e entre grupos são dinâmicas móveis e múltiplas, de maneira que cada indivíduo pode pertencer a um número infindável de figurações.

De acordo com Veiga (2012), o termo figuração é utilizado por Elias para traduzir uma formação social cuja base é a relação de interdependência entre os indivíduos. Isso quer dizer que cada ação individual depende de uma série de outras ações que acabam por modificar a própria figura do grupo social em toda sua dimensão.

Em face das considerações feitas por Elias (2001), os seres humanos singulares se transformam nas figurações enquanto transformam as figurações que eles constituem. Assim, ações e autores, indivíduo e sociedade são indissociáveis e,

portanto, não podem ser considerados separadamente. A figuração é, então, uma estrutura de pessoas que, simultaneamente orientadas e dependentes umas mais e outras menos entre si, inicialmente foram influenciadas pela ação da natureza e, mais tarde, por necessidades específicas geradas no espaço coletivo, no fluxo dos processos sociais vividos.

No entanto, Elias esclarece que os processos sociais não são determinados pelas ações conscientes dos indivíduos. Na verdade, eles são consequências imprevisíveis de ações conscientes e inconscientes dos próprios indivíduos vivendo em sociedade, ou seja, os processos são, na verdade, produtos das relações estabelecidas entre os seres humanos de forma interdependente e recíproca.

O autor nos diz que

[...] o convívio dos seres humanos na sociedade tem sempre, mesmo no caos, na desintegração, na maior desordem social, uma forma absolutamente determinada. É isso que o conceito de figuração exprime. [...] seres humanos biologicamente invariáveis podem formar figurações variáveis (ELIAS, 2006, p. 26).

Verificamos, assim, uma íntima relação do conceito de figuração com a noção de interdependência, conforme esclarecimento do autor:

[...] A interdependência dos indivíduos e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo de dependência recíproca varia conforme aparecem as necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001, p. 150).

Dessa forma, a figuração e interdependência são conceitos que se constituem de forma associada e vinculada. Dentro desse princípio, as figurações sociais não devem ser interpretadas como conexões independentes dos indivíduos. As figurações sociais emergem das relações, sejam harmoniosas, pacíficas, amigáveis, hostis e tensas (ELIAS, 2001).

Ao nos aproximarmos mais das discussões feitas por Elias, verificamos que uma figuração se define nas interdependências ou nas relações recíprocas funcionais

estabelecidas dos indivíduos e grupos. Vale dizer que a mesma dependência que um indivíduo tem com outro, o outro tem também (DEMÁRIO, 2002).

Uma das principais características das relações humanas é a dependência uns dos outros. Nos termos do autor:

[...] A autonomia relativa dos processos sociais baseia-se, em outras palavras, no contínuo entrelaçamento de sensações, pensamentos e ações de diversos seres humanos singulares e de grupos humanos, assim como no curso da natureza não humana. Dessa interdependência contínua resultam permanentemente transformações de longa duração na convivência social, que nenhum ser humano planejou e que decerto também ninguém antes previu (ELIAS, 2006, p. 31).

Os indivíduos são singulares, mas, por estarem inseridos no processo social, incidem sobre eles transformações. Elias afirma, ainda, que um ser humano singular pode ter relativa autonomia em relação a determinadas figurações específicas, mas nunca em relação às figurações em geral que já estão estabelecidas em sua realidade.

Nesse sentido, percebe-se que o modo de dependência recíproca sofre variação conforme as necessidades sociais, já que acaba criando vínculos novos entre as pessoas. Esse processo colabora na ideia de rede de interdependência ou de teias de relações, conforme indicado por Elias.

No que concerne à compreensão em Elias (1993), a sociedade é modelada por meio de um jogo de sentimentos e comportamentos que, na sua tessitura, se entrelaçam estruturando as relações entre os indivíduos; por isso, as tensões devem ser pesadas ou analisadas no interior de cada figuração, sem perder de vista as inter-relações. A ideia de jogo funciona como um modelo por meio do qual Elias pensa a cadeia de interdependência que liga os homens em suas múltiplas e variadas relações.

Desse modo, tomamos a formação continuada para docentes como um bom exemplo dessa rede de interdependência. Afinal, tornar-se professor passa por diferentes grupos sociais que influenciam a sua identidade pessoal e profissional.

Cada um desses grupos contribui no processo de construção desse professor, como ele também interfere e interage para a existência e evolução desses grupos. Essa dinâmica deixa clara a existência do processo de interdependência.

Nesse sentido, refletindo sobre o processo de formação de docentes, destacamos que o professor é um ser eminentemente social e histórico. Ele não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, cuja forma de pensar e agir é direcionada, esteja consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p. 699).

Outra relação de interdependência mais específica existente no ambiente educacional, para a qual chamamos a atenção, ocorre entre o docente e os alunos. No caso desta pesquisa, enfatizamos a relação estabelecida entre o docente e o alunos público-alvo da Educação Especial. Tomando as classes do ensino superior como espaços plurais, procuramos identificar os desdobramentos ou impactos decorrentes do processo da formação continuada na constituição dos saberes docentes na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial<sup>13</sup> no ensino superior.

Afinal, a formação continuada voltada para os docentes torna-se algo essencial para acompanhar e interagir diante das exigências que são colocadas no ambiente educacional, sejam as que remetem ao processo de ensino-aprendizagem, sejam aquelas para interagir no campo sociabilidade para com os alunos.

Encontramos em Kaustsky (2016, p. 28), a seguinte reflexão com relação a prática docente:

[...] se entendemos que cada pessoa está ligada a um determinado lugar social diferenciado e os valores constituídos nesse lugar delineiam, em maior ou menor grau, o comportamento individual, então, mesmo que se

---

<sup>13</sup> Público-alvo da Educação Especial é aquele descrito na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

estabeleça uma relação de trocas com outros indivíduos, sua conduta final será sempre diferente das demais.

A autora prossegue dizendo:

É nesse sentido, que a prática docente não pode ser generalizada a partir de uma orientação teórica-metodológica, pois os conhecimentos que servem de pressupostos para profissionalização dos professores emergem ganham sentido nas figurações sociais (KAUSTSKY, 2016, p. 28).

Assim, percebe-se que o ambiente educacional e a formação continuada de docentes, de uma maneira mais ampla, são exemplos de que um grupo existe e se desenvolve, porque há teias de relações entre aqueles que participam desse grupo.

Ao retomar a ideia de teia de relações, essa elaboração também faz um diálogo direto com Garcia (1999), quando defende que a formação de professores implica aprendizagem em grupo, discussão de experiências profissionais, aprendizagem com seus pares, ou seja, é um processo contínuo em que diferentes atores contribuem para a formação do professor.

Assim, outro ponto a destacar na relação entre os constructos de Elias e a formação de professores é a ideia de individualização dentro de um grupo de pertencimento. Tal ideia advoga que cada ser humano possui uma história única, singular e se constitui mediante as vivências dentro da estrutura social à qual pertence. Porém, sua particularidade só é desenvolvida porque ele viveu imerso em um grupo e, portanto, suas ações expressam os modos dessa participação social.

Por meio do exposto e no intuito de trazer mais clareza para as discussões subsequentes, destaca-se a formação continuada como um processo em que as pessoas estão sujeitas a forças que as compelem, ou seja, forças exercidas pelas pessoas e sobre elas próprias.

À vista disso, gostaríamos de citar um trecho de um artigo de Gebara (1998) sobre a contribuição da teoria de Norbert Elias para a educação, que, de certa maneira, resume muito do pensamento que acredita na construção de novas possibilidades

metodológica no campo educacional e se afasta dos movimentos mais tradicionais. Assim, destaca o autor:

A grande contribuição de Elias desenrola-se na questão central para a Educação: é possível estabelecer relações entre mudanças de longo prazo que se verificam tanto na sociedade quanto nas estruturas de personalidade? Evidências empíricas não serão satisfatórias, por melhor que se possa trabalhar um volume infinito de fontes, para responder a essa questão; aí, sim, temos um trabalho metodológico novo e criativo. Elias buscou, diante da impossibilidade das evidências satisfatórias, estabelecer ligações entre fatos, de tal maneira a apontar as mudanças de longa duração, tanto nas pessoas quanto nas estruturas. Foi talvez dos primeiros autores a valorizar o cotidiano, os costumes, o corpo, entre outros aspectos do homem vivendo em sociedade (GEBARA, 1998, p. 149).

Acreditamos, assim, que o processo de formação continuada, quando implementado de forma sistemática, pode constituir-se como um espaço potente na transformação do trabalho docente e na estrutura da política pedagógica da instituição. Esse movimento de mudança não é imediato, ele se processa de forma gradual. Daí decorre ser necessário o espaço de formação fomentar a troca de experiências, impulsionando a reflexão individual e coletiva no âmbito institucional.

Em busca de estabelecermos as ligações entre o processo de formação continuada de docentes no ensino superior e as mudanças que elas podem trazer tanto para os docentes quanto para as instituições envolvidas, no fluxo da construção da pesquisa fomos impulsionados por questões, tais como: o que impulsionou os docentes a participar do curso de formação continuada ofertado pelas universidades? Que importância os docentes do ensino superior atribuíram aos cursos de formação continuada realizados pelas universidades? Como os docentes avaliaram os cursos de formação continuada realizados pela UV e Ufes?

Com esses questionamentos, encaminhamo-nos para o próximo capítulo, no qual apresentamos os instrumentos que utilizamos para a coleta e a produção dos dados.

## 4 AS TESSITURAS DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o caminho teórico e metodológico que seguimos para a realização desta pesquisa. O capítulo está dividido em três subcapítulos: no primeiro, apresentamos a natureza da pesquisa escolhida; no segundo, tratamos do campo de estudo focalizando o contexto da Universidad Veracruzana *campus* Xalapa, estado de Veracruz-MEX, e a Universidade Federal do Espírito Santo *campi* Goiabeiras e Maruípe, Vitória, estado do Espírito Santo-BR, bem como os sujeitos participantes da pesquisa; no terceiro, discorremos sobre os procedimentos utilizados para a/na coleta e produção de dados.

### 4.1 A NATUREZA E O TIPO DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, que se caracteriza por se desenvolver em ambiente da vida real, ou seja, em situação natural, pois o pesquisador está mais preocupado com o processo do que simplesmente com os resultados (TRIVIÑOS, 1987). Além disso, o estudo qualitativo é “[...] rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Sobre essa questão, concordamos com Michel (2009, p. 36-37), quando ressalta que

[...] a pesquisa qualitativa considera que há uma dinâmica, particular e contextual e temporal com o pesquisador [...] por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos a luz do contexto, do tempo, dos fatos. 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 [...] na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação da ideias [...] sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade.

Entre as diversas maneiras de produzir o conhecimento em pesquisa, acredita-se que, para contemplar os objetivos do estudo em tela, a abordagem qualitativa é a

mais adequada. Afinal, com relação à abordagem qualitativa, pelo fato de ela trabalhar com o universo de significados relacionados ao conjunto de fenômenos humanos que não podem ser quantificados, procura “[...] compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos” (MINAYO, 2010, p. 22).

Sobre a análise de dados qualitativos, André (1983) diz que ela nos permite apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos educacionais, além de se prestarem a captar os diferentes significados das experiências vividas e auxiliar na compreensão das relações entre os indivíduos, seus contextos e ações.

Na mesma direção, Moraes e Galiazzi (2007) enfatizam que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como um processo de desconstrução e reconstrução de materiais discursivos, resultando em novos entendimentos sobre os dados pesquisados.

Assim, como resultado da utilização do método qualitativo, por meio dos dados obtidos diretos da realidade advindas da Universidad Veracruzana e da Universidade Federal do Espírito Santo, a nossa preocupação esteve voltada para o processo do que com o resultado obtido. Buscamos, assim, compreender o processo de formação continuada nas duas universidades, mediante as perspectivas dos docentes mexicanos e brasileiros.

No caso deste estudo, no âmbito da abordagem qualitativa, assumimos a perspectiva teórico-metodológica dos Estudos Comparados Internacionais em Educação conforme proposto por Ferreira (2008) e Carvalho (2014). Procuramos, assim, construir os contornos da pesquisa com os parâmetros do estudo comparado internacional, voltado para a educação e focado na Educação Especial no ensino superior.

Acreditamos que trazer uma abordagem metodológica comparativa é também problematizar fenômenos que acontecem em diferentes locais com base em políticas globais. Sendo assim, a escolha ocorreu por acreditarmos que “[...] conhecer outras realidades nos ajuda a compreender o capítulo da história humana

que escrevemos com os outros” (SOBRINHO et al., 2015, p. 336) e, nesse sentido, por entendermos o estudo comparado como um processo de mútuo conhecimento.

A escolha por essa perspectiva investigativa também diz respeito às concepções de homem, mundo e de sociedade, sempre vinculadas aos interesses acadêmicos, políticos, econômicos, culturais ou sociais. Na nossa compreensão, isso se deve ao fato de que os estudos comparados têm como campo de estudos as relações estabelecidas entre pessoas e grupos, considerando-se, sob determinada ângulo de análise, as experiências vividas que se cruzam e entrecruzam no cotidiano da vida em sociedade.

Nos últimos anos, autores como Nóvoa e Catani (2000), Ferreira (2008), Correa (2011) e Carvalho (2014) têm defendido a ideia de que o trabalho investigativo no campo dos estudos comparados internacionais não deve restringir-se a apenas descrever, mas também a compreender e interpretar o objeto de investigação.

Para esses autores, a educação comparada internacional deve afirmar-se como um saber dinâmico e aberto metodologicamente, que pode utilizar-se de diferentes instrumentos e procedimentos, para conhecer e sistematizar reflexões sobre os possíveis vínculos entre os processos sociais vividos em diferentes realidades no presente e os processos sociais de longa duração histórica.

Sendo assim, comparar resulta da capacidade humana de diferenciar, distinguir e abstrair as diferenças, tomando o que é comum para problematizar criticamente. Em outras palavras, comparar é estabelecer tanto diferenças quanto identidades. Porém, ainda que identidade e diferença sejam a base do processo comparativo, se não forem tomadas dentro de um estudo que leve em conta os processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais dos fenômenos comparados, elas perderão o sentido (CARVALHO, 2014).

Ainda a respeito da perspectiva comparada assumida nesta pesquisa, vale destacar que metodologicamente buscamos fugir das amarras dicotômicas entre o “bem e o mal”, o “melhor e o pior”, e outros julgamentos de valor que reduzem a investigação a uma atitude descritiva que, desenvolvendo-se de maneira superficial, não

considerando a força histórica e social específica de cada realidade, que mobiliza as pessoas na significação da vida em sociedade, operando, assim, como importante dispositivo justificador das políticas que, no curso do tempo, se instituem localmente (CONCEIÇÃO, 2017).

Nesse caminho metodológico, a comparação só é possível no processo quando o pesquisador tem a capacidade de se colocar no fluxo do próprio movimento fenômeno social investigado. Essa atitude lhe possibilita, então, compreender que o familiar e o estranho são elementos presentes em nossas noções de realidade. O que se diferencia do outro simultaneamente faz parte de nós (WELLER, 2017).

Assim, no desenvolvimento deste estudo, estivemos ocupados permanentemente em compreender e tematizar questões que perpassam os processos formativos vividos por docentes vinculados a duas instituições “estrangeiras” entre si. Mais exatamente, entrelaçados pelo instrumento analítico metodológico baseado nos estudos comparados internacionais, buscamos alcançar melhor compreensão sobre as realidades formativas desenvolvidas na Universidad Veracruzana e na Universidade Federal do Espírito Santo.

#### 4.2 NOS BASTIDORES DA PESQUISA: ARREMATES INVESTIGATIVOS DO CAMPO DE ESTUDO

Como uma estampa que reúne marcas ao longo do bordado vai transformando os fios e os tecidos, centramo-nos em buscar as linhas que envolvem o cenário da formação continuada de docentes realizada tanto na Universidad Veracruzana/México quanto na Universidade Federal do Espírito Santo/Brasil.

A pesquisa de campo foi efetivada em dois momentos. O primeiro aconteceu quando, em razão do convênio firmado entre a Universidad Veracruzana e a Universidade Federal do Espírito Santo, realizamos uma missão de estudos internacionais na cidade de Xalapa, capital do estado de Veracruz-MEX, entre 13 e 29 de maio de 2017<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> De acordo com o Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) desse país, o estado de Veracruz representa 3,66% do território mexicano, possui, em seu estado, um total de 212

Na oportunidade, mantivemos contato com a coordenadora do curso *Estratégias de enseñanza: aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual*, a qual, para além de participar da entrevista semiestruturada, nos colocou em contato com os professores que participaram do curso. Na oportunidade, realizamos 30 horas de entrevista e cinco horas foram destinadas para reunirmos informações sobre a estrutura da universidade, bem como sobre o material didático utilizado no curso. Assim, cumpre destacar que uma parte significativa da coleta e da produção de dados se deu também no Brasil, mesmo depois de termos concluído nossa “estada” em território mexicano.

Com a intenção de atribuímos sentido à pesquisa, é necessário discorrermos brevemente sobre o contexto no qual os indivíduos envolvidos nesta investigação estão inseridos.

Essa universidade foi fundada em 1944, fixada no estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, no México. A instituição atua em cinco *campi* universitários. Nos últimos dados<sup>15</sup> informados, as matrículas dos estudantes se encontram assim subdivididas: 173 de cursos de graduação, 124 de pós-graduação e mais de 20.000 alunos matriculados em oficinas, programas de educação não formal da universidade, totalizando 79.179 estudantes universitários.

O segundo momento da investigação foi realizado no período de outubro a dezembro de 2017, quando ocorreu nosso contato com o coordenador do curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”. Posteriormente ao acesso à lista de presença, fomos estabelecendo o contato com os participantes e realizando as entrevistas, especialmente com o coordenador do curso no Brasil.

Fundada em 5 de maio de 1954, a Ufes possui quatro *campi* universitários: em Goiabeiras e Maruípe, na capital; e nos municípios de Alegre, no sul do Estado, e São Mateus, no norte capixaba. A Universidade Federal do Espírito Santo conta uma área territorial total de 13,8 milhões de metros quadrados. Sua infraestrutura física

---

municípios. Em 2015, o INEGI apontava que, nesse estado, habitavam 8.112.505 pessoas de um total de 119.530.753 habitantes mexicanos.

<sup>15</sup> Informações disponíveis em: <http://www.uv.mx>. Acesso em: 20 ago. 2017.

global é de 302,5 mil metros quadrados de área construída. A Ufes oferece 102 cursos de graduação presencial, com um total de 5.249 vagas anuais<sup>16</sup>. Sua sede administrativa central está localizada no *campus* universitário de Goiabeiras, em Vitória. A Universidade Federal do Espírito Santo é a maior das instituições públicas de nível superior no estado do Espírito Santo.

Nesse contexto/cenário, a Universidad Veracruzana e a Universidade Federal do Espírito Santo têm em comum, para além de serem duas instituições públicas, o interesse em buscar alternativas voltadas para a formação do docente que integra o seu quadro profissional no tocante à qualificação de suas práticas pedagógicas.

No próximo subcapítulo, tratamos do perfil dos docentes mexicanos e brasileiros que participaram desta pesquisa.

#### 4.3 OS FIOS QUE TECEM O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes de uma pesquisa poderiam ser tomados como um objeto de estudo em via de ser interpretado, como mapas e códigos socioculturais. Nessa condição, o trabalho do pesquisador é o de tentar trazer explicitações e interpretações da sociedade, porém deve-se levar em consideração que nem todos os aspectos de uma cultura estão de forma aparente na superfície (SILVA, 2005).

A primeira parte das entrevistas foi composta pelos dados pessoais dos participantes, entrelaçada com as entrevistas concedidas, que nos ajudaram a compreender um pouco mais sobre a rede que constitui os caminhos sobre a formação na UV e na Ufes. Sem perder de vista essa questão, traçamos o perfil (eu), sem romper o vínculo com a sociedade (nós) e/ou no contexto em que estão imersos os participantes da pesquisa mexicanos e brasileiros.

---

<sup>16</sup> A Ufes, na pós-graduação, possui 48 cursos de mestrado acadêmico, oito de mestrado profissional, e 26 de doutorado. Conta um quadro de 1.570 professores efetivos, 2.049 técnicos-administrativos, 19 mil estudantes matriculados na graduação e 3.180 na pós-graduação.

Para manter o anonimato dos entrevistados, os participantes brasileiros foram identificados como Prof. ou Prof.<sup>a</sup>; e os participantes mexicanos, identificados pela letra (P), seguida de uma numeração como identificação específica.

A seguir, apresentamos os sujeitos que participaram da pesquisa.

#### **4.3.1 Sujeitos da pesquisa**

Constituíram sujeitos desta pesquisa docentes que atuam na Universidad Veracruzana e na Universidade Federal do Espírito Santo. Ao todo, participaram 17 docentes: na Universidad Veracruzana, foram seis participantes, incluindo a coordenadora do curso; e, na Universidade Federal do Espírito Santo, no Brasil, foram 11 entrevistados, contando com o coordenador do curso.

#### **4.3.2 Perfil dos docentes participantes da pesquisa na *Universidad Veracruzana***

Conforme indicação da coordenadora do curso *Estratégias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*, entrevistamos cinco docentes que participaram do curso, dos quais três vinculados à Faculdade de Contabilidade e Administração e dois à Faculdade de Idiomas, além da coordenadora do curso que pertence ao quadro de docentes da Faculdade de Contabilidade e Administração. A seguir, apontamos, no quadro 3, o perfil dos participantes, indicando a idade, formação acadêmica e tempo de docência.

Quadro 3 – Perfil dos participantes da pesquisa – México

<b>PROFESSOR</b>	<b>IDADE</b>	<b>FORMAÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>TEMPO DE DOCÊNCIA</b>
P1	43	Licenciado em Língua inglesa, mestrado em Ensino, doutorado em curso	15 anos
P2	Mais de 60	Licenciada em Administração de Empresas, doutorado em Finanças Públicas	30 anos
P3	40/50	Licenciada em Contabilidade, com especialização em Administração Fiscal e doutorado em Gestão e Controle	15 anos
P4	20/30	Licenciada em Administração, Mestre em Gestão e Organização e doutorado em Governo e Administração Pública	6 anos
P5	30/40	Filosofia – Universidade de Bolonha, mestrado em Didática e difusão da língua e cultura italiana Universidade Ca “Foscari” de Veneza	10 anos
Coordenadora – México	Mais de 60	Licenciada em Psicologia, diplomada em “Gestão para Promoção da Saúde”	30 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Os dados organizados no quadro 3 apresentam uma variação de idade entre 30 e 60 anos, ou seja, professores com mais experiência e outros ainda considerados jovens, o que transforma este grupo em um bom extrato para avaliação, pois encontramos professores que vivenciaram as transformações educacionais no México, no mínimo na última década. A maioria atuou nesse período no ensino superior.

#### **4.3.3 Perfil dos docentes participantes da pesquisa na Universidade Federal do Espírito Santo**

No Brasil, seguimos a mesma trajetória que estabelecemos no México, no que diz respeito à coleta de dados da primeira parte da entrevista, após o contato com o coordenador do curso “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”, que nos forneceu a lista de presença do curso, com os respectivos aprovados. Dos aprovados, dez concordaram em participar da pesquisa, apresentamos os dados desse levantamento no quadro 4.

A seguir, no quadro 4, apresentamos o perfil dos participantes do curso na Universidade Federal do Espírito Santo. Utilizamos como descritor para identificar os docentes o código já apresentado anteriormente.

Quadro 4 – Perfil dos participantes da pesquisa – Brasil

PROFESSOR	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE DOCÊNCIA
Prof. <sup>a</sup> 1	51	Graduação em Ciências Econômica; mestrado em Economia; doutorado em Economia Aplicada	24
Prof. 2	36-40	Graduação em Química Industrial; doutorado em Química	4
Prof. 3	41-45	Bacharelado em Filosofia; mestrado em História da Arte; doutorado em História da Arte	4
Prof. <sup>a</sup> 4	36-40	Bacharelado em Fonoaudiologia	5
Prof. <sup>a</sup> 5	31-35	Bacharelado em Fonoaudiologia; doutorado em Fonoaudiologia e especialização em Audiologia	4
Prof. <sup>a</sup> 6	51	Graduação em Biblioteconomia; Arquivologia, Artes Plásticas; mestrado em Artes; doutorado em Ciência da Informação	13
Prof. 7	46-50	Doutorado em Oceanografia Biológica	23
Prof. <sup>a</sup> 8	46-50	Graduação em Arquitetura e Urbanista; mestrado em Engenharia Urbana; doutorado em Planejamento Urbano e Regional	6
Prof. <sup>a</sup> 9	36-40	Doutorado em Enfermagem	12
Prof. 10	25-30	Bacharelado em Ciências Econômicas; doutorado e mestrado em Economia	1 ano 7 meses
Coordenador – Brasil	51	Graduação em Pedagogia; mestrado em Educação; doutorado em Educação	25

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Quando olhamos para o perfil, tomando como base os dados das duas universidades, percebemos que, em ambas, os docentes apresentam um elevado nível de formação educacional, doutores e mestres, o que é uma característica muito relevante para o desenvolvimento da universidade, principalmente quanto à devolutiva social do trabalho realizado.

De toda forma, também vale considerar a perspectiva de Pimenta e Anastasiou (2014), quando afirmam que o nível elevado de formação não é garantia de que esses professores possuam os saberes pedagógicos necessários à atuação docente. Para esses autores, 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 o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual possam ser responsáveis no instante em que ingressam na carreira docente.

No tocante ao tempo de docência, cabe ressaltar que, pelo fato de termos entrevistado mais participantes no Brasil, encontramos professores que ingressaram mais recentemente na carreira. Ressalta-se, nesse aspecto, a política de ingresso ou vínculo empregatício que é estabelecida nos dois países<sup>17</sup>.

Em seguida, descrevemos os procedimentos efetuados por nós para a produção dos dados.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento desta pesquisa, valemo-nos da entrevista semiestruturada como procedimentos para a obtenção dos dados.

A entrevista é considerada um instrumento potente da investigação social e pode ser definida como o encontro ou interação entre duas ou mais pessoas, no intuito de que uma delas obtenha informações acerca de determinado assunto, ou seja, trata-se de uma conversa dirigida com um propósito definido (MICHEL, 2009). Essa escolha pela entrevista semiestruturada também decorreu em razão da flexibilidade dessa técnica, pois, como se tratava de averiguar a percepção de professores(as) em relação à sua formação continuada e sua prática docente, precisaríamos elaborar perguntas abertas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, a partir da qual pudéssemos acrescentar perguntas que nos trouxessem informações objetivas e subjetivas em relação ao fenômeno estudado, conforme destacam Laville e Dionne (1999).

Nessa mesma direção, Szymanski (2010) afirma que a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e construção de um discurso para um

---

<sup>17</sup> No México, não há categorização homogênea de cargos e níveis de pessoal docente. As políticas de recrutamento são diversas e as instituições têm os próprios escalões e tabuladores que estabelecem as categorias, os tipos de contratação e os requisitos para entrar, permanecer e avançar na carreira acadêmica. No entanto, podemos encontrar três categorias de professores: titular, associado e assistente, cada um com três ou quatro níveis. O regime de contratação pode ser, por sua vez, de tempo inteiro, tempo parcial ou por horas. No Brasil, o ingresso em instituições federais é pautado por um conjunto de provas (prova escrita, de desempenho didático-pedagógico e de títulos), denominado concurso público.

interlocutor. A entrevista se constitui, assim, como um momento de construção de um novo conhecimento que se dá na interação.

A entrevista semiestruturada foi dividida em duas partes: a primeira, composta de questões fechadas que buscavam caracterizar os participantes com dados pessoais (nome, idade, estado civil), acadêmicos (graduação e pós-graduação) e verificar se tiveram atuação em outro nível de ensino. Para tal, utilizamos um roteiro preestabelecido, semiestruturado de perguntas (APÊNDICE A).

A segunda fase compreendeu o bloco de perguntas, por meio do qual trabalhamos questões referentes a quatro dimensões: 1) avaliação dos conteúdos ministrados durante o curso; 2) estratégias de ensino-aprendizagem; 3) relação teoria e prática; 4) impacto do curso nas atitudes e práticas. Entretanto, por se tratar de entrevista semiestruturada, o roteiro serviu como base, e outras questões surgiram no decorrer das entrevistas. O bloco de perguntas foi elaborado com a intenção de nos ajudar a conhecer melhor o campo da pesquisa (APÊNDICE B).

Esclarecemos que, antes de iniciarmos o trabalho de campo, apresentamos os instrumentos aos participantes da pesquisa e esclarecemos que as entrevistas seriam gravadas para posterior transcrição. Todos(as) os(as) participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). As transcrições das entrevistas embasaram nossas reflexões. Ressaltamos, ainda, que, no caso mexicano, a transcrição das entrevistas foi feita por nós em língua portuguesa.

Conforme expusemos, o processo de investigação ocorreu em dois momentos separados: no primeiro, realizado de 15 a 29 de maio de 2017, na Universidad Veracruzana, estabelecemos os contatos iniciais com a coordenadora do curso, que nos forneceu os contatos dos professores e intermediou a organização da agenda (local e hora) para a realização das entrevistas, no segundo, realizado no Brasil, decidimos iniciar o nosso caminho de investigação por intermédio de duas aberturas

institucionais: a primeira a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd)<sup>18</sup>; e a segunda Núcleo de Acessibilidade da Ufes/Naufes<sup>19</sup>.

O processo de investigação na instituição brasileira ocorreu entre os dias 13 de setembro e 20 de dezembro de 2017, quando realizamos entrevistas com professores e o coordenador do curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”, bem como a coleta de documentos legais e institucionais que nos ajudassem a compreender melhor a dinâmica formativa da Ufes.

Nesse sentido, nos próximos capítulos, apresentamos a organização dos cursos de formação continuada e os diálogos estabelecidos pelos docentes do ensino superior no México e no Brasil. Assim sendo, analisamos os dados coletados à luz dos pressupostos do referencial teórico que norteia este estudo. Essas entrevistas foram primordiais para conhecermos as ações institucionais da UV e da Ufes no que diz respeito ao processo de formação continuada para docentes e colaboraram na compreensão do processo formativo para docentes na perspectiva da inclusão no ensino superior.

---

<sup>18</sup> Pró-Reitoria de Graduação tem como atribuições a coordenação da execução de políticas da Ufes no que se refere ao suporte técnico-pedagógico às unidades acadêmicas, o apoio ao estudante e o registro e controle acadêmico do ensino de graduação, em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com as orientações legais oriundas do Ministério da Educação.

<sup>19</sup> O Núcleo de Acessibilidade da Ufes (Naufes) foi criado por meio da Resolução n.º 31/2011 do Conselho Universitário, com a finalidade de coordenar e executar as ações relacionadas à promoção de acessibilidade 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, acesso e permanência com qualidade, no âmbito universitário.

## 5 FIOS QUE TECERAM A PESQUISA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO MÉXICO

Neste capítulo, trazemos questões relacionadas à dinâmica formativa vivida pela Universidad Veracruzana em 2017, intitulada *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*.

Nesse sentido, dividimos o capítulo em três subcapítulos: no primeiro, focalizamos as dimensões da inclusão do ensino superior no México; no segundo, trazemos a organização didático-pedagógica do curso de formação continuada implementado na Universidad Veracruzana; e, no terceiro, apresentamos a formação continuada na perspectiva dos docentes envolvidos no curso empreendido pela Universidad Veracruzana.

### 5.1 AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO MÉXICO

É quase um lugar comum dizer que, na atualidade, o México precisa garantir uma educação de qualidade a amplos setores da população, inclusive assegurar o acesso ao sistema educacional. No entanto, essa é uma condição de difícil cumprimento, pois, embora haja muitos que entram, poucos permanecem e alcançam o aprendizado necessário para um bom desempenho como cidadãos e trabalhadores nos contextos incertos de nossos dias.

Essa situação é ainda mais complexa em países como os da América Latina, onde foram recentemente incorporados no sistema educacional crianças e jovens cujas famílias viveram e vivem situações de precariedade nos domínios econômico, social e cultural.

Ainda assim, observamos que a legislação educacional mexicana e os estudos empreendidos por Romero e Laureti (2006), Crosso (2010), Aquino, García e Izquierdo (2014) e Santuário e Cazales (2014) registram um movimento de inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Conforme aponta Crosso (2010, p. 6), as leis sobre a educação inclusiva aprovadas nos últimos anos em países da América Latina, inclusive no México, “[...] captam o espírito de educação inclusiva

presente nos quadros regulatórios internacionais [...]”. Complementarmente, na perspectiva de Santuário e Cazales (2014), no movimento de afirmar o compromisso assumido com organismos internacionais, desde a década de 1990, o movimento em defesa do direito à educação também vem sustentando a criação de instrumentos legais que orientem a expectativa de assegurar uma educação para todos em território mexicano.

De fato, materializando os acordos internacionais, a *Ley General de Educación*, sancionada em 1993, pode ser considerada o marco inicial para as reformas educacionais no México. Mais tarde, outras diretrizes legais foram formuladas no intuito de garantir a matrícula de estudantes com deficiência no sistema de ensino mexicano. Faz-se relevante destacar a *Declaración de Yucatán* (2008), que versa sobre los derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, a *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad* (2011) e o *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2014-2018).

O *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (2013-2018) foi inserido nas disposições da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2018 (PND), na Lei de Planejamento e na Lei Geral para a Inclusão de Pessoas com Deficiência. Do mesmo modo, esse mesmo programa teve por diretriz observar as opiniões ou recomendações da Comissão Nacional de Direitos Humanos do México.

Vale observar que o Plano Nacional de Desenvolvimento (2013-2018) estabeleceu, pela primeira vez na história do país, a elaboração do Programa Nacional de Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas com Deficiência, que incluiu objetivos, estratégias e linhas de ação para a população com deficiência em quatro dos cinco objetivos: México em Paz, México Inclusivo, México com Educação de Qualidade e México com Responsabilidade Global.

Essas orientações legais abriram espaço para o diálogo sobre a importância da ampliação do acesso e da garantia de permanência de pessoas com deficiência nas instituições educacionais. Entendemos que esse movimento vem provocando a

reflexão sistemática sobre a superação de inúmeras barreiras vividas nos processos formativo-educativos de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação no ensino superior.

De toda forma, conforme Aquino, García e Izquierdo (2012), Santuario e Cazales (2014), o México tem vivido avanços consideráveis a respeito da inclusão na educação básica, porém necessita adensar os projetos para melhorar o processo educativo-formativo desse grupo específico de estudantes no ensino superior.

Sobre essa questão, Brogna e Rosales (2013) destacam que a inclusão no ensino superior realizada pelas instituições de ensino no México é bastante diversificada e implementada de forma desarticulada entre as diferentes instituições e dentro delas. Percorrendo a linha da implementação do processo de inclusão no ensino superior no México, encontramos, nos estudos de Pérez-Castro (2016), a indicação de que apenas nove das 43 universidades públicas existentes no México, entre as universidades estaduais e federais, têm algum registro sobre suas estratégias de inclusão educacional, entre as quais a Universidade Autônoma do Estado de Morelos (UAEM), a Universidade Autônoma Tamaulipas (UAT), a Universidade de Guadalajara (UdeG) e a Universidade de Governo Nacional Autônomo do México (UNAM).

Outras instituições criaram unidades ou programas específicos para ajudar nesse setor da população estudantil, destacando-se a Universidade Autônoma de Baja Califórnia (UABC), Universidade Autónoma de Nuevo León (UANL), a Universidade de Ibero-americana (UIA), a Universidad Veracruzana (UV), o Instituto Tecnológico Autônomo de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), a Universidade Autônoma do Estado de Morelos (UAEM), a Universidade Autônoma Tamaulipas (UAT) e a Universidade de Guadalajara (UdeG).

Ainda assim, segundo o levantamento realizado por Pérez-Castro (2016), boa parte das universidades mexicanas não conseguiu consolidar uma política inclusiva institucional. A maioria das medidas tomadas até agora encontra-se nas áreas de acessibilidade física, instalação de rampas, designação de vagas de

estacionamento, sanitários, regularização de calçadas, instalação de mudanças de sinalização na sala de aula para alunos com deficiência, serviços gerais, organização de atividades acadêmicas, campanhas de conscientização e oferta de cursos de educação continuada, graduados e pós-graduados. Segundo o mesmo autor, “[...] mas há muito poucas instituições que conseguiram mudanças em suas políticas e regulamentos” (PÉREZ-CASTRO, 2016, p. 12).

Como podemos observar, a inclusão no ensino superior, no México, tem sido um processo longo e complexo, e vários fatores estruturais permeiam essa pauta, evidenciando-se reformas da legislação e movimentos na perspectiva da implementação no campo educacional inclusivo pautado pelo respeito à pluralidade. Essa dinâmica tem ocasionado maior visibilidade em torno das pessoas que são público-alvo da Educação Especial e ingressam nas instituições de ensino superior.

Com base nas reflexões apontadas nos parágrafos anteriores e nos propósitos deste estudo, cumpre-nos trazer dados que ajudem a conhecer o curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*<sup>20</sup>, organizado pela Universidad Veracruzana para os docentes, no intuito de proporcionar-lhes outras possibilidades para ensinar e, assim, facultar aos estudantes outras situações de aprendizagem.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UV

Na tentativa de compreendermos como se organizou o curso de *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para estudiantes con discapacidad visual*, entramos em contato com a coordenadora do curso, que nos concedeu a primeira entrevista e nos apresentou a documentação do curso.

Conforme ela nos indicou, o primeiro movimento para organizar aquela formação específica aconteceu por meio do contato que o diretor da *Faculdade de Contaduría* estabeleceu com o grupo de pesquisa, composto por três docentes da Universidad Veracruzana e um professor da Escola Normal.

---

<sup>20</sup> Tradução livre: “Estratégias de ensino: aprendizagem para estudantes com deficiência visual”.

Desde então, os integrantes desse grupo de pesquisa organizaram um projeto específico de formação, cujo desenvolvimento requeria encontros com os docentes que eventualmente estariam envolvidos nessa formação. Nos encontros, os membros do grupo de pesquisa levantaram questões sobre as possíveis dificuldades que os professores encontravam para o desenvolvimento do trabalho docente com o aluno com deficiência. O grupo de pesquisa pretendia, assim, compreender as reais necessidades dos docentes universitários.

Após a sistematização dos conteúdos apontados pelo conjunto de docentes, o grupo de pesquisa planejou os temas e os apresentou aos docentes para que avaliassem a proposta e inclusive sugerissem a inserção de temas que ainda não estivessem contemplados. Por meio dessa interlocução, os conteúdos e o programa do curso foram sistematizados e remetidos ao diretor da faculdade. As temáticas do curso foram desenvolvidas em encontros semanais, cada um com a duração de três horas. Quando nos informou sobre as temáticas elencadas para o curso, a coordenadora destacou a importância de considerar a função docente na Universidad Veracruzana. Ela informou-nos:

[...] ao docente cumpre uma dupla função. Além de ministrar aulas, ele é tutor de alguns estudantes, acompanhando-os de forma acadêmica e pessoal, realiza reuniões mensais com os familiares e orienta na organização dos estudos dos estudantes (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

Após a organização do programa e a sua aprovação pela diretoria da *Faculdade de Contadoria*, ocorreu a divulgação do curso pelos canais de comunicação que a instituição possui para dialogar com os docentes. A coordenadora esclareceu que a participação nessa atividade de formação se deu por iniciativa dos próprios docentes.

De toda forma, ela nos esclareceu que o convite para participar do curso por meio da divulgação foi direcionado a três grupos de profissionais: a) aos professores que tinham, em suas classes, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação; b) aos docentes que já haviam trabalhado com alunos nessa condição, mas ainda não tiveram a oportunidade de fazer o curso; c) aos docentes que, até então, não tiveram, em suas

classes, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação.

Durante a entrevista, a coordenadora ressaltou a importância do trabalho de tutoria que os docentes realizam com os estudantes com deficiência, visto que, por meio das informações dos tutores, a universidade organiza o trabalho a ser desenvolvido com esses estudantes no espaço universitário. Esse movimento ajuda na organização programática do curso, pois, como aproxima o docente da realidade do aluno, também o leva a buscar os conhecimentos que venham atender, de forma mais efetiva, às necessidades pedagógicas do aluno, partindo da sua realidade.

A coordenadora nos relatou o propósito pessoal e profissional que a motivou organizar o curso. Ela nos informou: “[...] primeiro é o nosso trabalho, a minha linha de investigação na Universidade é *discapacidad* [...]” (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017) e completou: “[...] a cada dia há mais interesse da universidade em capacitar os docentes [...] a Lei Geral também menciona que todas as universidades devem atender os estudantes com *discapacidad* e devem capacitar os docentes [...]” (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

Entendemos que a docência na vida do professor é um exercício resultante das diversas interações desse sujeito com o seu entorno. Para a coordenadora, a realização do curso foi um momento de crescimento pessoal e profissional, e ela reconhece o apoio institucional como básico para o desenvolvimento da formação, mesmo que o processo seja impulsionado por força das leis que operam no país.

De acordo com a documentação e com o relato da coordenadora, o curso foi organizado e realizado à medida que ocorriam matrículas de estudantes com deficiência nas disciplinas da universidade. Conforme destacou, o grupo de pesquisa sempre é informado “[...] onde ou em quais faculdades os estudantes com deficiência estão matriculados [...]”. Contudo, de acordo com a coordenadora, “[...] ocorre um número pequeno de estudantes matriculados na universidade [...]”, porque,

[...] quando os estudantes concluem o curso médio superior, não se sentem estimulados para a universidade, porque acham que a universidade não sabe o que fazer com eles. Porém agora passamos a divulgar em todos os espaços na imprensa, pelo rádio, que a universidade pode receber todos, independentemente da sua deficiência. O único requisito é que tem que passar no exame de ingresso (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

Observamos que a experiência apresentada pela Universidad Veracruzana, vinculada às matrículas de estudantes com deficiência, vem requerendo que a instituição estabeleça diálogos com os outros níveis de ensino, instigando novos debates com relação à educação na cidade de Xalapa e também provocando uma nova organização que rompa com a formulação de que as buscas por aqueles conhecimentos desenvolvidos na escola são de responsabilidade exclusiva da família e/ou da própria pessoa com deficiência.

A coordenadora salienta que o movimento realizado pela universidade no que diz respeito à divulgação do processo de ingresso na Universidad Veracruzana indica outras perspectivas, podendo possibilitar a ampliação de matrículas de estudantes com deficiência na instituição de ensino superior e proporcionar maior aproximação da instituição com outros da sociedade.

Importa destacar que um dos objetivos do curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual* foi proporcionar aos participantes informações e conhecimentos relativos ao campo da legislação, bem como informações relativas ao campo pedagógico. Com essa finalidade, a coordenadora afirmou: “[...] capacitamos com ferramentas que falam dos aspectos históricos, das leis e normas do país [...] com o intuito de que [...] tenham novas formas de ensinar” (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

Outro objetivo apontado foi o de desenvolver competências profissionais com os docentes relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, “[...] porque os professores não sabem o que fazer quando se deparam com um aluno com deficiência em suas classes. Eles nos buscam e nós os capacitamos” (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

Segundo o que observamos, o curso foi desenvolvido na Faculdade de Contabilidade e Administração de Empresas – local onde 28 professores participantes do curso e dois coordenadores do curso estão lotados como docentes.

O curso foi organizado em três módulos, com uma carga horária final de 40 horas. E, conforme relata a coordenadora, além de ter valor curricular, ao concluir a formação, o docente participante recebe um avanço salarial, assim como os professores que o ministraram. No quadro 5, reproduzimos a estrutura/organização temática do curso realizado pela Universidad Veracruzana.

Quadro 5 – Programa do curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual – UV-México*

<b>MÓDULO 1 – A deficiência no contexto da universidade</b>
CARGA HORÁRIA: 10 horas
O papel social da universidade no contexto da deficiência
Educação inclusiva
Generalidades da inclusão
Tipos de deficiência
Direitos universitários do estudante deficiente
Instrumentos jurídicos que respaldam os direitos das pessoas com deficiência
Leis do Estado dos direitos das pessoas com deficiência
Direito geral para a inclusão das pessoas com deficiência
Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência
Considerações feitas por um estudante com deficiência visual
<b>MÓDULO 2 – Estratégias para ensinar a um estudante com deficiência visual</b>
CARGA HORÁRIA: 10 horas
Características da deficiência visual
Sugestões de interação
Métodos de acesso à informação (escrita e digital)
Elaboração de materiais de acessibilidade (escritos e digitais)
Estratégias de evolução (oral e escrita)
<b>MÓDULO 3.1 – Deficiência visual e a tecnologia</b>
CARGA HORÁRIA: 10 horas
1. Tiflotecnologia

2.Halconix
3.Uso e configuração de impressora Braille
4.Desenvolvimento de conteúdos de acessibilidade
Áudio
Vídeo
Texto
5. Ferramentas para desenvolvimento dos conteúdos
6. Ferramentas para verificação dos conteúdos
<b>MÓDULO 3. 2 – Deficiência Visual e a Tecnologia</b>
CARGA HORÁRIA: 10 horas
Uso e configuração de linha braile
Uso e configuração de lupas e alto contraste
Padrões de acessibilidade da Web
4.Desenvolvimento de conteúdos de acessibilidade
Áudio
Vídeo
Texto
5. Ferramentas para desenvolvimento dos conteúdos
6. Ferramentas para verificação dos conteúdos

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

A distribuição dos conteúdos nos possibilita observar que o curso contemplou a ideia de que o conhecimento docente não é constituído somente de modelos para o desenvolvimento da prática, mas, concomitantemente a esse aprendizado, há necessidade do estudo teórico que permita aos professores uma base científica para atender às singularidades dos estudantes de uma classe. No entanto, não nos escapa o fato da valorização da dimensão prática, de forma a atender aos anseios dos docentes, por via de regra, desejosos por conhecer ferramentas que os ajudassem no cotidiano profissional com o aluno com deficiência, especialmente aqueles com deficiência visual.

Dos conteúdos abordados, notamos que o primeiro módulo abordou questões legais relativas ao direito de acesso dos estudantes com deficiência à educação superior. Sobre essa questão, vale considerar que os estudos sobre a legislação, além de

proporcionarem conhecimento aos docentes, contribuem para o movimento de consolidação social das leis que orientam o processo inclusivo, considerando que, para a apropriação teórica e compreensão de uma lei, se torna necessário que o texto legal circule nos espaços sociais.

Sendo assim, a formação continuada funciona como um dos espaços onde a lei se movimenta socialmente e se impõe aos participantes como um imperativo do qual ninguém pode fugir, embora leve um certo tempo, para que, de fato, seja vivenciada no ambiente educacional.

Quanto ao planejamento de cada módulo, percebemos que a prática docente constituiu ponto de partida para o desenvolvimento do curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*. O conceito de formação vem sendo discutido por diferentes autores, entre os quais Shiroma (2000), Veiga (2014), Garcia (2002), Santos (2012). Da mesma forma, Tardif (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (2012) são alguns autores do cenário internacional que se dedicam a estudos que têm por foco a formação de professores.

De modo geral, para esses autores, a formação está associada ao desenvolvimento profissional. No entanto, García (1999) adverte-nos que a formação não é um componente simplesmente técnico ou instrumental, mas pessoal e social. Nessa direção, Nóvoa (2012) também registra que se constrói uma formação de professores não somente por acumulação de técnicas, senão por meio de um trabalho que proporcione a reflexão das práticas e construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Reiteramos a importância do fato de a Universidad Veracruzana ter constituído uma política institucional que proporcionasse a ampliação da matrícula de estudantes com deficiência nos seus diferentes cursos e primordialmente ter estimulado a organização de espaços para a formação dos docentes.

Entendemos que a identificação e sistematização dos conteúdos a serem abordados na formação continuada com base nas expectativas dos docentes sejam um fator de relevância, pois essa formação poderá repercutir na construção de condutas

profissionais e, em consequência, na forma como vão desenvolver sua prática pedagógica com os estudantes com deficiência.

De nossa perspectiva, a formação continuada de professores é uma ação vital nas proposições institucionais para a inclusão dos estudantes universitários com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação. Como explicam Zabalza (2004) e Rodrigues (2017), é necessário que a formação continuada esteja baseada nas necessidades de desenvolvimento individuais dos professores e nas necessidades institucionais.

Além disso, as instituições necessitam integrar a motivação intrínseca do professor em participar do processo de formativo. Para os autores citados anteriormente, os professores em geral consideram mais proveitosa e satisfatória aquela formação que aborda a dimensão prática do contexto das classes, ou seja, que focaliza as estratégias de ensino.

Destaca Imbernón (2010) que os processos formativos dos docentes precisam organizar-se em torno da reflexão prático-teórica, em que a própria prática educativa do professor seja analisada, objetivando-se inclusive compreender melhor e intervir na dinâmica social mais ampla. Em segundo plano, mas não menos importante, o mesmo autor também aponta que, nos processos formativos dos docentes, está a necessidade de abordar a troca de experiências entre pares, a fim de tornar viável a atualização de saberes em campos de atuação distintos, porém relacionados à educação, aumentando, desse modo, a comunicação entre os professores.

Desse modo, não pode escapar-nos a observação de que há uma necessidade latente de compreender a formação de professores como espaço indispensável para a reflexão sobre a melhoria das condições objetivas e subjetivas para realizar o trabalho docente.

### 5.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DO DOCENTE DA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Em nossa perspectiva, pensar questões relativas ao trabalho docente focalizando o processo de formação continuada em serviço com base nos conceitos de figuração e de interdependência elaborados por Elias supõe situar o profissional da educação como um indivíduo envolvido na trama histórica e política do trabalho educativo. Isso significa afirmar que o professor é um ser eminentemente social e histórico. Ele não vive isolado das relações sociais que dizem respeito às condições e circunstâncias econômicas, políticas, históricas. É válido dizer que, em Elias, não são aceitáveis concepções sociais totalizadoras, ou mesmo individualistas, dos processos sociais. As pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos e variados tipos, tais como famílias, escolas, cidades, grupos sociais ou estados (ELIAS, 2015).

Elias se utiliza da noção de figuração para nos mostrar que indivíduo e sociedade são inseparáveis e apresenta o conceito de figuração recorrendo à imagem de uma rede de pesca:

[...] uma rede é feita de múltiplos fios ligados entre si. No entanto, nem o conjunto desta rede, nem a forma que cada um dos diferentes fios assume se explicam a partir de apenas um desses fios, nem de todos os diferentes fios em si; eles se explicam unicamente por sua associação, sua relação entre si [...] a forma de cada fio se modifica quando se modifica a tensão e a estrutura do conjunto da rede. E, no entanto, essa rede de pesca não é nada além da reunião de diferentes fios; e ao mesmo tempo, cada fio forma, no interior do todo, uma unidade em si; ele ocupa ali um lugar e toma uma forma específica (ELIAS, 1994, p. 70-71).

Nesse sentido, para nós, as ações dos docentes resultam das diferentes configurações em que ele está imerso. Apoiados nos pressupostos eliasianos, reiteramos que as pessoas, no caso os professores, modelam suas ideias com base em suas experiências pessoais e sociais, particularmente aquelas vividas no contexto de suas atividades laborais.

Ao analisarmos questões relativas ao curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*, apoiados nos constructos eliasianos,

observamos que nenhuma pessoa sozinha aprende a ser professor ou a lidar com os desafios que emergem do/no trabalho docente.

Assim, neste item, reunimos não só registros das declarações dos participantes quando evidenciavam questões relativas às suas motivações para se inscreverem no curso, às suas expectativas e reflexão sobre os temas abordados e àquele tema que lhes pareceu mais interessante, senão relatos dos impactos desse processo formativo no exercício da sua docência.

Conforme nos informou a coordenadora do curso, a participação nessa atividade de formação ocorreu por iniciativa dos próprios docentes e, nesse movimento, a universidade fez o convite a três grupos de profissionais: aos professores que tinham em suas classes estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação; aos docentes que já haviam trabalhado com estudantes nessa condição, mas não tiveram a oportunidade de fazer uma formação; e, finalmente, aos docentes que, até então, não tiveram, em suas classes, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação.

Cabe ressaltar que a chamada feita pela instituição para participar do processo formativo não foi considerada pelos docentes que entrevistamos como obrigatório.

Nessa direção, destacaram:

O curso foi por adesão, o curso foi por que eles necessitaram, eles nos pediram, foi por necessidade de trabalho. Não cobramos pelo curso. Também recebemos pontos por estarmos ministrando o curso (COORDENADORA, ENTREVISTA, 2017).

O curso foi por adesão, a direção chamou os professores que trabalhavam com Christian e nos pediram para participar, embora no período ele não fosse mais meu aluno (PROF.<sup>a</sup> 3, ENTREVISTA, 2017).

Nas entrevistas, buscamos conhecer as expectativas e motivações que levaram os docentes a participar dessa atividade de formação. Entre outras questões, os docentes destacaram que foram motivados pela necessidade de conhecer outras

possibilidades para a prática docente associada às barreiras pedagógicas, para atender os estudantes público-alvo da Educação Especial.

[...] minha participação ocorreu pela necessidade de ter novas ferramentas, para enfrentar os problemas com os estudantes [...] A minha expectativa com relação ao curso, foi no sentido de ampliar os meus conhecimentos (PROF.<sup>a</sup> 5, ENTREVISTA, 2017).

[...] minha vontade é aprender sobre as características dos estudantes com deficiência visual, entender como se sentem, ter outra perspectiva, saber como tratá-los [...] tive um aluno e foi difícil para trabalhar, porque eu não entendia como fazer com ele para participar [...] (PROF.<sup>a</sup> 2, ENTREVISTA, 2017).

[...] uma coisa foi pelo fato de ter tido um estudante com deficiência que me incomodou. Eu poderia ter feito mais, porém não tinha ferramentas, não sabia como [...] a outra foi em função da minha carreira acadêmica, acredito que virão outros estudantes com deficiência visual (PROF.<sup>a</sup> 3, ENTREVISTA, 2017).

[...] bem, eu tive um aluno com deficiência visual, então, quando ofertaram o curso, eu disse que necessitava dele, porque tive muito trabalho para tratá-lo, para incluí-lo tanto na parte acadêmica quanto na parte sentimental [...] o curso faz parte da inclusão, estou me formando e formando pessoas [...] então me parece importante estar preparado e, se me deparar com outro caso, já saberei como tratar (PROF. 1, ENTREVISTA, 2017).

[...] a universidade pública tem uma razão social, pois os impostos de recursos públicos é que a mantêm. Por isso, devemos fazer o possível para atender este público [...]. (PROF. 4, ENTREVISTA, 2017).

A formação continuada se revela como um momento importante em que os valores sobre o ensino, a aprendizagem e os estudantes podem ser alterados, visto que ela constitui um espaço-tempo reflexivo, de procura por mecanismos não habituais de ensino e de confronto com eles.

Nessa perspectiva, para Santos (2007), a formação continuada é condição para a mudança das práticas pedagógicas, entendidas em dois aspectos: o primeiro, como processo crescente de autonomia do professor e da instituição; e o segundo, processo de pensar-fazer dos agentes educativos e, em particular, dos docentes, com o propósito de concretizar o objetivo educativo do ensino e da aprendizagem.

Essa questão pode ser evidenciada quando um dos participantes tem a percepção do papel da universidade: “[...] a universidade pública tem uma razão social [...], por isso devemos fazer o possível para atender este público [...]” (PROF. 1). No caso, a formação continuada para docentes deve consistir em um espaço educativo que

deve acompanhar as mudanças sociais. Assim, faz-nos refletir o relato da Prof.<sup>a</sup> 1, ao analisar a formação oferecida: “[...] o curso faz parte da inclusão, estou me formando e formando pessoas [...] então me parece importante estar preparado e se me deparar com outro caso, já saberei como tratar [...]” (PROF. 1, 2017).

O Prof. 1 parece ter clara convicção das mudanças sociais ocorridas que a impulsionaram a procurar conhecimentos além daqueles de que se apropriou em sua formação inicial. A análise desse professor reforça o nosso entendimento de que, para essa nova realidade social, há urgência na defesa de uma proposta para a formação continuada para docentes do ensino superior que tenha por meta a elaboração de estratégias e a discussão sobre as ferramentas metodológicas que garantam um ensino de qualidade para todos.

Na visão de outros docentes participantes do curso, ficou evidente a expectativa de que as discussões pudessem oferecer melhor preparação pedagógica para lidar com a inclusão do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação. Destacaram a expectativa de “[...] aprender sobre as características dos estudantes com deficiência visual, entender como se sentem, ter outra perspectiva, saber como tratá-los [...]” (PROF. 4). Tomando como perspectiva de educação um processo que se desenvolve dentro de uma dinâmica de trocas, assim declara outra professora: “[...] estou me formando e formando pessoas” (PROF. 5).

Ao tomarem como centralidade os pontos levantados, os docentes apontaram um cenário onde a formação continuada é considerada como um processo reflexivo, a qual leva à deflagração de um novo processo que tende a criar situações para que o professor não somente qualifique a sua prática, mas também, por meio dela, (res)signifique o seu conhecimento teórico, provocando transformações nas suas experiências de vida continuamente (ZEICHNER, 1998; ALARCÃO, 2003; IMBERNÓN, 2010).

De acordo com os entrevistados, a formação continuada se revelou importante à medida que buscou articular teoria e prática. Nessa direção, destacavam, nas entrevistas, o fato de o curso não ter sido baseado somente no como ensinar, mas

no “[...] como se pode ensinar” (PROF. 2). Também pontuaram que a participação se deu em decorrência da “[...] necessidade de ter novas ferramentas, para enfrentar os problemas com os estudantes [...]” (PROF. 4) e ainda da expectativa e desejo de “[...] aprender sobre as características dos estudantes com deficiência visual, entender como se sentem, ter outra perspectiva, saber como tratá-los [...]” (PROF. 5). Inferimos, assim, que a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se objetiva nem se materializa, não sendo, pois, práxis. Por outro lado, a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis (PIMENTA et al., 2005).

Nesse sentido, ao avaliarmos as práticas educativas, devemos inquietar-nos com a separação que, na maioria das vezes, é feita entre a teoria e a prática. Ghedin (2002) nos ajuda nessa reflexão, ao destacar que o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as interpretações que dela fazemos, o que chamamos de teoria, isto é, uma maneira de ver e aprender nosso modo de agir diante do mundo. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o docente amplia sua consciência sobre a própria prática.

Por isso, entender as diferentes concepções de aprendizagem não significa ler o que diferentes teóricos falaram ou escreveram sobre o ensino e a aprendizagem; significa também buscar melhor compreensão das práticas educativas, de forma que, ao refletir sobre elas, possamos discutir e agir, para transformá-la, fato que nos parece ter sido privilegiado no curso de formação continuada aqui analisada, conforme nos relataram os participantes entrevistados.

Diante de nossa intenção investigativa, também perguntamos sobre o tema que lhes pareceu mais importante para a melhoria da dinâmica de ensino e aprendizagem na sala de aula. Os entrevistados apontaram, de forma contundente, o módulo que tratou do uso da ferramenta tecnológica, especialmente as possibilidades de uso do computador como tecnologia assistiva para estudantes com deficiência visual. Nessa mesma direção, os entrevistados avaliaram positivamente o fato de conhecer a tecnologia assistiva em uma oficina ministrada por um professor cego. Isso os ajudou demasiadamente a refletir sobre as possibilidades de aprendizagem de uma pessoa com deficiência. Durante nossos diálogos, declararam:

O que mais me chamou atenção foi o uso das tecnologias. São ferramentas fundamentais para o apoio na sala de aula [...] O curso foi importante porque as técnicas que aprendi e os processos computacionais me deram amplitude para o trabalho (PROF.<sup>a</sup> 5).

[...] primeiro as estratégias que ensinam como elaborar o material via computador porque eu não sabia que eles podiam manipular o computador (PROF.<sup>a</sup> 3).

[...] as ferramentas e ações para computador, para capturar problemas, através de ícones que para eles é muito mais fácil (PROF.<sup>a</sup> 1).

[...] o conteúdo que mais me interessou foi o como usar o auxílio digital nas aulas. O uso do computador é muito importante para quem trabalha com deficiente (PROF.<sup>a</sup> 2).

Reconhecemos que a tecnologia assistiva é uma ferramenta valiosa para a prática pedagógica com o aluno com deficiência, como avaliaram os professores do curso.

Vale ressaltar que a situação de inclusão na instituição educativa comum requer um planejamento que reconheça as diferenças e, sobretudo, valorize as potencialidades, para proporcionar ao aluno avanços concretos no processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Pesquisadores como Caiado, Campos e Vilaronga (2011, p. 169) corroboram essa reflexão, mostrando-nos que

[...] exatamente porque as camadas populares e os estudantes historicamente excluídos da escola conquistaram o direito à matrícula é que temos que avançar na reflexão sobre os objetivos e a organização do trabalho pedagógico para que, além do acesso, haja permanência e apropriação do conhecimento em suas múltiplas e diversas dimensões.

Os relatos dos professores cursistas nos levam a destacar a importância de cuidarmos da discussão sobre os usos de diferentes recursos tecnológicos na formação de professores, mesmo porque esses recursos possibilitam aos profissionais outros conhecimentos que enriquecem o cotidiano docente. Nesse sentido, disseram-nos que “[...] o conteúdo que mais me interessou foi o como usar o auxílio digital nas aulas” (PROF. 4). Em associação, acrescentavam a seguinte percepção: “[...] os processos computacionais me deram amplitude para o trabalho” (PROF. 5).

Acreditamos que a tecnologia por si mesma não promove a inclusão, depende de como é utilizada. Compreendemos que o potencial das ferramentas tecnológicas no

espaço educacional com perspectivas inclusivas requer a formação sobre a utilização social e política das tecnologias.

Elias (1993) já indicava que a tecnologia não era a causa da mudança do comportamento dos indivíduos. Segundo o autor, o que denominamos “tecnologia” nada mais é do que um dos símbolos forjado pelo espírito imposto pela formação de cadeias de ações provocadas pela competitividade cada vez mais longa, que provocam mudança na estrutura da sociedade, principalmente ocidental, levando à mudança no relacionamento humano. Assim, “[...] a tecnologia e a educação são facetas do mesmo desenvolvimento total” (ELIAS, 1993, p. 212).

No que se refere à tecnologia e seus impactos sociais, Elias (2006), em um texto intitulado *Tecnização e Civilização*, argumenta que esses dois termos estão interligados, o que significa afirmar que o avanço do desenvolvimento tecnológico acaba por implicar a construção de novos modos de vida social. Essa perspectiva eliasiana evidencia que um dos grandes desafios para nós é o de compreender as implicações das chamadas “novas tecnologias” nas dinâmicas sociais, particularmente sua influência nas figurações sociais em que elas emergem como dispositivos capazes de responder às necessidades educativas e orientar o trabalho docente.

No percurso das entrevistas, pedimos aos professores que considerassem sua prática docente antes e depois do curso, em uma tentativa de avaliar em que medida os conhecimentos que foram compartilhados na formação continuada contribuíram para a melhoria de seu trabalho.

Olhando para a própria docência após o curso, a Prof.<sup>a</sup> 2 disse-nos: “[...] na primeira classe que encontrei um aluno deficiente, eu via o aluno sempre no fundo da sala [...] após a formação, a minha mudança foi integral com relação à questão da deficiência”. A Prof.<sup>a</sup> 3, por sua vez, afirmou-nos: “[...] antes não tinha ferramentas, foi difícil. Depois da formação me sinto mais simpática ao tema e já tenho uma experiência [...] Depois do curso tenho mais ferramentas para ensinar ao aluno”. Seguindo na avaliação, complementa outro participante, assim relatando: “[...] no final do semestre, a avaliação foi de maneira oral, isso eu já fazia antes do curso,

porém depois do curso percebi que estava no caminho certo e que havia outras maneiras de trabalhar” (PROF. 1).

Finalmente, a Prof.<sup>a</sup> 5, que certifica sua participação no curso, relata:

[...] me considero um pouco mais receptiva agora [...] pelos conhecimentos adquiridos, por ter conhecido a circunstância que passa o deficiente, me fez olhar de uma outra maneira [...] outro ponto que achei importante no curso foi nos despertar para o fato que o estudante com deficiência pode estar com outros no sentido do aprender.

Entendemos que os professores chegam à maturidade pessoal e profissional, em um emaranhado de vivências que marcam a sua trajetória sociocultural. Assim, é possível que tenham concepções de mundo e de inclusão que não se situem no conceito esperado por nós.

O trabalho formativo organizado institucionalmente contribui, de maneira significativa, no processo de qualificação das atividades de ensino desenvolvidas nas universidades. Certificam essa reflexão as narrativas desses docentes, sobretudo quando afirmam: [...] Depois da formação me sinto mais simpática ao tema” (PROF. 4); “[...] o estudante com deficiência pode estar com outros no sentido do aprender”. Ademais, pelos conhecimentos adquiridos, por ter conhecido a circunstância que passa o deficiente, isso me fez olhar de uma outra maneira” (PROF. 4).

Esses registros nos permitem perceber que o conhecimento desenvolvido no curso com os professores os fez olhar para a diferença do aluno com deficiência – aluno cego matriculado naquele semestre na universidade –, compreendendo-o como uma pessoa singular que tem direito de participar das oportunidades de aprendizagem dos conteúdos próprios da formação universitária.

Os relatos apontaram as descobertas dos docentes relativamente ao processo inclusivo, destacando-se que elas são convergentes de um processo formativo que tomou por parâmetro as experiências dos docentes no campo tecnológico e o compartilhamento da experiência de um professor com deficiência visual.

No tocante à análise do curso de formação continuada em tela, destacamos, ainda, que os diálogos estabelecidos com esses docentes nos mostraram que havia uma lacuna na formação inicial de cada um, relativamente às questões didático-pedagógicas que acabavam por impactar o trabalho que vinham realizando com o aluno deficiente visual. Igualmente havia uma carência de orientações sobre as ações em sala de aula, de modo especial no que se referia ao uso das novas tecnologias.

Nessa perspectiva, a proposta de formação continuada para docentes, realizada na *Universidad Veracruzana*, pode ser considerada como um processo que contribui no percurso profissional e pessoal dos docentes que desejam qualificar seu trabalho, enriquecendo a prática de ensino-aprendizagem.

Nesses termos, consideramos importante a construção de movimentos formativos organizados institucionalmente que valorizem a diversidade da constituição humana nas redes de relações – circunstâncias sociais em que os professores como indivíduos se encontram. Afinal, em Norbert Elias, os indivíduos somente podem ser entendidos nas teias de relações e nas interdependências que constituem entre si e com os “outros”.

Nesse sentido, pela via de uma política institucional que comporte a garantia de espaços comuns de diálogo e de formação docente, a universidade poderá dar a sua contribuição por meio de movimentos que ressignifiquem as concepções e as práticas que pressupõem a constituição de princípios que levem a uma educação de qualidade social para todos, considerando as singularidades.

## 6 AS TESSITURAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES NO BRASIL

Este capítulo se propõe a analisar alguns aspectos relacionados ao curso de “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”, que foi realizado no primeiro de semestre de 2015.

Norteados pelos objetivos desta pesquisa, buscamos inicialmente entender o processo organizativo do curso, as expectativas dos docentes que dela participam e o olhar dos docentes para a inclusão e para o processo formativo antes e depois do curso de “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”.

Para melhor entender esse processo formativo realizado pela Ufes, fazemos, ao longo deste capítulo, um breve percurso pela legislação vigente, no intuito de captar o que ela normatiza sobre a formação continuada de professores do ensino superior no Brasil.

Em diálogo com a literatura sobre o tema, procuramos entender como vem sendo constituído o processo formativo dos docentes que atuam nas universidades na última década.

Posteriormente remeteremos a organização do curso “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”. Finalmente, apresentamos e discutimos a formação continuada realizada no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, na perspectiva dos docentes que dela participaram e estiveram envolvidos em nossa investigação.

As discussões e reflexões desenvolvidas neste capítulo subsidiam nossa compreensão de que a formação continuada se constitui em um processo significativo que colabora na construção de uma ambiência pedagógica voltada para realização da dinâmica ensino e aprendizagem, sem fugir ao enfrentamento necessário à gestão das crises, conflitos e condições adversas presentes no espaço social e particularmente no cotidiano escolar.

Ademais, a formação continuada precisa constituir-se como um espaço em que os professores discutam experiências, socializem concepções, enfim, aprendam uns com os outros. Essa nossa percepção está subsidiada pela concepção de que tanto o indivíduo simultaneamente constitui as relações sociais e nelas se constitui quanto o professor só aprende porque está inserido em uma cultura que não é estática; logo, os professores são atores sociais, e não meros técnicos executores de atividades.

Tal concepção pode ser ancorada em Elias (1994), o qual defende que, nas relações sociais, há concomitantemente a individualidade do ser humano e uma interdependência deste com os demais indivíduos. No caso da formação de professores, pode-se afirmar que há essa dupla relação: existem aprendizagens docentes que são realizadas de forma individual, mas há aprendizagens profissionais docentes que só são possíveis de desenvolver em grupo e nas figurações sociais.

É importante ressaltar que falar sobre a formação do docente que atua no ensino superior é tarefa difícil, afinal, para atuar nesse nível de ensino, deveria haver diretrizes específicas como ocorre nos outros níveis, porém a legislação é obscura no que diz respeito ao tema. No Brasil, a política que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários é demasiadamente tímida (MOROSINI, 2000).

A democratização do acesso e a participação do público-alvo da Educação Especial (PAEE) em instituições de ensino Superior (IES) instituíram-se gradativamente no contexto de diversos países membros das Organizações das Nações Unidas (ONU) (EBERSOLD; CABRAL, 2016).

Ao longo da década de 1990, importantes movimentos políticos contribuíram para um cenário em que discussões e decisões se voltaram com mais veemência às problemáticas intrínsecas a essa população, conforme indicado por Cabral (2010): a “Conferência Mundial de Educação para Todos” em 1990; o “Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Educacionais”, na Venezuela, em 1992; a “V Reunião do Comitê

Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe” no Chile, em 1993, cujo documento-síntese era a “Declaração de Santiago”; a “Conferência de Salamanca”, em 1994, quando foi elaborada e publicada a “Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais”; e, em 1999, a “Declaração da Guatemala”, resultante da “Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”.

Não obstante os movimentos e normativas locais, regionais, nacionais e internacionais, na década de 1990, no Brasil, alguns esforços já eram realizados por parte de algumas instituições para promover o acesso e a participação da população público-alvo da Educação Especial em contextos universitários, tais como: Universidade Federal do Paraná, em 1991; Universidade Estadual do Oeste do Paraná e na Universidade Estadual de Campinas, em 1992; Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 1993; e Universidade de São Paulo, em 1994 (ANACHE et al., 2015; FERREIRA, 2007; MOREIRA et al., 2011).

Ao ser constituída a análise sistemática de algumas produções científicas publicadas nos últimos dez anos sobre a temática da inclusão do público-alvo da Educação Especial no ensino superior, observamos que, entre os pesquisadores, uma ampla maioria defende a extrema significância da implementação de ações que não só favoreçam o ingresso do PAEE<sup>21</sup> no ensino superior, como também defendem que sejam implementadas medidas que assegurem a sua permanência e sucesso acadêmico.

Corroborando a perspectiva de Ferreira (2007, p. 44):

[...] incluir significa organizar e implementar respostas educativas que facultem a apropriação do saber, do saber fazer e da capacidade crítica e reflexiva; envolve a remoção de barreiras arquitetônicas sim, mas sobretudo das barreiras atitudinais – aqueles referentes ao ‘olhar’ das pessoas normais e desinformadas – para que se promova a adequação do espaço psicológico que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

---

<sup>21</sup> Público-alvo da Educação Especial.

Sendo assim, é de fundamental importância a construção de um panorama político, teórico e prático, com base na identificação de propostas que vêm sendo desenvolvidas nas diversas realidades, com a finalidade de apontar caminhos que contribuam para mudanças dos projetos organizativos da universidade e da prática pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, sob a perspectiva inclusiva (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Autores como Duarte et al. (2013); Leonel et al. (2015) e Marques e Gomes (2014) chamam a atenção para o papel social exercido pela universidade, que é o de identificar as contradições sociais e propor alternativas pautadas em inclusão, considerando-se esse espaço como polarizador de transformações e ressignificações ideológicas, sociais e humanas.

Nesse sentido, autores como Poker e Milanez (2015) destacam a necessidade da formação continuada de docentes, entrelaçada com a adaptação do currículo, adequação de recurso, entre outros movimentos fundamentais, para que a instituição garanta o desenvolvimento pedagógico do alunos público-alvo da Educação Especial.

No entanto, para que ocorra esse processo de formação continuada, mudança de currículo entre as outras adequações, é fundamental e urgente que assim discutimos: quem é o docente do ensino superior? Quais são as suas limitações para atuar com o público-alvo da Educação Especial no âmbito do ensino? Como as propostas de formação continuada com o corte para inclusão tem influenciado no fazer docente?

Para encontrarmos pistas para responder aos questionamentos levantados no parágrafo anterior que dialogam com o objeto de nossa pesquisa, observamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9394/96, a qual, no que diz respeito à formação de professor para atuar no ensino superior, se restringe somente ao art. 66, que aponta o exercício nesse nível de ensino e a preparação em nível de pós-graduação.

Sobre este aspecto aponta Veiga (2006, p. 90):

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº 9.394/1996, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

O que se observa é que a LDB, no art. 66<sup>22</sup>, não regulamenta a formação do docente para o ensino superior. Os processos de “preparação do docente” para o ensino superior, segundo o estabelecido na lei, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em que os objetivos centrais apontam a pesquisa e a produção de conhecimento. Os aspectos que dizem respeito à preparação pedagógica para o ensino raramente são parte desses cursos. Desse modo, é de suma relevância que os profissionais adquiram conhecimento para além de suas titulações que os potencializem a formar seus alunos com qualidade.

Nesse sentido, Pachane e Pereira (2005) ressaltam que, não encontrando amparo na legislação maior, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, refletindo, e simultaneamente regulamentando, a crença na não necessidade de que essa formação seja oferecida. Portanto, na prática, conforme destaca Bastos (2007), o critério de ingresso para a docência no ensino superior segue baseado somente no conhecimento específico da área e na titulação acadêmica.

Cunha (2009) também entende que a falta de legislação pertinente é uma das causas de as instituições não legitimarem os saberes pedagógicos necessários para o futuro docente. Sendo assim, Corrêa e Ribeiro (2013) entendem que é preciso que órgãos como a Capes se envolvam na construção, com as universidades, de um ordenamento legal que incentive de forma mais clara e estructure a formação pedagógica no ensino superior.

---

<sup>22</sup> A LDB n.º 9.394/96, em seu art. 66, estabelece: “A preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Em seu art. 52, determina que as instituições de ensino superior tenham “[...] um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e um terço do corpo docente em regime de tempo integral”.

Com base na complexidade da discussão do tema da formação continuada de professores, pretendemos destacar a experiência formativa organizada pela Universidade Federal do Espírito Santo por meio do curso de “Formação Didático-Pedagógica para Docentes do Ensino Superior”.

## 6.1 A ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA UFES

No intuito de respondermos ao propósito da pesquisa, após a coleta de dados no México, buscamos compreender a realização do curso de “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”. Para compreendermos melhor o percurso realizado para a constituição do processo formativo, buscamos, no Departamento de Desenvolvimento Pedagógico da Ufes (DDP), o contato com o coordenador do curso. Tínhamos a intenção de entender os motivos que levaram o departamento a desenvolver o projeto, as dificuldades enfrentadas e a maneira como se processou a organização pedagógica do curso.

O coordenador iniciou o seu relato descrevendo o percurso organizativo do curso e esclareceu que não foi responsável pela primeira etapa do projeto, ou seja, quando este teve a sua aprovação pela instituição. Compôs a equipe no início como colaborador, porque fazia parte de outro departamento dentro da Prograd. Posteriormente, segundo o coordenador, quando assumiu o departamento e se tornou coordenador do curso. Destacou que a experiência como colaborador foi muito útil para dar prosseguimento à implementação desse projeto formativo.

Em entrevista, o coordenador destacou:

[...] é uma questão da formação inicial dos docentes do ensino superior, geralmente é dado em curso de bacharelado e depois em nível de mestrado e doutorado. Esses professores formados nas áreas como bacharéis, eles não têm na formação deles pedagógica. E sentem muita dificuldade em lidar com o cotidiano da sala aula no que diz respeito aos procedimentos que envolvem o processo de ensinar (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

No processo de planejamento do curso, a equipe de organização levou em conta as manifestações dos professores e dos alunos. Os últimos apontavam que uma das dificuldades que enfrentavam em algumas disciplinas passava pelo fato de que o

docente dominava o conteúdo, porém apresentava dificuldade desenvolver as aulas, considerando o processo de ensino-aprendizagem. E acrescentou:

[...] os próprios professores relataram, segundo os representantes dos departamentos, a dificuldade em ministrar as suas aulas. Os estudantes apontavam que os professores não sabiam ensinar de fato. Tem curso que isso é muito frequente, os alunos diziam que o professor dominava muito o conteúdo de sua área, mas não sabia transmitir este conhecimento durante as aulas. Eles falavam que viam as produções, as publicações, as pesquisas dos professores, mas, quando se tratava do ensinar em sala de aula, apontavam que os docentes falavam uma linguagem que eles não entendiam, organizavam as aulas de uma forma que ficava impossível de assimilar os conteúdos (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Muitos docentes do ensino superior não tiveram experiências em sala de aula. Adentraram o campo da docência nesse nível de ensino em decorrência das suas atividades desenvolvidas em outras áreas e por interesses variados. Trazem muitas vezes uma imensa bagagem de conhecimento nas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, porém, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Poderíamos dizer que dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Contudo, precisamos ficar atentos a esse movimento, porque não se trata aqui de culpabilizar o docente por esse processo, mas de reconhecer e valorizar a importância da docência no ensino superior, até porque, na sua formação acadêmica compreendendo mestrado e o doutorado, a maioria dos docentes, quando chega à docência na universidade, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor, inclusive mediante as experiências vividas como alunos em diferentes processos formativos ao longo da vida escolar.

As experiências vivenciadas pelos docentes em sua trajetória formativa, imbricadas com o seu olhar constituído nas suas experiências sociais, possibilitam formar modelos positivos e negativos no que diz respeito ao que é ser docente, nos quais muitos se espelham para reproduzir ou negar, na maioria das vezes, desconhecendo o procedimento didático.

Além disso, vale considerar que alguns docentes até buscam, por iniciativa própria, conhecimentos na área da didática, por meio de cursos ou leituras, mas, muitas

vezes, sem o embasamento teórico sistematizado. Para superarmos esse tensionamento, precisamos tratar a questão do ensino com a discussão sobre a aprendizagem, porque o trabalho do professor se concretiza quando o aluno consegue aprender. Por isso, pensar esse processo de forma conjunta é essencial para o trabalho docente no ensino superior.

O curso de Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes tem seus fios estruturais atados às lacunas também apresentadas no processo de ensino-aprendizagem relatadas por docentes e alunos.

O coordenador observou que, após os relatos dos docentes e dos alunos, o Departamento de Desenvolvimento Pedagógico da Prograd buscou organizar o curso de formação com a colaboração dos docentes do Centro de Educação, conforme nos relatou:

[...] foi feito com muito cuidado, fomos buscar docentes de maior experiência e que fossem reconhecidos no âmbito da Instituição, porque tratar com os professores, convencê-los a participar é uma tarefa muito delicada, pois via de regra o professor acha que ele está pronto e não precisa de mais nada. Então, quando o professor se dispõe, a gente precisa apresentar um programa bem estruturado que o convença a participar (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Quando perguntado sobre como ocorreram a divulgação e inscrição do curso, ele nos informou que se utilizaram de todos os meios disponibilizados pela Ufes: “[...] fizemos a divulgação através de vários caminhos pelos departamentos, pelos colegiados de curso, centros e por envio de correspondência eletrônica, cujo cadastro estava na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas” (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Com relação ao programa do curso, o coordenador explicou que ele sofreu alteração do projeto inicial, quando foi incluída em um dos módulos a discussão relativa à inclusão na perspectiva da Educação Especial. Ainda segundo o coordenador, “[...] o tema foi incluído com a intenção de iniciarmos um debate junto aos docentes, pois tínhamos a consciência que a carga horária disposta não seria suficiente para a profundidade que envolve a questão da inclusão [...]” (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Ele esclareceu-nos, entretanto, que, no momento da implementação do curso, a questão da inclusão foi tratada em dois ângulos.

[...] a inclusão social, as cotas PPI (pretos, pardos, indígenas), de acordo com a Lei.12.711/2012; posso dizer que há uma faceta da inclusão e a outra faceta da inclusão das pessoas com deficiência (espectro autistas, os auditivos, os cegos) e outros diversos. Acrescentamos que, no mesmo período que estávamos concluindo o programa do curso, a universidade estava implantando o Naufes (Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo). Nesse movimento entramos em contato com o Centro de Educação e pedimos a indicação de dois docentes para que pudessemos convidar para participar do curso fazendo o debate com relação a inclusão (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Os dois professores indicados para realizar a discussão sobre os processos didáticos e componentes da prática pedagógica – inclusão, planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação no ensino superior – também tiveram a incumbência de organizar o material e coordenar os trabalhos no dia destinado pelo programa, para que fosse realizada a discussão.

Segundo os participantes, o debate transcorreu conforme previsto no programa proposto para o curso. Apresentamos, no quadro 6, o programa do curso “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”, com a intenção de nos aproximarmos do cenário proposto para a realização do curso.

Quadro 6 – Programa do curso de Formação Continuada para Docentes da Ufes

<b>CURSO: Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes</b>	
<p>Público-alvo: Docentes da Ufes Local: DDP/Progep Carga Horária: 40h (28h presenciais e 12h a distância) Período: 28/04 a 09/06/2015 Horário: 13h30 às 17h30 N.º de vagas: 30</p> <p><b>EMENTA</b> 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><b>OBJETIVOS</b> Proporcionar aos docentes da Ufes reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior brasileiro.</p>	<p><b>2. Os sujeitos do processo educativo no ensino superior brasileiro e na Ufes (CH: 8 presenciais e 4 EAD)</b> 2.1 Identidade e constituição da docência 2.2 Os saberes profissionais dos professores 2.3 Os estudantes universitários da Ufes</p> <p><b>3. Os processos didáticos e componentes da prática pedagógica: inclusão, planejamento, objetivo, conteúdo, metodologia, avaliação (CH: 16 presenciais e 6 EAD)</b> 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><b>METODOLOGIA</b> A metodologia utilizada deve ser participativa com a avaliação contínua. Serão realizadas aulas</p>

<p>Proporcionar aos docentes da Ufes formação didático-pedagógica para a docência no ensino superior.</p> <p><b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b></p> <p><b>1. A universidade no contexto educacional brasileiro (CH: 4 presenciais e 2 EAD)</b></p> <p>1.1 O trabalho docente no ensino superior no Brasil e na Ufes</p> <p>1.2 A prática educativa e o papel docente</p>	<p>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><b>SISTEMAS DE AVALIAÇÃO PROPOSTO</b></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 com base no documento PROGRAD/UFES, 2018.

O curso de “Formação Didático-Pedagógica de Docentes da Ufes”, segundo o coordenador, teve por objetivo proporcionar aos docentes reflexão crítica sobre as questões educacionais do ensino superior brasileiro e proporcionar aos docentes formação didático-pedagógica para atuar no ensino superior.

Durante a entrevista, pedimos a opinião do coordenador sobre a realização de um curso específico tendo por tema central a Educação Inclusiva. Ele nos explicou que tratam a questão inclusão na sua totalidade e nela está contida a Educação Especial.

[...] reafirmo que estamos tratando a inclusão como um todo. E dentro da inclusão a Educação Especial. A inclusão das pessoas com deficiência, entendemos que é um núcleo importante, porém não exclusivo. Nós estamos tratando a inclusão de forma mais abrangente. Estamos trabalhando de acordo com a resolução do CEPE<sup>23</sup> de apoio acadêmico, Resolução 38/2016, que prevê o acompanhamento de todo estudante durante o desenvolvimento do curso que tenha algum descompasso, isso é baseado no resultado dele e se ele vai progredindo ou não no curso. É dentro desta perspectiva que a gente tem como fazer o assessoramento (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Durante a entrevista, o coordenador ressaltou que a política de formação continuada voltada para docentes, desenvolvida em 2017 pela universidade, tem sua origem a nas demandas apontadas quanto à temática pelos professores que participaram do curso de formação didático-pedagógica em 2015. Porém, ao construir a nova proposta formativa, optaram por organizar por meio de seminários, ou seja,

<sup>23</sup> CEPE-UFES – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo.

[...] a universidade não pretende organizar o processo formativo na modalidade de cursos. A proposta formativa vigente é voltada inicialmente para os docentes que estão ingressando na universidade, isso não significa que posteriormente não retomem a política de formação de longa duração (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Assim, ele nos explica que

[...] a estrutura dos seminários ocorre da seguinte forma: fazemos primeiro o convite para os professores de até três anos na universidade, que estão em estágio probatório, depois abrimos para os demais docentes. A prioridade é o ingressante na universidade. Na verdade, fazemos dois movimentos, um é agir no médio e a longo prazo, que é oferecer formação de base para quem está chegando como docente na universidade. E temos identificado que estes que estão chegando eles chegam também mais abertos para participar desses debates no âmbito da universidade, os docentes em início de carreira atendem mais os convites, talvez porque querem conhecer a instituição, querem se integrar, e parecem valorizar mais o trabalho de formação (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Conforme observamos, o processo de formação continuada, construído com base no contexto desenhado pelo coordenador parte da dificuldade no desenvolvimento das suas aulas, que, por vezes, apresentam lacunas na sua formação: “[...] eles não têm na formação inicial noções de didático pedagógicas [...]” (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017).

Nesse sentido, é perceptível, na fala do coordenador, que o estudo dos conteúdos pertinentes à didática é de grande utilidade aos docentes, pelo fato de poder auxiliar os docentes na sua atuação no cotidiano de suas classes, além de promover a reflexão acerca de sua prática ante a proposta de trabalho.

Além disso, quando o coordenador diz que “[...] os alunos diziam que o professor dominava muito o conteúdo de sua área, mas não sabia transmitir este conhecimento durante as aulas [...]” (COORDENADOR, ENTREVISTA, 2017), reiteramos que essa situação é recorrentemente apontada em boa parte das instituições de ensino superior no país. Embora seus docentes, ou parte deles, possuam formação em cursos *stricto sensu* e tenham experiência profissional significativa e até estudos em áreas específicas, predomina o despreparo para lidar com o ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2011).

Assim sintetiza Cunha (2006, p. 56): “[...] a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino [...]”. Em outras palavras, seria dizer que o professor universitário não tem a sua formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem pelos quais é responsável.

Com a intenção de superar o déficit na formação apresentada por alguns docentes no ensino superior, diferentes autores (VEIGA, 2001; ANASTASIOU, 2011; ALMEIDA; PIMENTA, 2011) têm apontado a formação continuada como um elemento social de transformação, situada e contextualizada no universo social dos docentes, alunos e instituição.

Ao caminhar nessa perspectiva, o processo de formação continuada diz respeito, então, ao processo de aperfeiçoamento coletivo. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que esse movimento de aperfeiçoamento coletivo proporciona um entrelace entre os docentes e a universidade.

Esse movimento mostra a importância da formação continuada para os docentes do ensino superior, pois pode ajudar no entendimento por parte do docente de que as suas ações não são isoladas, ou seja, as suas atividades se desenvolvem em redes de interdependência que se instituem e se delineiam inclusive no âmbito institucional.

## 6.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Nas narrativas estabelecidas por meio das entrevistas que seguem, destacamos as expectativas dos docentes quanto à formação continuada, objeto de análise deste estudo.

No intuito de conhecermos os participantes da nossa investigação, assumimos o que nos propõe Elias (1994, p. 179), quando registra que, “[...] descobrindo interdependências, restabelece-se a identidade última de todos os homens”.

Nesse sentido, inicialmente buscamos conhecer o interesse e motivação dos docentes para participar do curso, os temas de maior relevância apresentados no processo formativo e os que instigaram reflexões para uma prática pedagógica mais qualificada. Por meio das entrevistas, também buscamos conhecer percepções dos docentes relativamente à Educação Especial e ao seu público-alvo, conforme evidencia a legislação brasileira.

Passamos a apresentar os diálogos estabelecidos por meio das entrevistas, tendo as questões que compuseram as entrevistas como orientação para a composição dos fios e cores que preencheram essa tessitura.

Quando perguntados sobre “a expectativa pessoal para participar do curso”, os docentes fizeram os seguintes destaques:

[...] fui buscar esse curso, porque eu sou formado em Química Industrial [...] na área de exata não forma o docente para licenciatura, para o exercício de professor, nós somos formados para pesquisa, para a indústria, mas nunca para virar docente (PROF. 2, 2017).

[...] mestrado e o doutorado não nos prepara para ser professor, sou enfermeira, a minha formação também não me prepara para isso, ou seja, eu não tive uma formação didática (PROF.<sup>a</sup> 9, 2017).

[...] fui para conhecer novos métodos ligados à didática, para tornar as aulas mais participativas [...] para trocar experiências (PROF. 8, 2017).

[...] vi como oportunidade de encontrar novos caminhos pedagógicos para superar as dificuldades que estava enfrentando com os alunos (PROF.<sup>a</sup> 4, 2017).

De acordo com a expectativa do Prof. 2, a identidade profissional se entrecruza com a trajetória de formação acadêmica dos sujeitos professores, o que fica evidenciado quando ele diz: “[...] na área de exata não forma o docente para licenciatura, para o exercício de professor, nós somos formados para pesquisa [...] não para virar docente”. Corroborando essa mesma perspectiva, a Prof.<sup>a</sup> 9 afirma: “[...] mestrado e o doutorado não nos prepara para ser professor [...] sou enfermeira, a minha formação também não me prepara [...]”.

Nesse sentido, fica evidente que Prof. 2 e Prof.<sup>a</sup> 9 estão cientes de seu papel de professor e de que esse papel exige formação própria, e não somente diploma de

bacharel, mestre e/ou doutor. Esses professores demonstram ter a percepção de que a docência universitária demanda competências pedagógicas, que possui características variadas e peculiares, entrecruzando com as marcas existentes na trajetória formativa do docente do ensino superior.

A literatura sobre o tema (VASCONCELOS et al., 2008; CUNHA, 2006; FERREIRA, 2010; PIMENTA, 2012) evidencia que a característica que identifica o professor no ensino superior o define como aquele que domina o conhecimento específico de sua área ou disciplina, mas que não necessariamente sabe ensinar. Cabe pontuar que, mesmo no plano das políticas educacionais, a indicação presente não destaca a pertinência de que eles devem ser preparados para ensinar, quando assumem ser professor. De acordo com Cunha (2006, p. 58), “[...] a formação de professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”.

Assim, percebe-se, pelas falas dos Prof. 2 e Prof.<sup>a</sup> 9, que há um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino-aprendizagem pelo qual são responsáveis. Nesse sentido, o curso realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo – Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes – assume relevância política institucional visto que levou em conta o contexto dos docentes, quando propôs como objetivo do curso discutir a didática, que é uma das áreas da Pedagogia, a qual se propõe a investigar os fundamentos, as condições e os possíveis de realizar a educação, tendo em vista o processo de ensino.

Outros participantes disseram que se inscreveram no processo formativo, como a Prof.<sup>a</sup> 4, para “[...] encontrar novos caminhos pedagógicos para superar as dificuldades [...]”, o que também nos diz a Prof.<sup>a</sup> 9: “[...] para buscar uma melhor mediação nas minhas aulas [...]”.

No entanto, para cumprir com essas expectativas, faz-se necessário que o processo de formação continuada provoque no professor a atitude de pensar sobre o que o leva a desenvolver esta ou aquela atividade, e isso se daria por meio da reflexão e da articulação de diversos saberes. Tal processo ocorre no âmbito do curso de formação de forma individual e em movimentos de troca recíproca com seus pares.

A literatura da área vem indicando que essa troca de saberes também é bastante rica para o momento da formação continuada (NÓVOA, 1995).

Nas declarações, observamos que os professores buscaram, na formação continuada, uma forma de socialização, também com a esperança de encontrar nas situações reais vivenciadas por outros docentes. Buscavam “novos caminhos” para enfrentar as dificuldades que eles julgavam que também eram recorrentes no trabalho de outros docentes da instituição.

Nesse sentido, os participantes disseram:

[...] vi como oportunidade de encontrar novos caminhos, na discussão com outros colegas, para superar o desafio que angustiava [...] (PROF.<sup>a</sup> 4, 2017).

[...] a minha expectativa era de compartilhar ideias e propostas sobre o processo de ensino-aprendizagem com os outros professores [...] (PROF. 8, 2017).

[...] para mim também serviu para eu entender um pouco sobre a realidade regional daqui do Espírito Santo, [...] eu fui buscar esta formação pedagógica para ver o que os outros professores falavam, [...] o mais importante para mim foi a interação com os outros professores, foram as discussões como os professores resolvem o mesmo problema de maneiras diferentes (PROF. 3, 2017).

Entre as declarações, o Prof. 3 chama a atenção para o fato de que é preciso olhar para a trama das relações em que o indivíduo está imerso, para compreender a configuração e simultaneamente deslocar o olhar para os movimentos ocasionados pelos/nos grupos. Por essa via, ele entrava no processo de formar e ser formado dentro da instituição. Dito de outra forma, é importante que, no processo de formação continuada, o docente se autoperceba como formador, tencionando os seus fios e, a um só tempo, estabelecendo, de forma propositiva, a construção de novos fios na trama, sem perder de vista que esses fios são compostos pelos/com os demais docentes juntos, no processo formativo promovido institucionalmente.

Nesse sentido, podemos compreender que a formação continuada para docentes precisa ter por objetivo central levar o participante a refletir sobre a sua prática, tendo em vista uma reconstrução da autonomia intelectual não só para si, mas para todo coletivo em que está inserido. Inspirados em Elias (2015), destacamos que as

peças (no caso, professores) modelam suas ideias com suporte em todas as suas experiências e essencialmente nas experiências que tiveram no interior do próprio grupo. Ademais, nenhum indivíduo (docente) é inteiramente autônomo, pois as possíveis singularidades individuais estão sempre enraizadas nas figurações sociais e vice-versa (LEÃO, 2007).

Percebemos, nas narrativas dos professores, que o compartilhamento entre pares emerge como um dispositivo importante no processo de formação. A Prof.<sup>a</sup> 4 comenta: “[...] vi como oportunidade de encontrar novos caminhos, na discussão com outros colegas [...]”. Entrelaçando o mesmo fio narrativo, segue o Prof. 8 dizendo: “[...] a minha expectativa era de compartilhar ideias e propostas sobre o processo de ensino-aprendizagem com os outros professores [...]”.

Na análise dessa questão, parecem-nos relevantes as considerações de Powaczuk e Bolzan (2008), quando avaliam que o processo de reflexão compartilhada é fundamental à medida que permite a tessitura de ideários e de concepções. Esse movimento vai-se redesenhando e criando rede de interações à proporção que os participantes têm a oportunidade de confrontar seus pontos de vista em relação aos saberes e fazeres, favorecendo, assim, o processo de aprender a ser professor.

Na perspectiva do Prof. 8 e do Prof.<sup>a</sup> 9, esse movimentar de fios se dá sob o amparo das discussões travadas com os outros colegas, que compartilham as mesmas inquietações e sentem a necessidade de encontrar novos modos de construir os caminhos didáticos e metodológicos em suas aulas. Por essa via, o docente se movimenta no sentido de fortalecer as ações com os seus pares, para que possam promover práticas emancipatórias e transformadoras. Para Nóvoa (1995, p. 26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

Para além da troca de experiência, como foi ressaltado anteriormente, os participantes apontaram como um dos pontos mais relevantes do curso de formação didático-pedagógica a discussão sobre o processo de avaliação. Nas entrevistas, os participantes disseram:

[...] o tema mais importante para mim desenvolvido no curso foi avaliação [...] o que mais acrescentou na discussão do tema foram os debates [...] nunca fui adepta a avaliações mais conceituais, gosto muito de avaliações diferentes, teatro, júri simulado [...] o curso ajudou a me dar mais segurança para continuar fazendo estas avaliações diferentes do processo tradicional de avaliação, que, na maioria das vezes, se restringe a provas escritas (PROF.<sup>a</sup> 4).

[...] entre as discussões que ocorreram no curso, a que mais me envolveu foi a discussão sobre avaliação [...] no diálogo com os colegas foram aparecendo estratégias diferentes de avaliação [...] que me ajudaram a rever a minha forma de avaliar (PROF.<sup>a</sup> 5).

[...] a discussão sobre a avaliação foi a que mais me chamou a atenção no curso [...] o que mais me ajudou foi a discussão da construção dos instrumentos avaliativos [...] os debates feitos pelo grupo colaboraram muito, para que eu passasse a olhar a avaliação de um modo diferente do tradicional, mais próximo de um mediador [...] (PROF. 8, 2017).

[...] gostei muito do tema avaliação [...] foi algo rápido [...] percebi que a turma se interessou muito pelo assunto [...] os debates no grupo ajudaram a pensar novos caminhos para construir o nosso processo avaliativo (PROF.<sup>a</sup> 9, 2017).

[...] o tema mais importante para mim foi quando discutiram sobre a avaliação [...] as discussões com os colegas mostram como a avaliação é um momento difícil no processo de ensino e aprendizagem [...] e a dificuldade maior para mim é porque a gente ainda dá aula de um jeito tradicional [...] a discussão com os colegas provocou a reflexão sobre como estamos avaliando [...] achei muito importante que a discussão ocorreu em um coletivo maior, envolvendo professores de vários cursos da universidade (PROF. 7, 2017).

Ao mencionar a importância da discussão sobre avaliação, a Prof.<sup>a</sup> 4 comenta: “[...] o tema mais importante para mim desenvolvido no curso foi avaliação [...] o que mais acrescentou na discussão do tema foram os debates”. Nas palavras da Prof.<sup>a</sup> 8: “[...] a discussão sobre a avaliação foi a que mais me chamou a atenção no curso [...] o que mais me ajudou foi a discussão da construção dos instrumentos avaliativos”. A Prof.<sup>a</sup> 5 corrobora, ao comentar: “[...] entre as discussões que ocorreram no curso, a que mais me envolveu foi a discussão sobre avaliação [...] no diálogo com os colegas foram aparecendo estratégias diferentes de avaliação [...] que me ajudaram a rever a minha forma de avaliar”.

Diante do que foi apontado pelos participantes, devemos considerar que os instrumentos avaliativos dão suporte para o professor verificar se o aluno está, ou não, valendo-se da compreensão e apropriação do conhecimento trabalhado em classe.

Conforme (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 16), “[...] a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões [...]” e numa concepção formativa de avaliação na qual o professor poderá intervir no processo de ensino para auxiliar e orientar os alunos que apresentarem dificuldade de compreender e assimilar o que foi trabalhado em classe.

Os participantes da pesquisa mencionaram também o processo avaliativo. Destacaram a concepção de que o processo avaliativo deve ser objeto de análise e debate dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Para os participantes, a discussão sobre a avaliação deve trilhar no sentido de criar um movimento mais integrado entre o processo avaliativo e o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, para os participantes desta pesquisa, torna-se necessário repensar a maneira como os docentes da Ufes concebem a prática de avaliação das aprendizagens. Os docentes que foram entrevistados entendem que a avaliação não deve ser considerada como elemento isolado. Ela precisa ser encarada como um componente crucial do ato pedagógico que tem o objetivo de oferecer subsídios para tornar o ensino e a aprendizagem mais satisfatórios, como nos aponta a Prof.<sup>a</sup> 9, quando diz: “[...] os debates no grupo ajudaram a pensar novos caminhos para construir o nosso processo avaliativo”. Na mesma linha de reflexão, a Prof.<sup>a</sup> 8 acrescenta: “[...] os debates feitos pelo grupo colaboraram muito para que eu passasse a olhar a avaliação de um modo diferente do tradicional, mais próximo de um mediador”.

Aqui cabe esclarecer que a avaliação tradicional evidencia o que o aluno ainda não sabe, enquanto a avaliação realizada pelo mediador busca o que o aluno já conquistou e o que o professor deverá fazer, para que o aluno aprenda ainda mais (FALIK, FEUERSTEIN, 2010, p. 87). Mediante o que foi apontado pelos participantes no que diz respeito ao processo avaliativo, devemos atentar para o fato de que a avaliação da aprendizagem não deve ser dissociada do ensino, “[...] esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 149), embora, por muito tempo, a avaliação

tenha sido considerada apenas como um instrumento sancionador e qualificador (ZABALA, 2004).

Em nossa compreensão, a reflexão sobre a avaliação por parte dos docentes dialoga diretamente com o movimento de inclusão nas universidades, mais especificamente do público-alvo da Educação Especial, pois a inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis que garantam a permanência desse público na instituição. Ademais, é certo que todos têm o direito de alcançar mais altos níveis de escolarização. E, nesse movimento, o docente tem que repensar as suas práticas pedagógicas incluindo-se aí a sua forma de avaliar.

Acreditamos que, na educação, o processo, ou seja, as ações de ensino aprendizagem realizadas pelos docentes e pelos alunos, está intimamente ligado com as atitudes e as concepções dos docentes. Nesse sentido, durante as entrevistas, também procuramos entender a questão da inclusão do ensino Superior. Indagamos os docentes sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em suas classes. Ao responderem a essa questão, os professores destacaram:

[...] nunca havia passado pela minha cabeça que poderia ter um aluno público-alvo da Educação Especial, antes da discussão no curso (PROF. 2, 2017).

[...] o dia que tivermos um aluno com problema de visão, de audição outra deficiência, não faço nem ideia como será (PROF.<sup>a</sup> 4, 2017).

[...] no curso não temos nenhuma experiência com aluno público-alvo da Educação Especial (PROF.<sup>a</sup> 5, 2017).

[...] nunca tive alunos com deficiência declarada em minhas classes, acho que não temos aluno matriculado (PROF. 8, 2017).

[...] como professora, eu não faço ideia como agiria. Eu não me vejo preparada para trabalhar [...] vejo que a universidade deveria, tem que investir mais na nossa formação no que se trata da inclusão do aluno especial [...] eu não tenho muito conhecimento sobre esse debate de inclusão dos alunos especiais [...] no curso acho que não temos alunos matriculados (PROF.<sup>a</sup> 9).

[...] não temos a discussão da inclusão em nossa formação e não temos a formação didática e pedagógica na maioria dos currículos, acho que seria muito difícil de trabalhar com alunos especiais se tivéssemos matricula (PROF.<sup>a</sup> 1).

Embora os professores tenham relatado que nem imaginavam ter um aluno público-alvo da Educação Especial em suas classes, como nos diz, por exemplo, o Prof. 2 “[...] nunca havia passado pela minha cabeça que poderia ter um aluno público-alvo da Educação Especial, antes da discussão no curso” e a Prof.<sup>a</sup> 5, quando afirma: “[...] no curso não temos nenhuma experiência com aluno público-alvo da Educação Especial”. A Prof.<sup>a</sup> 4 se pronuncia sobre fato e nos diz: “[...] o dia que tivermos um aluno com problema de visão, de audição outra deficiência, não faço nem ideia como será”. Evidenciamos que esses alunos fazem parte do universo acadêmico e estão presentes inclusive nos cursos em que os participantes desta pesquisa atuam. Esse fato pode ser observado nos dados contidos no quadro 7<sup>24</sup> a seguir:

Quadro 7 – Número de alunos público-alvo da Educação Especial e professores participantes da pesquisa

PROFESSOR	CENTRO	ALUNO PÚBLICO-ALVO
P1-P10	CCJE	02 (FÍSICO)
P2	CCE	02 (FÍSICO); 02 (VISUAL)
P3	CAR	01 (AUDITIVO); 02 (AUTISMO); 01 (FÍSICO); 02 (VISUAL)
P4-P5	CCS	01 (FÍSICO)
P6	CCJE	02 (FÍSICO); 02 (VISUAL)
P7	CCHN	01 (VISUAL)
P8	CAR	02 (VISUAL)
P9	CCS	01 (FÍSICO); 01 (VISUAL)

Fonte: Dados elaborados pela autora com base no levantamento realizado pelo DPAE/PROAECI/UFESI, 2018.

De acordo com o quadro 7, contamos com a presença de alunos público-alvo da Educação Especial em todos os centros, dos quais fazem parte os nossos entrevistados.

Alguns fatores podem ter interferido para que os docentes que participaram da pesquisa não tivessem estabelecido contato com os alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados nos cursos que pertencem aos centros em que os docentes são lotados.

Nesse sentido, podemos apontar algumas questões que tenham dificultado esse encontro, que passam pela disciplina ministrada não compatível com o currículo do

<sup>24</sup> Cabe esclarecer que esse trabalho de mapeamento feito pela Ufes se encontra interrompido, ou seja, não contamos com dados mais recentes para além desses que apontamos no quadro 7, na página 105, referente a 2016.

curso do aluno: ter mais de um docente na mesma disciplina e os alunos pertencerem ao turno diferente do do docente entrevistado nesta pesquisa, entre outros. Entendemos que não ter tido o aluno matriculado e desconhecer a sua matrículas são ações diferentes.

Como foi dito anteriormente, não ter tido nenhum aluno público-alvo da Educação Especial é uma questão estrutural; todavia, desconhecer a matrícula, para nós, indica uma falha de comunicação entre os docentes e a estrutura organizativa do curso, ou seja, falha de comunicação da instituição. Por certo, a questão referente à falta de conhecimento sobre a presença dos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme nos é apresentado por meio do posicionamento da Prof.<sup>a</sup> 5: “[...] no curso não tivemos nenhuma experiência com aluno público-alvo da Educação Especial [...]”, ou conforme externou o Prof. 8: “[...] nunca tive alunos com deficiência declarada em minhas classes [...]”, demonstra que pode haver no mínimo uma dificuldade entre as instâncias organizativas dos cursos na Universidade Federal do Espírito Santo e os docentes, no que diz respeito à socialização das informações relativas à presença de alunos público-alvo da Educação Especial.

A questão de dificuldade na comunicação interna emerge das entrevistas de forma subliminar, com relação aos dados de alunos matriculados na universidade que constituem o público-alvo da Educação Especial. Consideramos que a comunicação interna se destaca como ferramenta capaz de auxiliar na melhoria do desempenho dos serviços prestados pelo servidor ao público.

Devemos demarcar que o sentido de organização é, na verdade, retrato de um sistema intenso marcado por relacionamentos e muitos diálogos. “A ideia de organização compreende também, e fundamentalmente, sujeitos em relação, laborando por objetivos específicos, definidos, claros” (BALDISSERA, 2009, p. 62). As relações que permeiam a organização conduzem sua dinâmica e fortalecem (ou criam) uma significação.

A formação continuada para docentes é um espaço que colabora para a circulação de informação dentro do espaço educacional. Na troca de informação com seus pares, os docentes criam uma rede de formação e informação que pode auxiliar no

atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial, que vai desde a abordagem (individualizada) durante as aulas até os instrumentos pedagógicos que podem servir de ferramentas de apoio didático.

Mediante esse cenário, oferecer melhor formação ao profissional no ensino superior é fundamental, pois, ao longo de sua trajetória como docente, poderá defrontar-se com um aluno que apresente alguma deficiência exigindo-lhe melhor preparação, que vai além do conhecimento científico, e, quando é realizado em um contexto formativo coletivo, só fortalece a interação com seus pares e a troca de experiência tão fundamental no ambiente da educação.

No que se refere à inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na educação superior, torna-se necessário que o docente aprenda a flexibilizar o currículo, considerando as necessidades desses alunos, bem como implementar mudanças mais significativas em termos pedagógicos, de maneira que esses alunos tenham suas necessidades específicas atendidas e se sintam efetivamente sujeitos partícipes do processo educacional (ANDRADE; PACHECO, 2007).

De acordo com Carvalho (2008, p. 3):

O estímulo à reflexão de conteúdos e as novas metodologias diante da diferenciação da prática docente pode maximizar a capacidade de alunos com ou sem deficiências. A prática de estratégias de ensino personalizado e realizações de projetos permitem considerar a capacidade individual do aluno.

Diante do exposto, Castanho e Freitas (2005) acreditam que, no universo do ensino superior, a prática docente necessita de ações capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, preocupando-se com a valorização e a diversidade de todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão como processo que reconhece e valoriza diferentes indivíduos. Dessa forma, cabe às instituições de ensino superior instituir políticas de inclusão que venham coibir ações de exclusão, valorizando, cada vez mais, ações pautadas no respeito à diversidade e considerando o papel que estas assumem ao longo da história da sociedade.

De acordo com Neuenfeldt (2006), as ações do docente precisam levar em conta

Todo o contexto que envolve a sala de aula, servindo, além de mediador do conhecimento e da aprendizagem, de motivador em todo o processo educativo. Além disso, suas experiências devem servir de exemplos que enriqueçam sua prática docente, levando em conta todas as suas construções e vivências anteriores a esse processo e que irão influenciar diretamente nas práticas pedagógicas (NEUENFELDT, 2006, p. 5).

A prática docente do ensino superior almejada para a inclusão de alunos com deficiência combina com uma nova proposta de ensino, pois, devido à inexperiência em ensinar alunos com deficiência, precisa-se desenvolver procedimentos educacionais que tenham por base um diálogo constante, a preocupação de identificar como o aluno está se desenvolvendo, bem como a disponibilidade para modificar ou rearranjar situações de aprendizagem.

No cumprimento dos objetivos da nossa pesquisa, durante a entrevista também pedimos que os participantes avaliassem sua atuação antes e depois do curso de formação. Respondendo a essa questão, eles declararam:

[...] antes do curso, tudo que eu fazia na universidade como professor era muito baseado no que eu vi de bom nos meus professores (PROF. 2, 2017).

[...] após o curso, eu me senti mais autorizada a utilizar novos métodos e a fazer coisas diferentes na sala de aula (PROF.<sup>a</sup> 4, 2017).

[...] o curso Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes trabalhou com a linha que cada um tem a sua própria história e tem sua própria vivência e experiências [...] respeitando as diferenças de conhecimento [...] a formação continuada colaborou de forma significativa no meu desenvolvimento, ou seja, o curso colaborou para melhorar o meu desempenho na sala de aula (PROF. 8, 2017).

[...] antes do curso, eu já fazia algumas tentativas para tornar aula mais atrativa e se intensificou depois do curso [...] passei a utilizar pedagogias mais ativas, diferentes [...] precisamos estar redescobrimo como trabalhar os conteúdos, para chamar atenção dos alunos (PROF.<sup>a</sup> 9, 2017).

[...] as abordagens pedagógicas, as alternativas mais dialógicas de aprendizagem, acho que foram as que mais me marcaram meu trabalho após o curso (PROF. 7, 2017).

Em se tratando das transformações no que diz respeito à prática pedagógica após a realização do curso, observemos o que nos diz o Prof. 8: “[...] a formação continuada colaborou de forma significativa no meu desenvolvimento, ou seja, o curso colaborou para melhorar o meu desempenho na sala de aula”. Soma-se a essa declaração a

afirmação da Prof.<sup>a</sup> 4, que enfatiza: “[...] após o curso, eu me senti mais autorizada a utilizar novos métodos e a fazer coisas diferentes na sala de aula”. Na mesma direção, também nos aponta o Prof. 7: “[...] as abordagens pedagógicas, as alternativas mais dialógicas de aprendizagem, acho que foram as que mais me marcaram meu trabalho após o curso”.

Em termos de prática pedagógica, muitos profissionais repetem e reproduzem as mesmas técnicas sem nenhum conhecimento específico que lhes possibilite relacionar suas estratégias de ensino ao contexto, como nos relata o Prof. 2: “[...] antes do curso, tudo que eu fazia na universidade como professor era muito baseado no que eu vi de bom nos meus professores”. Percebemos que, ao longo da sua docência universitária, o professor vai aprendendo a ensinar e, na maioria das vezes, utiliza-se da reprodução de estratégias e práticas de seus antigos professores, porém busca inferir com marcas da sua identidade à prática (FERENC, 2005).

Acreditamos que a docência universitária deve romper com a abordagem conservadora que ainda existe nas salas de aula. De acordo com as declarações dos participantes, a Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes causou, em sua prática pedagógica, impacto no que diz respeito ao processo avaliativo e à elaboração do planejamento de suas aulas. A maioria dos participantes apontou avanços no sentido da realização da docência a partir de novos paradigmas após o curso.

Veiga (2009, p. 25) enfatiza a relevância de adquirir conhecimentos pedagógicos de forma permanente e contínua:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhor sua qualidade. Outra característica da docência está ligada a inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho teoria e prática etc.

Solicitamos que os participantes falassem um pouco do módulo que tratou do tema da inclusão.

[...] no curso a conversa foi rápida, também foi a primeira vez que participei de uma discussão sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no meio acadêmico como docente (PROF. 2).

[...] no curso de formação que estamos tratando quase não se falou na temática da Educação Especial, a conversa foi rápida [...] ainda não mudamos a forma de tratar a questão da Educação Especial, ainda não se tornou um tema de centralidade na universidade (PROF.3).

[...] no curso tivemos pouco tempo para debater a temática da inclusão [...] do discurso à prática, há uma lacuna muito grande na Ufes, no que diz respeito à inclusão de fato e de direito (PROF.<sup>a</sup> 6).

[...] não tive nenhum aluno público-alvo da Educação Especial após o curso, [...] mas, se tivesse algum aluno da Educação Especial, hoje teria uma postura diferente [...] fiquei mais atento após a discussão com relação com a inclusão [...] percebi a falta de debate sobre o tema na universidade [...] embora o debate sobre a inclusão no curso tenha sido rápido (PROF. 7).

[...] eu achei a discussão sobre a inclusão rápida, para a profundidade do tema [...] foi também muito abrangente [...] despertou o olhar sobre a inclusão na universidade [...] instigou e pôs para pensar [...] me fez refletir sobre o processo de inclusão na universidade [...] proporcionou buscar a mudança e a ter um pouco mais de flexibilidade, caso me depare com um aluno público-alvo da Educação Especial em sua classe (PROF. 10).

Ao analisarmos essas declarações, percebemos a observação que o tempo destinado não foi suficiente. Outro ponto destacado pelo Prof. 2 diz respeito ao fato de esse ser um tema que nunca havia discutido no meio acadêmico como docente. A Prof.<sup>a</sup> 3 chamou a atenção para o fato de que essa discussão ainda não transita como centralidade na universidade. A Prof.<sup>a</sup> 6 fez uma crítica à instituição, apontando o distanciamento entre o discurso e a prática.

Encontramos, nas reflexões da Prof.<sup>a</sup> 7 e do Prof. 10, a mudança de postura diante de um aluno público-alvo da Educação Especial. Os dois professores chamam a atenção: “[...] mas, se tivesse algum aluno da Educação Especial, hoje teria uma postura diferente [...] fiquei mais atento após a discussão com relação com a inclusão” (PROF. 7). Acompanhando a reflexão, o Prof. 10 disse: “[...] despertou o olhar sobre a inclusão na universidade [...] proporcionou buscar a mudança e a ter um pouco mais de flexibilidade, caso se depare com um aluno público-alvo da Educação Especial em sua classe”.

Essas questões nos levam a defender a perspectiva de que a formação continuada no contexto educacional inclusivo é um recurso em prol da educação, do qual os professores devem apropriar-se para fazer a diferença. Nesse sentido, a formação continuada para docentes deve ir em busca de alternativas para a educação, que deve ser tomada como um processo contínuo de aprendizagem sobre os problemas que emergem das práticas, que envolvem a aprendizagem de nós mesmos, que nunca se esgotam, que nunca têm um ponto final.

Não podemos perder de vista que a inclusão vem trazendo novas exigências para o ambiente educacional e, com isso, novos ensinamentos. De acordo com Nascimento (2009, p. 12):

Aparentemente, a formação continuada pode favorecer a implementação da proposta inclusiva; todavia necessita estar aliada a melhorias nas condições de ensino, ao suporte de profissionais no auxílio ao trabalho do professor, bem como ao compromisso de cada profissional em trabalhar para a concretização dessas mudanças.

Soma-se à reflexão da autora o que nos diz a Prof.<sup>a</sup> 1: “[...] é um processo educativo a inclusão, não é porque está na lei que vamos absolver; para mim, é um processo de educação e a longo prazo na instituição [...]”. Nesse sentido, acreditamos que seja necessário compreender que a inclusão educacional em nosso país ainda precisa percorrer um longo caminho, principalmente o que concebe ao ensino superior e ao papel da docência nesse nível de ensino.

Com relação à importância do apoio departamental no processo de formação continuada, Feixas (2004) considera que criar um ambiente onde ocorra a colaboração entre os pares e o estímulo à participação dos docentes em atividades de formação continuada é essencial para que os professores garantam maior conhecimento sobre a temática.

Ao tomarmos o processo de formação continuada como um espaço coletivo de transformação onde entrecruzam a individualização e a socialização, perguntamos aos participantes do curso qual(is) movimento(s) a instituição poderia realizar para colaborar na melhoria do desempenho profissional dos docentes na medida em que

contasse, em sua classe, o aluno público-alvo da Educação Especial. Os professores apontaram:

[...] sugeriria como proposta para melhorar o meu desempenho profissional junto aos alunos público-alvo da Educação Especial que ocorra cursos de formação continuada tratando da temática e obrigatório para todos os docentes [...] como um dos pontos de discussão a questão das estratégias pedagógicas que podemos utilizar quando receber um aluno da Educação Especial (PROF.<sup>a</sup> 5, 2017).

[...] os professores trabalham muito sozinho, vejo como um equívoco, o intercâmbio com o Centro de Educação ajudaria muito na mudança desta situação (PROF. 8, 2017).

[...] acho que construir projetos com a colaboração do Centro de Educação, ajudaria muito nesse processo [...] acho que deve haver uma construção de um projeto para a instituição envolvendo o Centro de Educação, mas articulado com o Departamento de Assunto Acadêmico da Prograd (PROF.<sup>a</sup> 1).

[...] eu acho que seria importante a universidade fazer um maior intercâmbio entre os centros, no caso com o Centro Pedagógico (PROF. 10).

Tomando como parâmetro as posições dos participantes desta pesquisa no que diz respeito à colaboração que a instituição pode dar para que haja melhor desempenho do profissional mediante o processo de inclusão, em especial do aluno público-alvo da Educação Especial, ressaltamos o fato de os docentes nutrirem a expectativa quanto à realização de cursos com o tema da Educação Especial, sinalizando maior intercâmbio dentro da própria Ufes.

Os participantes da pesquisa indicaram um movimento entrelaçado no que diz respeito ao processo formativo. Os entrevistados apontaram a necessidade de que ocorram processos que venham aproximar o trabalho elaborado pelo Centro de Educação da Ufes aos demais docentes, de forma que esse processo colabore para os caminhos formativos de cunho didático e pedagógico construídos pelos docentes, conforme observamos por meio da reflexão do Prof. 8, quando nos diz: “[...] os professores trabalham muito sozinho, vejo como um equívoco, o intercâmbio com o Centro de Educação ajudaria muito na mudança desta situação”. Essa questão encontra ressonância na reflexão do Prof. 10, quando afirma: “[...] eu acho que seria importante a Universidade fazer um maior intercâmbio entre os centros, no caso com o Centro Pedagógico”.

Buscamos encontrar uma sinalização para que tenhamos melhor entendimento quanto ao processo externado no parágrafo anterior pelos participantes. Encontramos, em Elias (1994), que as nossas atitudes, o nosso movimentar no mundo somente são possíveis de entender no momento em que passamos a compreender a sociedade como uma rede de interdependências. Essa compreensão confere ao indivíduo maior potencial de atuação ante as estruturas em que está imerso.

Ao longo deste estudo, fundamentados em Elias, advogamos que cada ser humano possui uma história única, singular e se constitui mediante as vivências dentro da estrutura social à qual pertence. Partindo desse princípio, diríamos que o professor é o que é porque faz parte de um grupo social. Consideramos que ele se constitui como docente mediante a relação que ele estabelece com os outros. Logo, ser professor é uma condição pessoal e profissional que se constitui nas inter-relações, se delinea e tem sentido específico na rede humana que narra a história e nos processos sociais dos grupos humanos em que convive.

Reafirmamos que o desenvolvimento profissional do docente compreende um processo sistemático, organizado e intencional que passa pelo envolvimento e esforço dos professores em sua dimensão pessoal e interpessoal. A instituição também deve criar condições para que o processo de formação se efetive, possibilitando, assim, a construção de sua profissionalidade.

Embasados nos fragmentos das entrevistas apontadas pelo estudo em tela, consideramos que a formação continuada pode provocar mudanças de conduta e sentimentos humanos, principalmente quando nos reportamos em direção às reflexões no tocante à Educação Especial. Podemos perceber, na perspectiva dos docentes, que o movimento ocasionado pela formação continuada pode provocar mudanças no plano individual (psicogênese) e no plano social (sociogênese).

Dito de outra maneira, a sociogênese aborda as transformações sociais, o modo como que coletivamente os indivíduos passarão a se comportar ante os processos inclusivos e como as transformações sociais provocadas pela inclusão vão refletir nas estruturas psicológicas dos indivíduos dessa mesma sociedade.

Por sua vez, atentamos para o fato de que a formação continuada por si só não leva o professor a uma prática reflexiva e autônoma, porque fios condutores do conjunto da formação estão vinculados às posturas que devem ser adotadas, desejadas e desenvolvidas pelo conjunto dos docentes da instituição em consonância com o fluxo de construção histórico na qual estão envolvidos.

## 7 UM OLHAR SOBRE OS PONTOS PRODUZIDOS: TRAÇANDO CONSIDERAÇÕES E APONTANDO PERSPECTIVAS

Neste estudo, buscamos compreender as implicações das ações da formação continuada desenvolvida pela *Universidad Veracruzana* (MEX) e a Universidade Federal do Espírito Santo (BR), bem como os elementos que possibilitaram o reconhecimento dessa formação na construção da docência dos participantes da pesquisa. Buscamos, com o estudo, também conhecer as percepções dos docentes com relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial.

Os dados sistematizados neste texto nos permitem destacar que, no contexto da sociedade atual, todas as profissões são demandadas a repensar os saberes que as subsidiam. No caso dos docentes, a formação continuada é particularmente importante, pois o professor tem como “lugar” de trabalho um espaço plural de aprendizagens delineado pela imanência das/nas figurações sociais.

Ao iniciar nossos estudos, logo compreendemos que a relação do docente com a sua formação é muito mais complexa do que acreditávamos e que a ausência de uma política educacional mais específica para esse nível de ensino que oriente a formação continuada nas instituições do ensino superior é um ponto a se destacar depois de ter percorrido os cenários ao longo desta pesquisa. Essa ausência de uma política educacional específica aparece no contexto do Brasil e do México.

No México, o processo formativo foi impulsionado pelos marcos legais que tratam de questões que afetam o direito de acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e indícios de altas habilidades e/ou superdotação no sistema educativo regular. Impulsionada pelo marco da legalidade, a administração universitária se ocupou em organizar e motivar a participação dos docentes no curso intitulado *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*, tendo os seus contornos e delineamentos no campo da Educação Especial.

O planejamento da formação empreendida na Universidad Veracruzana privilegiou principalmente situações práticas mediante situações vivenciadas em sala de aula, sugeridas pelos professores. Observamos que as respostas imediatas às questões sugeridas repercutiram, de maneira positiva, na avaliação dos docentes que participaram do curso.

Diante dos desafios e dilemas vividos no trabalho docente, os participantes reconheceram tanto a importância da ação institucional no oferecimento do curso *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual*, quanto a formação continuada como um espaço que promove o desenvolvimento profissional do docente e influencia a sua prática pedagógica.

No que diz respeito ao curso “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes” desenvolvido no Brasil, o entusiasmo dos docentes ocorreu em virtude das discussões que envolveram as teorias pedagógicas em diálogo com as práticas da docência e a reflexão do processo de inclusão em sua classe.

Conforme aparece em determinado ponto desta pesquisa, grande parte dos docentes entrevistados desconhece a matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos cursos a que estão vinculados. Nesse sentido, para alguns docentes, o debate sobre a inclusão foi algo novo, o que certamente vai exigir da instituição outros investimentos no que diz respeito à formação continuada de docentes na Ufes, principalmente em decorrência do quantitativo crescente de alunos público-alvo da Educação Especial que vem chegando à universidade, conforme dados apresentados por esta pesquisa.

Existem questões que esta pesquisa não pode isentar-se de pontuar em suas considerações finais, como aquelas que dizem respeito aos procedimentos a serem tomados pela Ufes, tais como:

- a) elaborar uma política mais sistemática relativa à garantia da formação continuada para os docentes;
- b) estabelecer maior aproximação entre o Centro de Educação com os programas de formação, ou seja, envolver os docentes do Centro de

Educação na construção e execução dos projetos pedagógicos de formação dos demais docentes da universidade;

- c) realizar maior divulgação das ações que envolvem o processo de inclusão na Ufes;
- d) ampliar a discussão de mecanismos que se tornem mais visíveis para o docente quanto ao ingresso dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas classes e nos cursos;
- e) criar uma rede de apoio didático-pedagógico aos docentes, para que a assistência aos docentes seja mais rápida e eficaz, quando contar com alunos público-alvo da Educação Especial.

Os pontos elencados acima surgiram mediante o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os docentes participantes da pesquisa e podem ser tomados como pontos disparadores de novas propostas e ações por parte da instituição com relação ao tema da inclusão.

Ao considerarmos 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.

Compreende-se, então, que a proposta de formação continuada realizada nas duas instituições evidencia uma preocupação administrativa em oferecer subsídios para enriquecer as práticas pedagógicas dos docentes e impactar o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes.

Consideramos que o ambiente educacional é formado por incertezas e se apresenta dentro de um universo mutante, que exige de todos que tecem os fios desta configuração um olhar apurado e generoso com relação às possibilidades de mudança, no caso do ensino superior. E, considerando a proposição eliasiana, entendemos que todo o movimento gerado no contexto formativo enunciado neste

estudo pode possibilitar mudanças possíveis na prática docente que não “[...] podem ser determinadas com absoluta exatidão” (ELIAS, 1994, p. 114).

Ao tomarmos essa afirmativa como referência, percebemos que, apesar de alguns dos resultados apontados pelos participantes não terem sido indicativos intencionais ou planejados pelos organizadores dos cursos *Estrategias de enseñanza: aprendizaje para Estudiantes con discapacidad visual* e o de “Formação Didático-Pedagógica para Docentes da Ufes”, três questões podem ser apontadas como desdobramentos do processo formativos realizados.

A primeira diz respeito à motivação para participar do curso, ou seja, os docentes destacaram que se inscreveram porque sentiram necessidade de conhecer outras possibilidades para desenvolver a prática docente com novas ferramentas, para minimizar ou superar barreiras pedagógicas que limitavam a relação com os estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino superior. Ademais, os dois cursos nos seus programas organizativos apontavam essa questão como objetivo do curso.

A segunda questão refere-se ao fato de que cada cursista valorizou a formação continuada, considerando-a como um importante momento de qualificação profissional, um espaço onde os valores sobre o ensino e a aprendizagem puderam ser (res)significados.

Por último, a terceira, observamos o olhar dos docentes para a dinâmica do processo educacional em que estão inseridos, reconhecendo o movimento institucional que lhes possibilitou a formação. Desse modo, cabe salientar que a Universidad Veracruzana, ao instituir o processo de formação continuada, pode complementá-lo realizando momentos avaliativos durante o curso e organizando momentos coletivos com os docentes, posteriormente à realização do curso de formação continuada, para avaliar processo educacional realizado com os alunos público-alvo da Educação Especial/*discapacidad*.

Destacamos, assim, que, no contexto da sociedade atual, todas as profissões são demandadas a repensar sua formação, seu papel. No caso do docente, a formação

continuada é ainda mais importante, pois ele trabalha diretamente com pessoas que vivem em diferentes condições, com diferentes culturas e diferentes idades, que se reúnem em uma mesma classe, tornando-a um espaço plural de aprendizagens.

Impulsionados por esse universo, os docentes acabam por tomar a formação continuada, que se constitui em uma ferramenta estratégica no processo de ensino e aprendizagem, pois proporciona acesso, de forma coletiva, com técnicas de ensino mais qualificadas e compatíveis com as necessidades especiais dos alunos.

Posto isso, baseado nos dados que fluíram desta pesquisa, ressaltamos a necessidade de as instituições de ensino superior continuarem os processos de formação continuada para os docentes que ali atuam e ampliarem os estudos e pesquisas sobre os processos que emanam da formação continuada para docentes do ensino superior em diálogo com a inclusão do público-alvo da Educação Especial.

Finalmente, consideramos importante não perder de vista que a formação continuada implica a aprendizagem em constante diálogo com o coletivo. É um tempo-espaço de reflexão e socialização de experiências profissionais docentes que precisa ser reconhecido como processo contínuo e um importante dispositivo para potencializar as práticas pedagógicas, além de orientar a implementação de políticas institucionais que garantam uma escolarização inclusiva e de qualidade para todos os estudantes que estão cursando o ensino superior.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANACHE, A. A. et al. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D'AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. v. 2. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. p. 279-300.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-43.

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

ANDRADE, J. V. A.; ARAÚJO, P. C. A.; COSTA, A. R. F. C. Reflexões sobre a formação docente e o Plano Nacional de Educação-PNE (2014-2024): perspectivas para a educação. In: **III Congresso Nacional de Educação – CONEDU – 2016**, Natal. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/./TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA4\\_ID7005\\_16082016](https://editorarealize.com.br/./TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID7005_16082016)>. Acesso em: 10 maio 2018.

ANDRÉ, M. E. D. A. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, São Paulo, maio 1983. p. 66-71.

AQUINO, Z. S. P.; GARCÍA, M. V.; IZQUIERDO, S. M. J. *Tifotecnología y educación a distancia: propuesta para apoyar la inclusión de estudiantes universitarios con discapacidad visual*. In: \_\_\_\_\_. *Asignaturas en línea*. **Apertura**, 2014, p. 32-45. Recuperado el 26 de fev. de 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68831999004>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ARAÚJO, P. C. M. A. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação**, Artes e Inclusão – Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – Centro de Artes – CEART. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, n. 3, v. 13, set./dez. 2017. p.99-119.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BALDISSERA, R. A comunicação tecendo a cultura da sustentabilidade em sociedades complexas. In: KUNSCH, M. M. K. (Org.). **A Comunicação como Fator de Humanização das Organizações**. São Caetano do Sul: Difusão, 2009.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. *Educere et Educare*, n. 4, v. 2, Cascavel, jul./dez. 2007. p. 103-112.

BRANDÃO, C. da F. **A teoria dos processos de civilização de Norbert Elias: o controle das emoções no contexto da psicogênese e da sociogênese.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 19 out. 2017.

BROGNA, P.; ROSALES, D. **Diagnóstico sobre o estado que mantém a atenção ao tema da deficiência na UNAM a partir da perspectiva dos direitos humanos.** México: PUDH/UNAM, 2013.

BRZEZINSKI, I. G. E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Rev. Bras. Educ.* dez., 2001. p. 82-100. Disponível em: <<http://www.scielo.r/scielophp?pid=S1413-24782001000300008&>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CABRAL, L. S. A. **A legislação brasileira e italiana sobre Educação Especial: da década de 1970 aos dias atuais.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3045?show=full>>. Acesso em: 10 maio 2018.

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.** 2009. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

CAIADO, K. R. M.; CAMPOS, J. A. P.; VILARONGA, C. A. R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, K. R.M.et al. (Org.). **Professores e Educação Especial: formação em foco.** v. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 159-171.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, n. 1, v. 36, Maringá, 2014. p. 129-141.

CARVALHO et al. **Qualificação de docentes em ensino superior na temática da inclusão**. São Paulo: [s.e], 2008.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. Centro de Educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 27, Santa Maria, 2005.

CONCEIÇÃO, J. H. **Educação especial no ensino superior**: processos sociais comparados entre México e Brasil. 2017. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CORRÊA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). **Pedagogia universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, n. 2, v. 39, São Paulo, abr./jun. 2013. p. 319-334.

CROSSO, C. *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*. **Revista Latino-americana de Educación inclusiva**, n. 2, v. 4, 2010. p. 79-95. Disponível em: <<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/413>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

CUNHA, M. I. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a Docência e sua Formação. **Revista Educação PUCRS**, n. 3, v. 27, Porto Alegre, 2004. p. 525-536.

\_\_\_\_\_. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, n. 32, v. 11, 2006. p. 258-271.

\_\_\_\_\_. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. p. 1-13. Disponível em: [www.anped.org.br/.../1\\_trajetorias\\_e\\_lugares\\_do\\_docente\\_da\\_educacao\\_superior.pdf](http://www.anped.org.br/.../1_trajetorias_e_lugares_do_docente_da_educacao_superior.pdf). Acesso em: 1 set. 2017.

DAMIS, O. T. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012. p. 80-120.

DEMÁRIO, L. Poder e legislação. In: Simpósio Internacional Processo Civilizador, 7., 2003, Piracicaba. **Anais do 7.º Simpósio Internacional Processo Civilizador**. História, civilização e educação. v. 1. Piracicaba: Unimep/PPGE, 2003.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DEMAILLY, L. C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

DUARTE, E. R. et al. Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 2, v. 19, 2013. p. 289-300.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 121, v. 34, jan./abr. 2004. p. 139-168.

EBERSOLD, S.; CABRAL, L. S. A. *Enseignement supérieur, orchestration de l'accessibilité et stratégies d'accompagnement*. **Education et Francophonie**, n. 1, v. 44, 2016. p. 132-153.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

\_\_\_\_\_. **Envolvimento e alienação**. Michael Schröter (Ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escritos & Ensaio**s, v. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

\_\_\_\_\_. **Norbert Elias por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Norbert Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

\_\_\_\_\_. **O processo civilizador. Uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FALIK, L.; FEUERSTEIN, R. **Além de inteligente**: A aprendizagem mediada e a capacidade de mudança de cérebros. Nova York: Professores faculdade imprensa, 2010.

FEIXAS, M. *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios*. **Educar**, v. 33, 2004. p. 31-59.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. 298 f. Dissertação (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, n. 2, v. 31, Porto Alegre, 2008. p. 124-138.

FERREIRA, A. R. O. **Os professores da educação profissional**: sujeitos (re)inventados pela docência. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FERREIRA, S. L. Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 1, v. 13, 2007. p. 43-60.

GARCÍA, C. M. *La formación inicial y permanente de los educadores*. In: **Consejo Escolar del Estado**. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Universidad de Sevilla, 2002. p. 161-94.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: Para uma Mudança Educativa. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, J. P. O. B. Notas para pensar a docência na perspectiva profissional. In: CUNHA, E. R.; SÁ, P. F. **Ensino e Formação Docente**: propostas, reflexões e práticas (Org.). Belém: [s.n.], 2002.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GEBARA, A. Anotações para a teoria do processo civilizador: proposições para a história da educação. **Revista Comunicações**, n. 2, ano 5, Piracicaba, nov. 1998. p. 140-150.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da dimensão da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

HOLANDA, T. **Uma questão de inclusão**: diálogos sobre educação inclusiva travados no seio espaço escolar. Monografia (trabalho de conclusão de curso). Guarabira/PB: UFPB, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educ. Pesqui**, n. 4, v. 37, 2011. p. 697-710.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**, n. 2, v. 29, 2004. p. 121-133

KAUSTSKY, G. S. **Formação Continuada de Professores do Ensino Comum no Campo da Educação Especial**. 2016.168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

KRETZMANN, C.; BEHRENS, M. A. Formação continuada de professores em curso de pós-graduação stricto sensu: desafio da produção do conhecimento. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 185-206.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias & e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEONEL, W. H. S.; LEONARDO, N. S. T.; GARCIA, R. A. B. Políticas públicas de acessibilidade no ensino superior: implicações na educação do aluno com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, 2015. p.661-672.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, L. S.; GOMES, C. Concordâncias/discordâncias acerca do processo inclusivo no Ensino Superior: um estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, n. 49, v. 27, 2014. p. 313-326.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. p. 1-14.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Trad. Carlos A. Silveira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRA, L. M.; BRITO, G. S.; MACEDO, E. A. Formação Continuada de Professores Ensino Superior: uma experiência em construção. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – 2013**, Curitiba. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

MENDES SOBRINHO, J. A. C. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, n. 15, ano 11, Teresina, jul./dez. 2006. p. 75-93.

MÉXICO. **Ley General para Inclusión de las Personas con Discapacidad**. *Publicada en del Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011.*

\_\_\_\_\_. **Ley publicada en la Gaceta Oficial**, Órgano del Gobierno del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave el lunes 11 de febrero de 2005.

\_\_\_\_\_. **Presidencia de la republica**. Disponible en: <http://www.presidencia.gob.mx/se-publican-los-programas-de-las-tres-estrategiastransversales-del-gobierno-de-la-republica/>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. *Red de Organismos Defensores de los Derechos Universitarios*. **Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades**. Mérida, Yucatán, 2008.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

Moraes, R.; GALIAZZI, M. C. (2007). **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí.

MOROSINI, M. C. Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NEUENFELDT, M. C. Formação de professores para o ensino superior: reflexões sobre a docência orientada. In: **II Seminário Nacional de Filosofia e Educação – Confluências**, Santa Maria, 2016.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez; 1994.

NÓVOA, A. Fala, Mestre! Entrevista a Beatriz Vichessi e Gabi Portilho. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2012.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A.; CATANI, D. Estudos comparados sobre a escola no Brasil e em Portugal nos séculos XIX e XX. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), 2000, p. 1-9. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3045?show=full>. Acesso em: 23 abr. 2018.

PACHANE, G. G. Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. **Ícone**, v. 11, Uberlândia, 2005. p. 1730.

PACHECO, N. A. "Interculturalismo e Formação de Professores", In: SANTOS, M. A.; CARVALHO, A. (Org.) **Interação Cultural e Aprendizagem: correspondência escolar e classes de descobertos**. [s.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

PÉREZ-CASTRO, J. *La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México*. **Sinéctica: Revista Electrónica de Educación**, n. 46, jan./jun. 2016. p. 1-15. *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente*, Jalisco, México, 2016.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência e ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, 2015. p. 703-718. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/7921/5428>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

PORTO, Y. S. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

POWACZUK, A. C. H; BOLZAN, D. P. V. Docência em caráter substitutivo: lugar de aprendizagem docente no ensino superior. **Políticas Educativas**, n. 2, v. 1, Campinas, jul. 2008. p. 62-74.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In: RODRIGUES, D. et al. (Org.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e inclusão**: Vitória: EDUFES, 2017. p. 23-48.

ROMERO, R. LAURETTI, P. *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. **Educere. La Revista venezolana de Educación**, 2006, p. 347-356. Disponível em: <<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/302>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 143-160.

SANTOS, S. M. M. **Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional**. Disponível em: [www.uefs.br/](http://www.uefs.br/). Acesso em: 18 dez. 2017.

SANTUÁRIO, A. A.; CAZALES. Z. N. *Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México*. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 2014, p. 19-60. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000100010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. et al. (Org.). **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, A. F.; SILVA, R. S.; GIVIGI, R. C. N. Formação de professores e educação da pessoa com deficiência: mapeamento das produções acadêmicas nas pós-graduações no Brasil. **IX Encontro Internacional de Formação de Professores X Fórum Permanente de Inovação Educacional**, Aracaju, 2016. Disponível em: <<http://www.unit.br/hotites/enc.formacao.professores/>>. Acesso em: 11 fev. 2018.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, n. 1, v. 23, Florianópolis, jan. 2005. p. 41-64. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SIQUEIRA, I. M.; SANTANA, C. S. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. **Rev. bras. educ. espec.**, n. 1, v. 16, 2010. p. 127-136. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000100010>>. Acesso em: 10 maio 2018.

SOBRINHO, R. C. et al. ESTUDO COMPARADO INTERNACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Rev. bras. educ. espec.**, n. 4, v. 31, Marília, dez. 2015. p. 335-348. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000400002>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SZYMANSKI, H. **A Relação Família/Escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livros, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIECHER, A. L.; FIALHO, D. M. F.; DIAS, F. B. Formação Docente para Educação Superior: o olhar de uma pesquisa do tipo Estado da Arte. **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente**, Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/dados/2017>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. **A docência no Ensino Superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica**. Petrolina: Faculdade de Ciências Aplicadas e

Sociais de Petrolina, 2008. Disponível em:  
<[http://www.facape.br/textos/2008\\_002\\_A\\_DOCENCIA\\_NO\\_EN\\_SINO\\_SUPERIOR\\_UMA\\_REFLEXÃO](http://www.facape.br/textos/2008_002_A_DOCENCIA_NO_EN_SINO_SUPERIOR_UMA_REFLEXÃO)>. Acesso em: 16 nov. 2017.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009.

\_\_\_\_\_. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. v. 5. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, n. 42, v. 14, Curitiba, maio/ago. 2014. p. 327-342.

\_\_\_\_\_. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-88.

VIEIRA, A. M. D. P.; FILIPAK, S. T.; GILBERT, M. C. C. **Formação Continuada de Professores da Educação Superior**. *Publicatio*, n. 2, v. 15, 2012. Disponível em: [www.revistas2.uepg.br](http://www.revistas2.uepg.br). Acesso em: 30 jan. 2018.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educ. Real**. n. 42, v. 3, 2017. p. 921-938. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, F. P. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Primeira fase da entrevista



### I – Dados pessoais

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Telefones: \_\_\_\_\_
4. Sexo:  Feminino  Masculino
5. Faixa etária:
  - entre 25 e 30 anos
  - entre 36 e 40 anos
  - entre 46 e 50 anos
  - entre 31 e 35 anos
  - entre 41 e 45 anos
  - de 51 anos ou acima

### II – Atuação profissional

1. Há quanto tempo você exerce a docência no ensino superior? \_\_\_\_\_
2. Você tem experiência em outro nível de ensino?
  - Sim  Não
 Em caso afirmativo, em qual nível? \_\_\_\_\_
3. Carga horária trabalhada na universidade (Ufes):
  - 20h  30h  40h  Dedicção exclusiva
4. Você exerce outra atividade além da docência?
  - Sim  Não – Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_
 Outras Informações:
5. Formação acadêmica \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Segunda fase da entrevista



### Perguntas com relação ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes da UFES

1. Quais as suas expectativas pessoais quanto ao curso?
2. Entre os temas abordados no curso, quais lhe pareceram mais importantes?
3. Quais os conteúdos ajudaram mais diretamente na melhoria do seu desempenho profissional?
4. Fale um pouco do seu desempenho profissional com o aluno público-alvo da Educação Especial, antes do curso e depois do Curso de Formação Continuada.
5. Quanto à inclusão de alunos-público alvo da Educação Especial em sua classe, como tem sido a sua experiência?
6. Como você avalia o apoio didático-pedagógico com relação ao seu desempenho com os alunos público-alvo da Educação Especial?
  - ▶ O que você sugeriria como proposta para melhorar o seu desempenho profissional com os alunos público-alvo da Educação Especial?
  - ▶ Tem sugestões para a ementa do curso ou os temas que deveriam ser abordados e não foram?

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### *A Formação Continuada no Ensino Superior na Perspectiva da Educação Especial*

Termo de consentimento para participação em pesquisa

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa:

A Formação Continuada no Ensino Superior na Perspectiva da Educação Especial faz parte de um estudo para a obtenção de título de mestrado em Educação. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. O PROPÓSITO DESTE PROGRAMA E ESTUDO é investigar o trabalho docente no ensino superior e como o aluno com deficiência e necessidades educacionais específicas interfere no cotidiano laboral desse profissional. A entrevista será gravada e utilizaremos recursos multimídia por meio da Internet ou de questionário enviado por correio eletrônico. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos que os dados pessoais e os dados obtidos durante as entrevistas serão mantidos confidencialmente. As respostas de todos os participantes serão analisadas sem que apareçam os nomes de quem respondeu ou as forneceu. Não haverá nenhum gasto com a sua participação, tampouco haverá pagamento com sua participação. Em caso de mais informações, procurar a responsável pela pesquisa indicada abaixo:

Rosalba Lima Coutinho, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Membro e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais.

rosalba.lima92@gmail.com Orientanda do professor doutor Reginaldo Célio Sobrinho – Programa de Pós-Graduação em Educação Departamento de Educação Política e Sociedade Centro de Educação Universidade Federal do Espírito Santo-BR

**UFES**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES CENTRO DE  
EDUCAÇÃO – CE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO CONSENTIMENTO**

Ao tomar conhecimento dos objetivos, dos dados que serão coletados, do desenvolvimento do programa e da pesquisa, concordo em participar deles. Assim, coloco-me à disposição para fornecer as informações necessárias e permito que seja realizada a gravação da entrevista, para que ela seja transcrita, bem como as informações que tenham sido fornecidas por meio dos recursos multimídia pela Internet e que esses dados sejam empregados para os objetivos da pesquisa de mestrado, com a minha participação durante o seu desenvolvimento, podendo, inclusive, todos os dados e resultados servirem para publicações.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome por extenso (assinatura)