

eduser

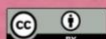
[Re]construção de fazeres e saberes docentes: formação docente e práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior

[Re]construction of teaching practices and knowledge:
teacher training and inclusive pedagogical practices in higher
education

[Re]construcción de prácticas y conocimientos docentes:
formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas en la
educación superior

**ANDIARA DEWES, ELISIANE PERUFO ALLES, SABRINA FERNANDES DE
CASTRO**

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X
<https://www.eduser.ipb.pt>



[Re]construção de fazeres e saberes docentes: formação docente e práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior

[Re]construction of teaching practices and knowledge: teacher training and inclusive pedagogical practices in higher education

[Re]construcción de prácticas y conocimientos docentes: formación docente y prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior

ANDIARA DEWES¹

ELISIANE PERUFO ALLES²

SABRINA FERNANDES DE CASTRO³

¹ Rede Municipal de Ensino de Santa Maria; Santa Maria; Brasil; <http://orcid.org/0000-0001-5920-724X>; andiaraeduc@gmail.com

² Rede Municipal de Ensino de Santa Maria; Santa Maria; Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-0178-7442>; alles.elisiane@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria; Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-2204-6136>; sabrinafcastro@gmail.com

Contribuição:

¹ Conceitualização; Investigação; Curadoria de Dados; Análise Formal; Metodologia; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição

² Conceitualização; Análise de dados; Redação - Rascunho Original; Redação - Revisão e Edição

³ Administração do Projeto; Redação - Revisão e Edição; Supervisão; Visualização

Submetido: 31/julho/2024

Aceite: 09/junho/2025

Publicado: 09/julho/2025

RESUMO:

Para este artigo definimos como objetivo reconhecer práticas pedagógicas de professores formadores a partir da presença de um estudante cego em um curso de graduação, licenciatura plena, compreendendo movimentos de [re]construção de fazeres e saberes docentes. Este artigo parte de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso longitudinal intrínseco, realizado em uma universidade federal da região Sul do Brasil. Os dados são oriundos de narrativas semiestruturadas com um estudante cego, com professores formadores, com a coordenação do curso e com profissionais que atuam no setor de acessibilidade da instituição. Por meio das discussões apresentadas, reconhecemos que a presença de um estudante cego mobiliza professores formadores a atualizarem suas práticas pedagógicas, logo desencadeando movimentos de [re]construção de fazeres e saberes docentes. Logo, pensar a formação docente na atualidade implica em reconhecer que os professores formadores em sua maioria estão muitos deles pela primeira vez enfrentando as demandas da inclusão na educação superior. Isso fica evidente quando em um curso de licenciatura em educação especial em que os professores têm formação inicial e continuada na área, ainda está presente a demanda de produção e efetivação de novos fazeres inclusivos, os quais, consequentemente, resultarão na produção de novos saberes docentes abarcando as especificidades da inclusão. Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas e que foram compartilhadas nas narrativas de professores formadores nos subsidiam na compreensão de que

há um movimento intenso de atualização da prática docente, logo de [re]construção de fazeres e saberes docentes que sustentem práticas pedagógicas inclusivas na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação especial; Trajetória formativa; Deficiência visual; Ensino Superior; Inclusão educacional.

ABSTRACT:

For this article, we set the objective of recognizing pedagogical practices of teacher educators based on the presence of a blind student in an undergraduate course, including movements of [re]construction of teaching practices and knowledge. This article is based on a qualitative research of the intrinsic longitudinal case study type, carried out at a federal university in the southern region of Brazil. The data come from semi-structured narratives with a blind student, teacher educators, the course coordinators and professionals who work in the institution's accessibility sector. Through the discussions presented, we recognize that the presence of a blind student mobilizes teacher educators to update their pedagogical practices, thus triggering movements of [re]construction of teaching practices and knowledge. Therefore, thinking about teacher education today implies recognizing that the majority of teacher educators are, many of them, facing the demands of inclusion in higher education for the first time. This becomes evident when, in a special education undergraduate course in which teachers have initial and continuing training in the area, there is still a demand for the production and implementation of new inclusive practices, which will consequently result in the production of new teaching knowledge encompassing the specificities of inclusion. Thus, the pedagogical practices developed and shared in the narratives of teacher trainers support us in understanding that there is an intense movement to update teaching practice, and therefore to [re]construct teaching practices and knowledge that support inclusive pedagogical practices at the university.

KEYWORDS: Special education; Formative trajectory; Visual impairment; Higher Education; Educational inclusion.

RESUMEN:

Para este artículo, definimos el objetivo de reconocer las prácticas pedagógicas de los formadores de docentes a partir de la presencia de un estudiante ciego en un curso de pregrado, carrera completa, comprendiendo movimientos de [re]construcción de prácticas docentes y conocimientos. Este artículo se basa en una investigación cualitativa del tipo estudio de caso longitudinal intrínseco, realizada en una universidad federal de la región sur de Brasil. Los datos provienen de narrativas semiestructuradas con un estudiante ciego, con formadores de docentes, con el coordinador del curso y con profesionales que actúan en el sector de accesibilidad de la institución. A través de las discusiones presentadas, reconocemos que la presencia de un estudiante ciego moviliza a los formadores de docentes a actualizar sus prácticas pedagógicas, desencadenando así movimientos de [re]construcción de prácticas y conocimientos de enseñanza. Por lo tanto, pensar en la formación docente hoy implica reconocer que la mayoría de los formadores de docentes están, muchos de ellos, enfrentando por primera vez las demandas de inclusión en la educación superior. Esto se hace evidente cuando en una carrera de educación especial en la que los docentes tienen formación inicial y continua en el área, la demanda de producción e implementación de nuevas actividades inclusivas aún está presente, lo que, en consecuencia, redundará en la producción de nuevas enseñanzas. conocimiento que abarque las especificidades de la inclusión. Así, las prácticas pedagógicas desarrolladas y compartidas en las narrativas de los formadores de docentes nos

apoyan en comprender que existe un intenso movimiento hacia la actualización de la práctica docente, [re]construyendo así prácticas docentes y conocimientos que sustenten prácticas pedagógicas inclusivas en la universidad.

PALABRAS CLAVE: Educación especial; Trayectoria de entrenamiento; Discapacidad visual; Enseñanza Superior; Inclusión educativa.

1. Introdução

A educação inclusiva é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Esse conceito, amplamente debatido nas últimas décadas, refere-se à prática de integrar todos os estudantes, independentemente de suas capacidades físicas, cognitivas, sensoriais ou socioemocionais, em ambiente educacional do ensino regular (Mendes, 2020; Pletsch, 2010). A inclusão educacional não apenas promove a igualdade de oportunidades, mas também enriquece o processo de aprendizagem ao valorizar a diversidade e fomentar um ambiente de respeito mútuo e compreensão.

A educação inclusiva ganhou destaque com a Declaração de Salamanca, em 1994, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que apresentou a necessidade de reformas educacionais que garantissem a inclusão de todos os estudantes, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. Esse movimento foi impulsionado pela compreensão de que a segregação educacional reforça a marginalização e limita o potencial de desenvolvimento dos indivíduos. A implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino demanda uma abordagem holística que envolve mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas. A arquitetura das instituições, os materiais didáticos, os métodos de ensino e avaliação, bem como a formação e capacitação dos profissionais de educação, devem ser adaptados para atender às necessidades de todos os estudantes. Dessa forma, a educação inclusiva não é apenas uma questão de acesso físico, mas de participação plena e efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Os educadores ocupam uma posição central na efetivação da educação inclusiva. São eles que, em contato direto com os estudantes, podem identificar necessidades específicas, adaptar práticas pedagógicas e promover um ambiente acolhedor e estimulante. Para desempenhar esse papel de maneira eficaz, os educadores devem ser preparados para atuar frente a diversidade, o que inclui receber formação continuada sobre métodos de ensino inclusivos, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e conhecimento sobre diferentes deficiências e transtornos.

A formação inicial e continuada dos professores deve contemplar conteúdos que os capacitem a desenvolver planos de aula flexíveis e estratégias de ensino diversificadas. Além disso, é crucial que os educadores sejam habilitados a trabalhar em parceria com outros profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, formando uma rede de apoio que possa atender integralmente às necessidades dos alunos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) estabelece que os professores devem ter formação adequada em nível médio ou superior para o atendimento especializado e capacitação para a integração dos educandos com deficiência nas classes comuns. No que tange a formação inicial e continuada podemos encontrar algumas opções, a exemplo:

- Cursos de Licenciatura plena em Educação Especial: uma opção específica para formar professores que atuarão nessa área. Oferece disciplinas voltadas para a compreensão das necessidades educacionais especiais, adaptações curriculares, estratégias de ensino e inclusão;

- Cursos de especializações em nível médio ou superior: para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- Formação Continuada: Além da formação inicial, os educadores podem buscar cursos de curta duração em Educação Especial. Esses cursos aprofundam o conhecimento sobre deficiências, estratégias de ensino, avaliação e inclusão;
- Estágios e Práticas Supervisionadas na formação inicial em licenciaturas: A vivência prática é fundamental na formação de educadores especiais. Estágios em escolas inclusivas, centros de atendimento especializado e outras instituições proporcionam experiência real.

Neste viés a pedagogia universitária tem emergido como um campo significativo dentro das ciências da educação, especialmente, no contexto das demandas contemporâneas de inclusão e diversidade. O ensino superior enfrenta desafios únicos que exigem uma abordagem pedagógica diferenciada, destacando a necessidade de formação docente específica para preparar futuros professores de forma eficaz.

Nesse sentido, para esse artigo definimos como objetivo reconhecer práticas pedagógicas de professores formadores a partir da presença de um estudante cego em um curso de licenciatura plena em Educação Especial compreendendo movimentos de [re]construção de fazeres e saberes docentes.

Os fazeres docentes são subsidiados no arcabouço de saberes que já foram construídos ao longo das trajetórias pessoais, formativas e profissionais de cada professor. Autores como Gauthier et al. (2013), Tardif (2002), Vaillant e Marcelo (2012), nos ajudam a reconhecer e compreender a importância dos saberes docentes. Saberes e fazeres são a base de sustentação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Gauthier et al. (2013, p. 29) elencam como saberes docentes: os saberes disciplinares (a matéria), os saberes curriculares (o programa), os saberes da ciência da educação, os saberes da tradição pedagógica (o uso), os saberes experienciais (a jurisprudência particular) e os saberes da ação pedagógica (“o repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada”).

Cabe ressaltar, de acordo com Dewes (2023), que, por vezes, os fazeres docentes subsidiam a produção de novos saberes docentes. Assim, tudo o que o professor já vivenciou lhe subsidia na tomada de decisão frente às demandas de atuação. Ou seja, não há como ignorar ou descartar as experiências anteriores, pois, como salientado por Tardif (2002, p. 38-39) as experiências docentes e os saberes produzidos a partir delas, “surtem no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Deste modo, a pedagogia universitária distingue-se pela necessidade de adaptar metodologias e práticas pedagógicas às complexidades do ensino superior. Atrelado a isso, com a crescente inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior, torna-se essencial desenvolver abordagens que atendam às necessidades específicas dos mesmos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo, com objetivo de formar um profissional qualificado para exercer futuramente a profissão.

Assim, no que tange à docência universitária em cursos de licenciatura é notória a exigência de uma formação docente para além do conhecimento teórico, que incorpore práticas inclusivas e adaptativas. Os professores formadores, responsáveis por preparar futuros educadores, devem estar equipados com competências pedagógicas que permitam a inclusão efetiva de estudantes com deficiência, bem como dispostos a atualizarem seus saberes e fazeres.

Neste estudo em específico o foco são os estudantes com deficiência visual, neste viés, destacamos dentre às especificidades da docência universitária a: Adaptação de Conteúdos e

Materiais: Desenvolvimento de recursos didáticos acessíveis, como materiais em braille, audiolivros, e tecnologias assistivas; Metodologias de Ensino Inclusivas: Implementação de estratégias pedagógicas que facilitem a participação ativa de estudantes cegos, promovendo a interação e a colaboração; e, a Formação Continuada: Atualização constante das práticas pedagógicas para incorporar novas tecnologias e abordagens inclusivas.

Assim, as discussões apresentadas se constituem em diálogo com narrativas de professores formadores de um curso de licenciatura plena, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma turma com um estudante cego em um curso de licenciatura plena em Educação Especial em uma universidade pública brasileira.

Dessa forma, essa pesquisa destaca a importância das experiências dos professores e alunos no contexto do ensino remoto emergencial, evidenciando inovações pedagógicas e desafios enfrentados.

2. Percurso Metodológico

Este artigo parte de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso longitudinal intrínseco, com o intuito de olhar para a trajetória formativa de um estudante cego em um curso de licenciatura plena subsidiando-nos a refletir acerca dos tempos-espacos formativos na educação superior, principalmente, no que concerne às práticas pedagógicas de professores formadores a partir da presença de um estudante cego compreendendo movimentos de [re]construção de fazeres e saberes docentes.

Segundo Yin (2015):

Um erro fatal na realização dos estudos de caso é conceber a generalização estatística como método de generalização dos resultados do seu estudo de caso. Seus casos não são ‘unidades de amostragem’ e também serão em número pequeno demais para servir como uma amostra adequada para representar qualquer população maior. Em vez de pensar no seu caso como uma amostragem, você deveria pensar nele como a oportunidade para lançar luz empírica sobre conceitos ou princípios teóricos, não muito diferente do motivo de um investigador de laboratório concebendo e conduzindo um novo experimento. Nesse sentido, tanto um estudo de caso como um experimento podem ter interesse em ir além do caso ou experimento específico. Ambos os tipos de estudos são passíveis de se empenhar para resultados generalizáveis e lições aprendidas – isto é, generalizações analíticas – que vão além do cenário para o caso específico ou o experimento específico estudado. (pp. 43-44)

Concordando com Yin (2015), reconhecemos esse tipo de abordagem metodológica coerente com os objetivos traçados para esse estudo. Yin (2015) indica que “como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir para o nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (p. 4). Dessa forma, ao buscarmos compreender a trajetória formativa de um estudante cego em um curso de licenciatura identificamos exigências, desafios e possibilidades no ingresso e na permanência nesse curso, estamos tanto estudando esse caso como, concomitante nesse processo, produzindo inferências/reflexões/discussões para novos estudos e elucidando elementos e aspectos que podem qualificar e potencializar processos educativos inclusivos nesse nível de ensino, ou seja, contribuir com reflexões que podem aprimorar a formação docente.

Nessa direção, olhar para as práticas pedagógicas de professores formadores possibilita compreender como eles tem agido e reagido diante da presença de um estudante cego.

Para tal, temos como contexto investigativo uma universidade pública brasileira e um curso de licenciatura plena em Educação Especial que é oferecido na instituição. A instituição de ensino superior (IES) pesquisada é uma Universidade de grande porte localizada no interior do estado do

Rio Grande do Sul, no Sul do Brasil, considerando os dados referentes ao primeiro semestre de 2024, conta com mais de 27.000 alunos, distribuídos em 267 cursos, 2.053 docentes e 2.490 técnicos administrativos em educação.

Como sujeito protagonista da pesquisa tivemos um estudante cego, que ingressou em um curso de licenciatura plena no primeiro semestre de 2020. Considerando os objetivos do estudo e, especialmente, os preceitos metodológicos, também temos a contribuição, com suas narrativas, de profissionais/servidores da instituição que acompanharam/acompanham o estudante cego em algum momento de sua trajetória inicial na instituição: coordenadora do curso ao qual o estudante é vinculado (selecionada pelo critério de conveniência e por meio de aceite em participar da pesquisa, sendo a entrevista realizada no segundo semestre de 2021); profissionais representantes do setor que fornece suporte institucional à comunidade acadêmica no que condiz às demandas de acessibilidade (a partir de contato feito com o setor duas representantes aceitaram e se disponibilizaram a participar da entrevista, sendo feita com as duas profissionais juntas a pedido delas, tendo acontecido a entrevista no segundo semestre de 2021); dois professores de disciplinas que foram frequentadas pelo estudante cego no seu primeiro e segundo semestre no curso (foram enviados convites para quatro professores, sendo dois os que aceitaram participar da entrevista, entrevistas estas realizadas no segundo semestre de 2021).

Segundo Lüdke e André (2018):

estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. Desse modo é deixado aos usuários do estudo tirarem conclusões sobre esses aspectos contraditórios (...). O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (p. 23)

Nesse sentido, conhecer as perspectivas de diferentes participantes do caso amplia a compreensão sobre o fenômeno em estudo. Pois, buscar compreender um fenômeno social, como é o caso da inclusão, implica em reconhecer as diferentes perspectivas teóricas, as distintas experiências e concepções pessoais e sociais acerca do fenômeno, bem como a própria trajetória social, cultural e histórica do fenômeno ao longo dos tempos. Concepções e entendimentos vão sendo [trans]formados, acompanhando a própria evolução do conhecimento científico, bem como do conhecimento empírico e do modo como a sociedade age e reage diante de cada situação/fenômeno.

A partir dessas ponderações, para a produção de dados utilizamos como instrumento entrevistas narrativas semiestruturadas a partir de tópicos-guia.

Os tópicos-guia foram elaborados e organizados de modo a contemplar a especificidade de cada sujeito/participante do estudo. Assim, para a 1.^a entrevista realizada com o estudante e familiares elencamos duas dimensões: trajetória na educação básica - abordando a trajetória do estudante até a chegada ao curso de graduação-, e trajetória na educação superior - abordando a trajetória dentro da licenciatura, especificamente relativo ao ingresso na IES e o 1.^o semestre de aulas. Para a entrevista com profissionais da instituição, alinhamos à especificidade de cada atuação institucional: coordenação do curso - abordamos a atuação de uma coordenação de licenciatura focando em exigências, desafios e possibilidades no atendimento a estudantes cegos; profissionais do setor de acessibilidade: abordando exigências, desafios e possibilidades no atendimento de estudantes cegos no âmbito deste setor; professores: o tópico-guia inicial foi “ser professor de aluno

cego” abordando o trabalho docente em curso de formação de professores com o enfoque no fato de ter tido um aluno cego. Já na 2.^a entrevista com o estudante cego (realizada quando estava no 4.^o semestre do curso) elencamos como tópicos-guia: as aulas, os professores, os colegas, a instituição e perspectivas, de modo a instigar o estudante a narrar sobre suas experiências e vivências ao longo desses 4 semestres no curso, principalmente, abordando sobre as aulas, sobre interações/relações com professores e colegas, suas percepções e constatações acerca do contexto e do suporte institucional a um estudante cego e suas expectativas sobre a permanência no curso, abordando exigências, desafios e possibilidades institucionais e pessoais.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002):

A narrativa privilegia a realidade do que é experienciado pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações/interpretações particulares do mundo. As narrativas não estão abertas a comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas: elas expressam a verdade de um ponto de vista, de uma situação específica no tempo e no espaço. As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes. (p. 110)

Neste recorte de dados apresentado nesse artigo, dialogamos com narrativas do estudante, de professores formadores, da coordenação do curso e de profissionais que atuam no setor de acessibilidade da instituição de ensino superior (IES).

Cabe salientar que, o estudante ingressou no curso e frequentou a primeira semana de aulas presenciais e logo na sequência ocorreu a suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia do Covid-19. A IES em questão levou algumas semanas até se organizar e implementar o ensino remoto emergencial. Dessa forma, os primeiros semestres do estudante cego no curso foram por meio do ensino remoto. As entrevistas também foram possíveis de serem realizadas somente de modo online em razão das questões de segurança sanitária (tendo sido realizadas ao longo de um ano e meio). Assim, a 1.^a entrevista com o estudante aconteceu quando ele estava no 1.^o semestre do curso, abarcando o início da implementação do ensino remoto emergencial; já a 2.^a entrevista aconteceu quando ele estava no 4.^o semestre do curso, ainda durante o ensino remoto.

Nessa direção, entendemos que caracteriza-se o estudo longitudinal, pois, de acordo com Flick (2012) um estudo longitudinal implica “uma concepção em que os pesquisadores retornam repetidas vezes, após algum tempo, ao campo e aos participantes, realizando entrevistas várias vezes a fim de analisar o desenvolvimento e as mudanças” (p. 237).

Desse modo, entendemos que nosso estudo abarca também esta justificativa, pois contemplamos diferentes momentos do caso. Além de entrevistar o estudante protagonista do caso em diferentes momentos de sua trajetória no curso, temos a participação de professores de diferentes períodos do curso, sendo no nosso caso do 1.^o e do 4.^o semestre do estudante no curso. Dessa forma, reconhecemos que essa abordagem estratégica possibilita identificar possíveis mudanças que aconteçam a partir da presença de um estudante cego, tanto em âmbito micro institucional como macro institucional, isso, no que condiz à [trans]formações de estrutura organizacional e, também, de dinâmica institucional, tanto de professores vinculados ao curso como demais servidores da IES.

Ainda sobre os procedimentos relativos à produção dos dados, a transcrição literal de cada entrevista foi submetida à avaliação do sujeito/colaborador da pesquisa, de modo a validar o constructo do corpus de dados. Dessa forma seguimos as diretrizes pertinentes ao tipo de estratégia metodológica escolhida para esta pesquisa, alinhadas aos preceitos éticos, especialmente, acerca

da manutenção do anonimato dos participantes/sujeitos e da garantia de que, caso desejassem, não mais consentir em colaborar com o estudo poderem sair. Tanto que, na transcrição das entrevistas, inclusive, o nome das disciplinas foi suprimido como todos os demais nomes mencionados, tanto de instituições como de pessoas. Também, considerando a particularidade do sujeito/estudante cego, acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, este foi disponibilizado ao estudante com antecedência ao dia da realização da entrevista e, no momento inicial da entrevista, foi retomado com ele a fim de obter a sua anuência sobre os aspectos éticos de sua participação/colaboração com a pesquisa.

Quanto à estratégia analítica utilizamos a combinação de duas estratégias: “Contando com proposições teóricas” e “tratando seus dados a partir do zero” (Yin, 2015). Desse modo, trabalhamos com a articulação do substrato teórico da pesquisa com o conteúdo das recorrências/evidências narrativas dos sujeitos/colaboradores. Isso, para que conseguíssemos atingir o nível dois de inferências para, então, produzirmos um processo analítico e não somente uma descrição do caso (Yin, 2015).

Assim, na trajetória na educação superior consolidaram-se como elementos categoriais a instituição, as aulas, os professores e perspectivas. Sendo neste recorte apresentado as discussões a partir dos elementos aulas e professores.

3. As aulas, metodologias, adaptações de conteúdos e materiais para ensino inclusivo

As narrativas acerca das aulas e dos professores se concentram em aspectos relacionados ao curso e aos docentes que ministraram disciplinas nos primeiros semestres do estudante cego no curso.

Na primeira entrevista, o estudante estava no primeiro semestre do curso, e a universidade havia retomado as atividades de forma remota. Nesse contexto, nem todas as disciplinas haviam retornado à rotina de aulas e atividades. O estudante comentou sobre esse período: “assim, a de [nome suprimido (n. s.)/disciplina] manda e-mail perguntando se está tudo ok; outras também [n. s./disciplina] e [n. s./disciplina] também, os professores assim que mandam e-mail, assim mais ou menos para ver assim se está tudo ok mesmo, como está indo...” (estudante – entrevista 1).

Sobre os materiais utilizados nas disciplinas, o estudante relatou:

sim, já usaram vídeos, vídeos assim no Youtube, assim bem com audiodescrição exatamente não, eles não encontram não, para achar assim meio complicado, mas aí tentam pegar um vídeo assim que esteja em português e que dê para... Aí já fica mais fácil para mim. (estudante – entrevista 1).

Esse relato demonstra a dificuldade em encontrar vídeos pedagógicos com acessibilidade (nesse caso, audiodescrição), porém denota, também, a atenção dos professores em garantir requisitos mínimos para acessibilidade dos materiais e recursos propostos nas disciplinas.

Um dos professores destacou sua formação inicial em outra área da educação especial: “é, eu não sei em termos de recursos outros, porque a área da deficiência visual nunca foi uma especialidade minha, então eu sei o básico.” (prof.ª 01). A mesma professora mencionou sua falta de experiência anterior com alunos cegos: “não. Nem na escola. Eu já orientei estágio, mas com alunos da escola que tinham baixa visão, não era nem cegueira.” (prof.ª 01).

Outra professora abordou o suporte institucional aos professores e a dinâmica institucional que reflete na ação docente: “(...) recebi um e-mail da coordenação do curso, enviado pela [n. S./órgão suplementar da IES que atende as demandas de acessibilidade], informando que teria um aluno cego. Eu já tinha sido professora de uma aluna cega na universidade, há muitos anos.” (prof.ª 02). Essa professora relatou sua experiência anterior com uma aluna cega e destacou as

repercussões de ter um aluno cego na instituição: "ela era aluna da engenharia florestal e, após uma cirurgia devido à diabetes, ficou cega. Transferiu-se para educação especial, onde poderia contribuir mais." (prof.^a 02).

Com base em sua experiência anterior e na notificação de que teria um aluno cego, especialmente, durante a pandemia, a professora organizou-se para a disciplina: "quase todos os materiais eram acessíveis. O que faltava era libras, mas todos os textos eram em PDF acessível ou possíveis de serem lidos. Descrevi as imagens, o que não fazia antes." (prof.^a 02).

Na narrativa da professora, vemos sua preocupação em oferecer materiais acessíveis ao aluno cego. Ela mencionou que o aluno estava envolvido nas propostas e entregava as atividades: "ele fez as atividades, reorganizei os materiais antes de iniciar as aulas, sabendo que teria esse aluno. Nunca mais foi falado sobre isso." (prof.^a 02).

Podemos inferir que o ensino remoto emergencial, sem contato presencial, e o fato de o aluno não demandar diferentes requisitos de acessibilidade dos materiais levaram a professora a não identificar a necessidade de outras mudanças pedagógicas. A professora também destacou a versatilidade de suas propostas: "os materiais podem ser entregues em áudio, vídeo, imagem, mapa conceitual. Essa versatilidade me despreocupou." (prof.^a 02).

A narrativa da professora evidencia que uma organização pedagógica acessível promove a inclusão de todos os alunos, considerando diferentes estilos de aprendizagem e a fluência tecnológica de cada um. Dessa forma, ao articular os seus saberes prévios com a atual experiência em promover essa acessibilidade pedagógica aos estudantes, a professora coloca-se em processo de [re]construção de seus fazeres, logo implicando na produção de novos saberes, pois o que já conhecia/sabia sobre a efetivação da acessibilidade articula-se com os novos conhecimentos que vai construindo a partir dessa experiência.

Dentre as proposições, a professora mencionou a possibilidade de realizar atividades avaliativas em grupo: "teve trabalho em grupo, mas não é obrigatório." a professora, ainda, ponderou que: "talvez alguém o ajudasse, não sei. Desconheço o suporte que ele tem." (prof.^a 02). Por mais que não conheça a realidade do estudante, a versatilidade da proposta organizada possibilita ao estudante escolher aquele que melhor se adequa às suas possibilidades de obter êxito.

A professora ressaltou a excepcionalidade do período pandêmico e a implementação do ensino remoto emergencial: "foi o primeiro semestre do ano passado, estávamos nos readequando. Talvez a cobrança fosse diferente." (prof.^a 02).

A pandemia impactou todos os setores da sociedade, e a universidade buscava formas viáveis de continuar as atividades acadêmicas. Campani, Nascimento e Silva (2020) apontam que o ensino remoto emergencial impôs novos caminhos de ensino e aprendizagem, mesmo para instituições sem educação a distância (EAD) ou ambientes virtuais adequados. O ensino remoto emergencial provocou reflexões sobre os processos pedagógicos tradicionais.

Nessa conjuntura, a professora 02 compartilhou sua análise sobre sua atuação durante a pandemia: "tinha consciência do aluno cego, mas acabei esquecendo. A forma como foi o primeiro semestre de 2020, estávamos nos readequando. Esqueci, e isso me incomoda." (prof.^a 02).

A professora 01 também narrou suas percepções sobre o ensino remoto: "muito desafiador. O remoto é visual, há uma necessidade de atenção aos materiais acessíveis." (prof.^a 01). Já o estudante cego, na segunda entrevista, expressou que sua experiência no ensino remoto não mudou muito ao longo dos semestres desde a primeira entrevista no início do período pandêmico: "no mais, está tudo tranquilo." (estudante – entrevista 2).

A professora 01 detalhou sua atenção para a acessibilidade dos materiais: "todos os textos eram acessíveis. Aprendi a fazer descrição de imagem em PPT, descrição de quadro e esquemas." (prof.^a 01).

Evidenciamos na fala da professora o suporte institucional prático ao docente, impulsionando a qualificação dos materiais e o desenvolvimento da fluência tecnológica, principalmente, em tecnologias assistivas e acessibilidade. Isso, pois os desafios mobilizam os professores a buscar soluções: "procurar vídeos com audiodescrição é difícil. Pedi orientação ao núcleo [de acessibilidade da IES], que fez uma autodescrição do vídeo para eu disponibilizar." (prof.^a 01).

As narrativas das professoras sobre suas experiências com o estudante cego evidenciam aspectos de inovação docente. Campani, Nascimento e Silva (2020) afirmam que a inovação na educação superior envolve reflexões sobre a função do professor e sua formação, bem como indicadores de inovação e inclusão social.

As professoras relataram práticas que corroboram com a perspectiva de inovação pedagógica, envolvendo novas formas de produção e relação com o conhecimento (Campani, Nascimento e Silva, 2020).

A presença de um aluno cego e a pandemia apresentaram desafios que convergiram na necessidade de refletir sobre a atuação docente. As inovações nas práticas das professoras incluem mudanças metodológicas e avaliativas, bem como rupturas de paradigmas.

Reconhecemos uma limitação da pesquisa devido ao período pandêmico. Uma pesquisa longitudinal com um recorte temporal maior seria pertinente para analisar a trajetória formativa de um sujeito ao longo de toda a sua formação inicial como professor.

As inovações na docência dos professores formadores também são distintas no ensino presencial, onde as interações são diferentes. Esta pesquisa apresenta um recorte temporal específico e narra perspectivas das experiências dos sujeitos/colaboradores.

Segundo Campani, Nascimento e Silva (2020), a experiência é subjetiva e implica singularidade, ao contrário do experimento, que necessita ser replicado por todos da mesma maneira. A experiência é regida pela incerteza, abrindo o campo da possibilidade.

A universidade está [re]construindo sua cultura universitária por meio de políticas e programas que introduzem novos mecanismos, como a política de ações afirmativas e o sistema de reserva de vagas. A implementação desses mecanismos resulta na inclusão de um perfil diverso de estudantes na educação superior. Especificamente, no caso de pessoas com deficiência, a instituição enfrenta o desafio não apenas de oferecer o ingresso, mas também de garantir a permanência e o sucessor formativo desses estudantes.

Nessa direção, para pessoas com deficiência visual, por exemplo, são necessárias ações concretas para promover a acessibilidade. Cada estudante tem demandas únicas, e quanto mais casos forem atendidos, mais a instituição se qualificará na promoção da permanência, além de potencializar a formação, alinhando-se ao lema da universidade de excelência na formação de novos profissionais. Esta perspectiva é compartilhada por uma das profissionais que atua em um setor da IES responsável pelas demandas de acessibilidade, ela comenta sobre a presença do estudante cego na instituição: "(...) sem dúvidas, ele vai deixar sua marca registrada, essa passagem dele, sem dúvida. E cada aluno que passa, com suas necessidades, nos faz pensar em como otimizar e proporcionar uma melhor qualificação no que tange aos nossos propósitos de acessibilidade" (profissional [setor/n.s.] 01).

Nessa conjuntura, no âmbito das práticas pedagógicas, uma professora destaca que mudanças geralmente ocorrem em resposta à necessidade de algum aluno: "[...] Infelizmente, é uma ação que resulta da necessidade apresentada por algum aluno" (prof.^a 01).

Segundo Campani, Nascimento e Silva (2020), no contexto universitário, a inovação ocorre quando métodos ou técnicas de ensino favorecem a integração de conteúdos e a integração social dos estudantes, estimulando a participação além do nível intelectual. Nessa direção, destacam que a inovação é uma mudança deliberada e conscientemente assumida, logo reconhece-se a

necessidade de haver abertura para aprender, alterar conceitos, assumir novos comportamentos, repensar a cultura pessoal e organizacional, mudar crenças, adquirir novos conhecimentos e adotar novas formas de pensar e agir.

Nesse sentido, a presença de um aluno com deficiência mobiliza o professor a adotar novos comportamentos e atitudes. Para consolidar a educação inclusiva, uma nova postura pedagógica deve ser efetivada no cotidiano das salas de aula. A professora 01 detalha como essa presença mobiliza a sua ação docente:

Eu teria que aprender junto com ele se estivéssemos no presencial. Foi desafiador, mas aprendi muito, especialmente na seleção de materiais. Comecei a perceber que se algo não serve para todos, não serve para minha disciplina. A experiência de trabalhar com um aluno cego me fez materializar a ideia de que o material deve ser acessível a todos. (prof.^a 01).

A presença de um aluno cego mobiliza o docente a qualificar sua prática, garantindo acessibilidade a todos os alunos e analisando sua atuação como mediador de processos de aprendizagem. Campani, Nascimento e Silva (2020) evidenciam que o saber de experiência contribui para a reinvenção permanente da docência universitária, considerando a diversidade de sujeitos.

A professora 01 ressalta a importância de refletir sobre os processos de aprendizagem e qualificar a ação docente:

a melhoria poderia vir dessa preocupação do professor em relação à compreensão dos alunos.

Não é assistencialismo, mas considerar que, às vezes, um texto em espanhol pode não ser tão fácil para todos. Dialogar com os alunos para entender suas necessidades é crucial (prof.^a 01).

A acessibilidade dos materiais nas disciplinas deve considerar a diversidade dos alunos. A professora 01 exemplifica que um texto em língua estrangeira pode não ser acessível a todos. A qualificação docente vai além da adaptação de materiais, abrangendo a avaliação da ação pedagógica como um todo e a construção de uma comunicação efetiva com os alunos.

A professora 01 também enfatiza a importância do feedback dos estudantes sobre a acessibilidade dos materiais e a necessidade de promover a autonomia dos alunos. A presença de um aluno cego proporciona uma oportunidade de avaliação formativa, estimulando a aprendizagem colaborativa. Campani, Nascimento e Silva (2020) destacam que a inovação pedagógica envolve romper com o paradigma dominante na universidade e adotar novas tecnologias e métodos de ensino.

A presença de um aluno cego gera expectativas para todos, tanto para a família quanto para os profissionais que interagem/convivem com ele. A professora 01 narra a importância dessa presença: "a interação e a autonomia do aluno cego são estimuladas pela família e pela instituição. A presença dele na universidade é uma conquista significativa, promovendo a inclusão e desafiando os paradigmas normativos" (prof.^a 01).

A professora 01 destaca que a presença de um professor cego também impulsiona a reconstrução de significados e sentidos, promovendo a interação e a aprendizagem com a diferença. Ela enfatiza a importância de uma política de educação inclusiva que questione os padrões normativos e promova a convivência com a diversidade. "Precisamos instituir um padrão de existência coletivo onde todos ocupem uma mesma importância na vida. A interação com pessoas com deficiência mobiliza a desconstrução de padrões normativos" (prof.^a 01).

A história mostra que estamos progredindo rumo a uma sociedade que valoriza as diferenças.

A presença de pessoas com deficiência na universidade é um avanço, mas ainda há desafios a serem superados. A professora 01 reflete sobre as estruturas normativas da sociedade e a necessidade de mudanças: "as instituições sociais são muito normativas. Precisamos questionar essas normas e promover a inclusão de todos. Quanto mais interagirmos com pessoas com deficiência, mais desconstruiremos esses padrões" (prof.^a 01).

A presença de pessoas com deficiência na universidade e em outros espaços sociais contribui para a desconstrução de preconceitos e a valorização da diversidade.

O professor formador enfrenta o desafio de conciliar as demandas por indicadores institucionais com uma prática pedagógica que seja significativa para seus estudantes. Esse dilema se intensifica ao considerarmos a construção de uma educação inclusiva, onde a busca por indicadores positivos coexiste com a tensão entre quantidade e qualidade em cada ação pedagógica. É crucial evitar que a atenção excessiva a alguns estudantes exclua outros.

Nesse contexto, a professora 01 descreve como busca equilibrar sua atuação para acolher todos os estudantes de forma igualitária, engajando-os em seu processo educativo:

[...] Eu me esforço diariamente para refletir sobre minhas interações com os alunos, percebendo com quem interajo mais e porquê. Resgato a interação com aqueles com quem falo pouco: 'por que eu interajo tão pouco com este aluno? O que posso oferecer a ele?' este exercício diário não se trata apenas de deficiência ou não, mas sim de nossa relação com o outro [...]. (prof.^a 01).

Conforme Kelchtermans (2009), ao longo de suas carreiras, os professores são desafiados a equilibrar um senso de controle interno com a consciência realista de seu impacto limitado. Como refletido na narrativa da professora 01, o papel do professor formador envolve avaliar e refletir sobre seu papel como mediador das interações educativas, visando uma formação de qualidade para os estudantes.

A professora 02 complementa essa perspectiva ao discutir suas visões sobre a presença de um aluno/profissional cego: "(...) Eu não vejo uma diferença tão significativa. Se um aluno está matriculado, ele é capaz de adquirir conhecimento em sua área [...]." (prof.^a 02).

A presença de um aluno cego não apenas desafia os significados convencionais de deficiência, mas também expande as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional para todos os envolvidos no processo educativo. (2009) destaca que a auto-compreensão dos professores se desenvolve em interação com o contexto educacional, especialmente nas relações entre professores e alunos.

Refletindo sobre a dinâmica educativa, Kelchtermans (2009) salienta que a relação entre professor e aluno não é apenas construída intencionalmente, mas também é um processo de "estar com outros", onde os professores se encontram expostos aos alunos em um ambiente de passividade.

Ao considerar as perspectivas dos sujeitos envolvidos na formação educacional, incluindo professores formadores, colegas de turma e o próprio estudante cego, há uma oportunidade de qualificar os processos formativos para todos os participantes. Cada narrativa contribui para a construção de saberes experienciais que informam práticas pedagógicas futuras.

O estudante cego compartilha suas próprias reflexões sobre sua trajetória educacional e aspirações futuras: "(...) Eu estou focado em aproveitar o curso e as disciplinas, assim como minha experiência na bolsa (...)." (estudante - entrevista 2).

Sua presença desafia não apenas a estrutura educacional existente, mas também inspira uma reflexão contínua sobre como melhorar o suporte e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ambiente universitário.

Em suma, as narrativas dos professores formadores e do estudante cego demonstram como as experiências individuais contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e de qualidade. A reflexão constante sobre essas experiências é essencial para o aprimoramento contínuo das práticas educacionais e para a promoção de um ambiente de aprendizado verdadeiramente igualitário e enriquecedor.

A presença de um estudante cego em um curso de licenciatura plena levanta diversos questionamentos e reflexões, conforme relatado pela coordenadora do curso:

Um dos desafios em atender o estudante cego é considerá-lo como um futuro profissional na área da educação especial. É crucial entender quais conhecimentos são essenciais para ele atuar como educador especializado. Ao percebermos isso, notamos que o curso inclui um módulo dedicado à surdez. Surge então a pergunta: qual é o significado para o estudante cego cursar disciplinas como libras e avaliação para alunos surdos? Haverá um sentido prático para ele atuar como educador especial com surdos? Essas questões têm mobilizado nossa coordenação a considerar seu perfil e necessidades de formação (...). (coordenadora do curso).

A coordenação do curso desempenha um papel fundamental no suporte ao aluno, pois é responsável pela organização do currículo. É nesse contexto que surgem reflexões sobre a flexibilização da matriz curricular para potencializar a formação do estudante. Embora haja limitações institucionais, ponderamos se não seria benéfico, em casos específicos como este, personalizar o itinerário educacional para melhor atender às capacidades e condições do estudante. Campani, Nascimento e Silva (2020) enfatizam que a inovação pedagógica universitária requer uma ruptura paradigmática para reconfigurar os currículos além das normas estabelecidas, incluindo novidades e tecnologias. Esta abordagem é essencial para superar formas tradicionais de exclusão e homogeneização cultural.

A abordagem adotada pela coordenação inclui orientar o estudante cego na sua trajetória formativa, levando-o a refletir sobre cursar ou não disciplinas como libras, devido à natureza visual das línguas de sinais. Discutindo sobre a possibilidade de focar na preparação dele como educador especializado em deficiência visual, um campo onde ele pode se destacar e ser uma referência profissional.

O processo inclusivo na universidade requer superar paradigmas estabelecidos. A proposta de reorganizar o currículo para melhor atender às necessidades do estudante reflete não apenas uma preocupação com a qualificação acadêmica, mas também com a formação de profissionais de excelência.

A coordenação está em processo de discutir a substituição do bloco de disciplinas de surdez por um dedicado à deficiência visual, visando adequar melhor a formação do estudante. Isso envolve trâmites institucionais complexos, desde o colegiado do curso até instâncias superiores, para garantir a legitimidade das mudanças propostas.

As ações da coordenação desafiam paradigmas institucionais e levantam questões sobre a flexibilidade do sistema educacional em atender necessidades específicas dos estudantes. A busca por um itinerário educativo mais personalizado para o estudante cego é vista como uma oportunidade de promover uma formação de excelência adaptada às suas capacidades individuais.

A perspectiva da coordenação, também considera as expectativas futuras do estudante como profissional na área da deficiência visual. Reconhecemos a demanda por profissionais qualificados neste campo e buscamos prepará-lo adequadamente para contribuir de forma significativa neste setor.

Nessa conjuntura, pensar a formação docente inicial e continuada no contexto de um curso de licenciatura implica em [re]construir algumas crenças e imagens que já temos construídos sobre a escola, afinal, como pontuado por Vaillant e Marcelo (2012, p. 53), os futuros professores:

Trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. Eles realizaram variadas aprendizagens “informais” em sua prolongada permanência em escolas e centros de educação média. Lortie (1975) denominou “aprendizagem por observação” aos saberes que se adquirem

durante a vida escolar. Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar. As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de modificar.

Junto a isso, cabe reconhecer que também já se traz nesse arcabouço de experiências anteriores pré-concepções sobre cada deficiência - que decorrem do tipo de interações e experiências que já se teve - e, no caso dos professores formadores abarcando também suas trajetórias profissionais.

Segundo, Vaillant e Marcelo (2012)

Os estudantes que querem se transformar em docentes não têm consciência do que sabem, nem de como e por que conhecem. Além disso, dificilmente os professores de todos os níveis são ensinados a refletir sobre suas crenças. Como se isso não fosse o bastante, os formadores costumam fracassar à hora de influir nas concepções prévias dos candidatos à docência, pois sua linguagem está desconectada da experiência dos próprios aspirantes. Entre o conhecimento dos formadores (conhecimento proposicional) e o dos estudantes (conhecimento experiencial) não se dá uma integração adequada. (pp. 53-54):

Assim, no âmbito da formação inicial de professores torna-se salutar reconhecer e trabalhar durante o curso as experiências e vivências anteriores dos estudantes. Isso, para que o estudante consiga superar conhecimentos empíricos apreendidos e consiga construir subsídios para basear sua atuação futura como profissional da área nos saberes e fazeres específicos da educação.

Em suma, a presença do estudante cego no curso de licenciatura plena não apenas desafia concepções tradicionais, mas também inspira novas abordagens para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

4. Conclusões

Pensar processos formativos inclusivos demanda reconhecer as especificidades de cada caso, bem como as demandas formativas de cada nível de ensino. No caso da educação superior, pensar esses processos inclusivos, geralmente, implica em demandas diferentes do nível da educação básica, por exemplo, no caso de alunos cegos, onde ainda há uma atenção voltada a questões de orientação e mobilidade, atividades da vida autônoma. Já na universidade, como pudemos evidenciar por meio das narrativas, inquietações sobre a qualificação e, inclusive, a potencialização da formação inicial de um estudante cego em um curso de licenciatura vão emergindo.

Nessa direção, olhar para as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores formadores implica em reconhecer suas trajetórias de formação docente, bem como a arquitetura institucional que, de certo modo, baliza sua prática docente. Do mesmo modo, essa arquitetura institucional - especialmente, de grades curriculares, disciplinas obrigatórias - também balizam a formação dos estudantes. Pois, como constatamos, por mais que no âmbito da coordenação de curso reconheça-se a pertinência de haver uma personalização no itinerário formativo de um estudante - nesse caso, em razão de ser cego - há um entrave institucional/burocrático.

Logo, pensar a formação docente na atualidade implica em reconhecer que os professores formadores em sua maioria estão pela primeira vez enfrentando as demandas da inclusão na educação superior. Isso fica evidente quando em um curso de licenciatura em que os professores têm formação inicial e continuada na área, ainda está presente a demanda de produção e efetivação de novos fazeres inclusivos, os quais, consequentemente, resultarão na produção de novos saberes docentes abarcando as especificidades da inclusão.

Assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas e que foram compartilhadas nas narrativas de professores formadores nos subsidiam na compreensão de que há um movimento intenso de atualização da prática docente, logo de [re]construção de fazeres e saberes docentes que sustentem práticas pedagógicas inclusivas na universidade.

Referências

- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Presidência da república. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Campani, A., Nascimento, N. V., & Silva, R. M. G. (2020). Inovação pedagógica, docência universitária e o ensino remoto emergencial na universidade: o saber de experiência na docência. *RevistAleph*, 35, 125-143. <https://doi.org/10.22409/revistaleph.vi35.46219>
- Dewes, A. (2023). *O professor/gestor universitário de instituição pública federal: fazeres e saberes implicados nas arquitetônicas docentes*. Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/32131>
- Flick, U. (2012). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Penso. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848138/>
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente* (3.ª ed.). Ed. Unijuí.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (2.ª ed., pp. 90-113). Vozes.
- Kelchtermans, G. (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In M. A. Flores, & A. M. V. Simão (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 61-98). Edições pedago.
- Lortie, D. (1975). *School teachers: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2018). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas* (2.ª ed.). E.P.U. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/>
- Mendes, R. H. (org.). (2020). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um*. Fundação Santillana.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Edur.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (3.ª ed.). Editora Vozes.
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. UTFPR.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5.ª ed.). Bookman. <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582602324/>