

FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DAS EXIGÊNCIAS LEGAIS AOS DESAFIOS REAIS DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

DIDACTIC-PEDAGOGICAL TRAINING IN HIGHER EDUCATION: FROM LEGAL REQUIREMENTS TO THE REAL CHALLENGES OF EDUCATIONAL INCLUSION

FORMACIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESDE LOS REQUISITOS LEGALES HASTA LOS DESAFÍOS REALES DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Jacqueline Lidiane de Souza Prais¹
Hallison Fernando Rosa²

Manuscrito recebido em: 07 de dezembro de 2020.

Aprovado em: 07 de fevereiro de 2021.

Publicado em: 07 de fevereiro de 2021.

Resumo

Este artigo discute sobre a inclusão educacional e a necessidade/importância da formação didático-pedagógica dos professores universitários na educação superior. Parte do problema de pesquisa: de que maneira a formação do professor universitário tem sido contemplada no contexto da inclusão educacional? Essa questão é relevante, pois polariza-se a discussão para docência na educação básica, mas é na educação superior que a formação inicial oferece subsídios teóricos e práticos aos licenciandos que atuarão como docentes no primeiro nível da educação brasileira, bem como, a formação pedagógica dos professores universitários é um dos aspectos a ser problematizado no contexto da efetivação da inclusão. Tem como objetivos específicos: (i) explicitar bases legislativas sobre a formação docente para atuar na educação superior; (ii) apresentar subsídios necessários à formação do professor universitário no contexto da inclusão educacional; (iii) apontar desafios sobre a inclusão na educação superior relacionada à formação didático-pedagógica dos professores universitários. Utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica complementada pela análise documental na modalidade qualitativa. Tem como principais resultados: o requisito de ingresso como docente na educação superior não expressa preocupação com a formação pedagógica. A formação na pós-graduação enfatiza a realização de pesquisa e a promoção de pesquisadores. A democratização da educação superior, em especial, aos alunos com deficiência por meio de políticas afirmativas, expressam o direito de acesso, esbarra no desafio da capacitação docente para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Oferece uma contribuição ao campo da formação docente para a inclusão educacional de alunos com deficiência voltada para professores universitários.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná. Membro do grupo de pesquisa Educação para Inclusão.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3658-7021>

Contato: jacqueline_lidiane@hotmail.com

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5668-3395>

Contato: hallison.fernando@gmail.com

Palavras-chave: Formação docente; Didática; Ensino superior; Educação inclusiva; Professores universitários.

Abstract

This article discusses educational inclusion and the need/importance of didactic-pedagogical training of university professors in higher education. Starts from the research problem: how has the education of college professors been contemplated in the context of educational inclusion? This issue is relevant, polarizes the discussion for teaching in basic education, but it is in higher education that initial training offers theoretical and practical subsidies to undergraduates who will act as teachers in the first level of Brazilian education, as well as, the pedagogical training of college professors is one of the aspects to be problematized in the context of the realization of inclusion. It has specific objectives of: (i) to explain legislative bases on teacher training to work in higher education; (ii) to present necessary subsidies for the training of college professors in the context of educational inclusion; (iii) to point out challenges about inclusion in higher education related to didactic/pedagogical training of college professors. It uses as methodology the bibliographic research complemented by documentary analysis in the qualitative modality. Its main results are: the requirement to enter higher education as a professor does not express concern with pedagogical training. The formation in graduate education emphasizes research and the promotion of researchers. The democratization of higher education, especially, to students with disabilities through affirmative policies express the right of access, and face the challenge of teacher training to meet the learning needs of students. It offers a contribution to the field of teacher training for the educational inclusion of students with disabilities aimed at college professors. Ofrece una contribución al campo de la formación del profesorado para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dirigidos a profesores universitarios.

Keywords: Teacher training; Teaching; Higher education; Educational inclusion; College professors.

Resumen

Este artículo analiza la inclusión educativa y la necesidad/importancia de la formación didáctico-pedagógica de los profesores universitarios en la educación superior. Parte del problema de la investigación: ¿cómo se ha contemplado la educación de los profesores universitarios en el contexto de la inclusión educativa? Este tema es relevante, polariza el debate para la enseñanza en educación básica, pero es en la educación superior que la educación inicial ofrece subsidios teóricos y prácticos a los estudiantes que actuarán como maestros en el primer nivel de la educación brasileña, así como, la formación pedagógica de los profesores universitarios es uno de los aspectos a problema en el contexto de la realización de la inclusión. Tiene objetivos específicos de: i) explicar las bases legislativas sobre la formación del profesorado para trabajar en la educación superior; (ii) presentar las subvenciones necesarias para la formación de profesores universitarios en el contexto de la inclusión educativa; (iii) señalar los desafíos sobre la inclusión en la educación superior relacionados con la formación didáctica-pedagógica de profesores universitarios. Utiliza como metodología la investigación bibliográfica complementada con análisis documentales en la modalidad cualitativa. Sus principales resultados son: la exigencia de entrar en la educación superior como profesor no expresa preocupación por la formación pedagógica. La educación de

posgrado hace hincapié en la investigación y la promoción de los investigadores. La democratización de la educación superior, especialmente los estudiantes con discapacidades a través de políticas afirmativas, expresa el derecho de acceso y responde al desafío de la formación de maestros para satisfacer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Ofrece una contribución al campo de la formación del profesorado para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad dirigidos a profesores universitarios.

Palabras clave: Formación del profesorado. Enseñanza. Educación superior. Inclusión educativa. Profesores universitarios.

Introdução

Segundo dados do resumo técnico fornecido no Censo da Educação Superior do Ministério da Educação elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior (MEC/INEP), identifica-se que o número de matrículas de pessoas com deficiência na Educação Superior aumentou de 2.173 no início de 2000 para 22.455 em 2012, o que corresponde a um crescimento de 1.033,36% (BRASIL, 2012). Um salto quantitativo expressivo de acesso à educação para um público-alvo historicamente excluído do processo de escolarização no contexto regular de ensino.

Somado a isso, a inclusão educacional amplia a concepção de participantes do processo educativo a partir da prerrogativa de que todos devem ter acesso à educação, bem como, à aprendizagem (UNESCO, 1990). Em outras palavras, não é apenas o ingresso assegurado pela matrícula do estudante no Ensino Superior que está sendo focalizado, mas também a permanência e o sucesso de todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência, com ou sem dificuldades de aprendizagem, sem distinção de gênero, classe social, etnia e crença (RODRIGUES, 2006; MANTOAN, 2015).

Cabe esclarecer que, diante da perspectiva da inclusão educacional, surgiram duas terminologias para se referir a grupos a serem incluídos no processo de escolarização no contexto regular de ensino: Necessidades Educacionais Especiais (NEE) - indicado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, público-alvo da Educação Especial fixado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996). O primeiro grupo se refere a alunos com dificuldades e/ou com deficiência que podem ser ocasionadas por fatores biológicos/congênitos ou sociais/culturais (UNESCO, 1994). Já o segundo diz

respeito a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que têm o direito aos serviços e aos apoios de atendimento educacional especializado oferecidos pela Educação Especial (BRASIL, 1996).

Com relação à Educação Especial, explicita-se ainda que esta representa uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 1996). Bem como, a Educação Especial vem se consolidando como uma ciência que contribui para a consolidação da educação inclusiva a partir dos conhecimentos sobre recursos, procedimentos e estratégias didáticas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MANTOAN, 2015).

Dentro do grupo de alunos público-alvo da Educação Especial estão os discentes com deficiência que, historicamente, foram excluídos da educação escolar no contexto regular de ensino e passam a ser incluídos nesse processo educativo, sendo mais um alvo de políticas públicas educacionais na perspectiva da inclusão educacional.

Nesse sentido, destacam-se políticas afirmativas voltadas à democratização da Educação Superior que são criadas a partir de debates e de reivindicação quanto à igualdade na educação brasileira. Dentre elas, a aprovação da Lei Federal nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, a qual estabelece que as pessoas com deficiência sejam incluídas no programa de cotas de instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2016). Esta legislação - conhecida como “Lei das Cotas” - é um instrumento legal que representa uma medida paliativa para legitimar o direito à Educação Superior dos alunos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e/ou com deficiência diante da necessidade da consolidação de uma educação inclusiva.

Considera-se a “Lei das Cotas” uma medida paliativa, pois assume o compromisso em reconhecer o direito e a presença dos alunos com deficiência, em especial, na Educação Superior. No entanto, a partir do acesso, problematiza-se: como serão pensadas as ações pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem de todos os alunos (permanência e sucesso)? Um dos aspectos a serem considerados é a formação didático-pedagógica dos professores universitários para promover e efetivar a inclusão educacional na Educação Superior.

Com base nesse contexto e nessa problematização, neste artigo apresenta-se uma discussão sobre a inclusão educacional e a necessidade/importância da formação didático-pedagógica dos professores universitários na Educação Superior. Parte do problema de pesquisa: de que maneira a formação do professor universitário tem sido contemplada no contexto da inclusão educacional?

Entende-se que a relevância dessa problematização reside, primeiramente, na tendência de polarizar a discussão da formação de professores com relação à docência na Educação Básica (PACHANE; PEREIRA, 2004). Porém, se desvia o olhar para com a necessidade formativa didático-pedagógica para atuar como docente na Educação Superior, que por sua vez, será responsável pela formação inicial desses futuros docentes no primeiro nível da educação brasileira, a Educação Básica. Ou seja: e a formação dos formadores de professores? Qual o espaço dos conteúdos didáticos nessa formação? Desse modo, parte-se do pressuposto de que é na graduação que se oferecem subsídios teóricos e práticos aos licenciandos que atuarão como docentes, bem como, é necessário se pensar sobre formação pedagógica dos professores universitários quanto à essa formação e a efetivação da inclusão na Educação Superior (VITALIANO, 2007).

Para tanto, define como objetivos específicos: (i) explicitar bases legislativas sobre a formação docente para atuar na Educação Superior, (ii) apresentar subsídios necessários à formação do professor universitário no contexto da inclusão educacional; (iii) apontar desafios sobre a inclusão na Educação Superior relacionada à formação didático-pedagógica dos professores universitários que, corresponde, respectivamente, à organização das seções deste artigo, precedidas do encaminhamento metodológico. Como metodologia de pesquisa emprega-se a bibliográfica, complementada pela análise documental na modalidade qualitativa, conforme Lüdke e André (2012).

Encaminhamento metodológico

Tendo em vista o objetivo de investigar como a formação do professor universitário tem sido contemplada no contexto da inclusão educacional, definiu-se como metodologia de pesquisa a bibliográfica e a análise documental de caráter qualitativo.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento de dados em materiais publicados e de domínio público de documentos (livros e artigos científicos) com o objetivo de constituir a fundamentação teórica, bem como, estudar e analisar que tratassem do tema em estudo, conforme Lüdke e André (2012).

Quanto à análise documental, com base em Lüdke e André (2012), definiu-se como questão de busca para elencar as legislações pertinentes ao tema e, assim, determinou-se como unidade de análise a formação para docência na Educação Superior e a inclusão educacional. Conforme os procedimentos indicados pelos mesmos autores, escolheu-se entre unidade de registro (frequência em que a palavra/expressão aparece no texto) e unidade de contexto (análise do contexto que a palavra/expressão foi identificada). Optou-se por ficar com a segunda opção: unidade de contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Esta escolha se justifica, principalmente, porque nas investigações educacionais é mais importante analisar e explorar o contexto do tema que pretendemos estudar do que sua frequência de citação em um texto.

Conseqüentemente, empregou-se as buscas, leituras, estudos e análise. Como forma de registro da análise documental, diante da análise de contexto, optou-se por anotações à margem dos documentos que foram impressos para pontuar comentários e sínteses de cada documento em relação à unidade de análise investigada. Cabe explicitar que, esse processo - essencialmente indutivo - culminou “na construção de categorias ou tipologias” (LUDKE; ANDRÉ, 2012, p.42). Sublinha-se que este estudo bibliográfico e de análise documental tem caráter qualitativo, pois: tem a interpretação como foco, o interesse é no processo e não, exclusivamente, no resultado (idem).

Ao final, analisou-se a organização das categorias quanto à sua abrangência e delimitação e entendeu-se que as informações coletadas (resultados) e as discussões de análise do contexto deveriam ser apresentadas de forma articulada, conforme segue nas próximas seções deste artigo.

A formação docente para atuar na Educação Superior

Esta dedica-se a explicitar bases legislativas sobre a formação docente para atuar na Educação Superior.

Primeiramente, retoma-se o esclarecimento de que a Educação Especial consiste em uma modalidade de ensino que permeia toda educação brasileira. Ou seja, também é direito do aluno com deficiência na Educação Superior ter acesso ao ensino regular, bem como, contar com os serviços, recursos e apoios educacionais especializados oferecidos pela Educação Especial (BRASIL, 1996).

Do mesmo modo, é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência [...] a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, art.4º, § 3º). Para cumprir este dever também está apregoado pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que os sistemas de ensino devem estabelecer planos de educação estratégicos que “garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, Art. 8, §1º, inciso III).

Nesse sentido, os professores universitários pertencentes a sistemas estaduais ou federais fazem parte desse processo de assegurar o direito dos alunos com deficiência à educação, bem como, de colaborar com a consolidação da inclusão educacional na Educação Superior.

Com base nessa prerrogativa e no direito assegurado, a LDBEN estabelece ainda que os sistemas de ensino devem assegurar: “**professores com especialização** adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como, **professores do ensino regular capacitados** para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, Art. 59º, § 3º, grifo nosso).

Destacados anteriormente, tem-se dois grupos de docentes: especialistas e capacitados. No caso dos especialistas em Educação Especial, há o objetivo de oferecer um atendimento educacional especializado e oferecer apoio colaborativo ao professor da sala regular. Já no caso do professor capacitado - que atua com os alunos na sala regular - há o

objetivo de desenvolver o ensino dos conteúdos curriculares, estando diretamente ligado a todos os alunos em sala, dentre eles, alunos com deficiência. Entende-se que esta capacitação pode advir da formação inicial (graduação) e/ou formação continuada nos espaços de atuação como docente e em cursos de pós-graduação, entre outros. Em outras palavras, constata-se que a formação do professor capacitado para atuar na Educação Superior em uma perspectiva inclusiva está prevista na legislação (BRASIL, 1996, Art. 59º, § 3º).

Em segundo lugar, a Educação Superior corresponde ao segundo nível da educação brasileira (BRASIL, 1996, Art. 21, inciso II), oferecida em duas etapas: graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Dentre suas finalidades, destaca-se a de “**formar** diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996, Art. 43, inciso II, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando a amplitude de formação na Educação Superior em seus tipos de oferta e de formação profissional para atuar nos setores pertinentes à área, a responsabilidade em capacitar os graduandos e pós-graduandos está relacionada às demandas de conhecimento e de desenvolvimento do país.

Em terceiro lugar, no que diz respeito às exigências legais, para atuar na Educação Superior apregoa-se que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (BRASIL, 1996, Art. 66).

Com relação a este requisito, percebe-se que “o próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário” (FERNANDES, 1998, p.95). Destaca-se que a formação *stricto sensu* enfatiza o desenvolvimento de pesquisadores e, por sua vez, aponta-se “escassa evidência sobre a vinculação [de pós-graduandos e suas pesquisas nas universidades], ou seja, desvinculação dessas pesquisas a um plano estratégico de melhoria da educação básica” (CASTIONI, 2016, p.203). Infere-se sobre a questão da formação para docência na Educação Superior como

algo secundário nas formações em *stricto sensu* que, por sua vez, enfatizam as produções de pesquisa e a formação do pesquisador.

Em contrapartida, conforme Saviani (1998), observa-se que, na proposta inicial da LDBEN apresentada pelo então senador Darcy Ribeiro, havia a preocupação com a formação pedagógica dos professores universitários.

Art. 74 – A preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1998, p.144)

Todavia, na redação final - aprovada e homologada - permanece a formação em pós-graduação, mas omite-se e retira-se a necessidade de formação pedagógica do professor universitário.

Em comparação ao Art. 66, pontua-se o artigo anterior (BRASIL, 1996, Art. 65, grifo nosso), o qual fixa que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Desse modo, obrigatoriamente, a formação para docência na Educação Básica deve contemplar a capacitação didático-pedagógica do licenciando. No entanto, na formação do pós-graduando não há menção a essa necessidade, o que leva, muitas vezes, à exclusão desse tópico de formação para docência na Educação Superior e não obrigatoriedade para os pós-graduandos no *stricto sensu*.

Agregado a essa discussão, enfatiza-se o despreparo dos professores das universidades públicas. Em virtude de uma série de exigências do Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), durante o processo de contratação de docentes, é de praxe valorizar profissionais extremamente especializados e qualificados tecnicamente, havendo um senso comum de que se aprende a dar aula com o tempo e que basta ter um domínio do conteúdo (REGIANI; MÓL, 2013). Assim, dos professores que atuam nas universidades, exige-se a formação pedagógica, mas esta não pode ser o único parâmetro de análise ou de necessidade para atuação. É preciso que haja

comprometimento, principalmente no que diz respeito à prática docente com alunos com deficiência devido às singularidades do processo de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que, em análise ao PNE - 2014-2024 (BRASIL, 2014), há um enfoque quanto às formações inicial e continuada dos docentes que atuarão na Educação Básica, tratadas nas metas (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 15, 16). Isto revela que, das vinte (20) metas presentes no PNE 2014-2014, em 55% (11) são tratadas a formação docente como alvo das políticas estratégicas de aprimoramento e de qualidade da educação brasileira. No entanto, em nenhuma delas está tratada ou prevista a formação dos formadores (professores universitários), evidenciando, exclusivamente, a formação dos professores da Educação Básica.

Nesse sentido, identifica-se que, em onze (11) metas, a formação na Educação Superior dos docentes que atuarão na Educação Básica (em suas etapas e modalidade) é indicada como estratégia no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Porém, no que tange aos professores universitários, preconiza-se outros parâmetros.

Como exemplo, dentro da Meta 12 - que trata do projeto de elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior - menciona-se como estratégia “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país” (BRASIL, 2014, Meta 12, Subitem 12.11). Com base nesta finalidade, infere-se a necessidade e a prioridade dada ao pesquisador no desenvolvimento de pesquisas sobre a formação feita na Educação Superior. Porém, esta formação está direcionada à capacitação dos licenciandos e à formação continuada de professores em exercício na Educação Básica.

Destaca-se que, na Meta 13, há uma estratégia que trata da formação de quem atua na Educação Superior, que, por sua vez, aborda a capacitação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos (BRASIL, 2014, Meta 13, Subitem 13.9). Em nenhum momento do PNE 2014-2024 é abordada ou mensurada a promoção da formação dos universitários, tampouco vincula a formação dos formadores de professores na Educação Superior.

Conforme Castioni (2014), a CAPES, historicamente, se dirige à formação de recursos humanos para a Educação Superior, contribuindo, conseqüentemente, para o

sistema de formação de pesquisadores. Paralelamente, é na Educação Superior que ampliou-se a discussão da vinculação com a formação de professores para a Educação Básica pontuado no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010a; 2010b).

É válido salientar que há iniciativas importantes, como os programas recentes (como: OBEDUC, PIBID, PARFOR, LIFE, PRODOCÊNCIA) da CAPES, que caminham na direção de aproximar a escola das universidades e do sistema de pós-graduação, visando à formação de professores. (CASTIONI, 2014, p.202)

De fato, a escola da Educação Básica passa a ser um espaço de formação e de pesquisa em relação direta com a universidade, bem como, essa vinculação é entendida como valorização dos saberes desses docentes/pesquisadores (BRASIL, 2010a; 2010b). No entanto, o modo em que isto se constitui na universidade se ascende por meio de estratégias de acesso a Bolsas de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A respeito disto, surge a inquietação de até que ponto essas pesquisas contribuem em relação à formação de professores/pesquisadores para a Educação Básica e para a própria atuação como docente na Educação Superior na formação desses (futuros) docentes (idem).

Segundo Vasconcelos (1998, p.86), há “pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”. Por sua vez,

[...] 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 ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. (PACHANE; PEREIRA, 2004, p.2)

Em suma, o tema da formação didático-pedagógica do professor universitário é complexo e pouco (ou não) abordado pelas legislações que indicam os critérios de ingresso na universidade. Dessa forma, há um cumprimento da exigência legal quanto à formação mínima. Porém, tal formação não está pautada na formação para a docência, mas está

voltada à pesquisa, ao pesquisador, à formação dos docentes da Educação Básica e não na formação desses formadores de professores.

Subsídios para docência na Educação Superior no contexto da inclusão educacional

Nesta seção apresentam-se subsídios necessários à formação do professor universitário no contexto da inclusão educacional. Para tanto, parte da problematização das exigências legais aos desafios reais da inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior.

No contexto atual da educação brasileira foi lançado um dos maiores desafios, em especial, à Educação Superior: a inclusão educacional de alunos com deficiência com base no processo de democratização da Educação Superior. Isto porque, em sua maioria, os docentes não possuem formação ou conhecimento sobre a área da Educação Especial ou formação didática voltada para as diferentes formas de se aprender (BAPTAGLIN; SOUZA, 2012).

O Brasil, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem - conhecida como Declaração de Jomtien - (UNESCO, 1990), na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo, garantindo aos alunos que possuem deficiência a inclusão no contexto regular e potencializando seu desenvolvimento acadêmico e social.

A este propósito, sublinha-se que a inclusão educacional é uma perspectiva, mas também consiste em um direito dos alunos e dever do Estado, o qual precisa promover ações que efetivem os pressupostos indicados por esse compromisso firmado internacionalmente. Destaca-se, assim, que, a reforma educativa advinda do movimento da inclusão educacional:

[...] implica não só uma extensão de seus limites, incluindo pessoas e grupos sociais, até agora excluídos, como também uma ampliação de seus horizontes, estabelecendo novas metas e fins, definindo novas formas de ensinar e de aprender, criando novos espaços, onde seja possível não só transmitir, mas

compartilhar esse conhecimento e as vivências que esse conhecimento produz. (POZO *et al.*, 2006 *apud* BAPTAGLIN; SOUZA, 2012, p.2)

Portanto, somado às demandas legislativas e à prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva, representa um convite ao docente universitário para assumir um compromisso de desenvolvimento de uma sociedade igualitária, justa e democrática, bem como, a “refletir sobre a aprendizagem da docência e buscar alternativas novas de aprendizagem” (BAPTAGLIN; SOUZA, 2012, p.2). Na visão de Pachane e Pereira (2004):

[...] a valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário demandaria, em primeiro lugar, a alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, superando a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso mais específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (p. 10)

Com esta finalidade de oferecer subsídios necessários à formação do professor universitário no contexto da inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, esclarece-se que:

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontos que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (FERNANDES, 1998, p.97)

De acordo com Rodrigues (2004), a inclusão, no âmbito educacional, diz respeito a um movimento que se contrapõe ao modelo de integração que vislumbrava a adaptação do sujeito a uma instituição de ensino. Por princípio, rejeita a exclusão de qualquer aluno e assume os pressupostos das políticas públicas, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), admitindo que a inclusão é um processo dinâmico e interativo resultante de múltiplos e mútuos fatores para adequações das instituições de ensino visando satisfazer as necessidades de aprendizagem de todos os alunos e promover o direito de todos à educação. “Assim, se a universidade que assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terá que refletir sobre as condições de acesso e de sucesso que é capaz de dar a esses alunos” (RODRIGUES, 2004, p.2).

Nessa conjuntura, reside mais um pressuposto para a docência que busca promover a inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior, conforme Rodrigues (2004). O autor destaca o despreparo dos docentes para o ensino em nível superior, afirmando “que a universidade pouco reflete sobre a pedagogia, as metodologias e as causas de sucesso e de insucesso de seus alunos” (RODRIGUES, 2004, p.124), bem como, aponta que as dificuldades no Ensino Superior, seja ele inclusivo ou não, “são decorrentes de o processo ensino-aprendizagem ser considerado como uma transferência de informação e de a universidade atribuir exclusivamente ao estudante a responsabilidade da aprendizagem” (idem, p.125). Diante da ênfase na formação do docente da Educação Básica na Educação Superior dentro do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), entende-se que,

para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos. (VITALIANO, 2007, p.400)

Nesse sentido, é preciso pensar que os docentes têm um compromisso, sobretudo, social. Como exemplifica Pimenta e Anastasiou (2002, p.128-129), a expansão do acesso à Educação Superior “[...] não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada”.

A formação dos professores em cursos de graduação e pós-graduação precisa estar alinhada com profissionais formados e capacitados para ministrarem disciplinas que problematizem as causas do preconceito, falem sobre a diversidade e as singularidades, sobre um currículo para ensino-aprendizagem de turmas heterogêneas, revelando os ideais e a prática pedagógica para uma educação inclusiva, a qual “[...] é concebida como a educação especial da pós-modernidade, quando, na verdade, ela tem a ver com a busca da equidade, com a justiça social global, com a participação e a convivência” (MELERO, 2013, p.397).

Considerando esta análise, no contexto da inclusão educacional dos alunos com deficiência na Educação Superior, emerge a possibilidade de pensar a prática pedagógica que envolva os docentes universitários e leve-os a “[...] desenvolver procedimentos educacionais que tenham como 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” (VITALIANO, 2007, p.403).

Dentre as possibilidades de pensar a formação pedagógica do professor universitário está: a inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino na Educação Superior em todos os cursos de pós-graduação; obrigatoriedade da realização de docência na graduação durante a formação dos mestrandos e doutorandos; iniciativas institucionais com a organização de discussões, eventos, formações contínuas de seu corpo docente; organização de projetos e programas institucionais e sistêmicos de desenvolvimento profissional para docência universitária (FERNANDES, 1998).

Diante disso, é preciso pensar diretamente na capacitação docente daqueles já inseridos nas instituições de ensino:

[...] por um lado estamos avançando com a incorporação pelas IES do sistema de cotas para as pessoas com deficiência, entretanto, para a efetivação da inclusão, as instituições de ensino superior (IES) devem disponibilizar profissionais capacitados, condições de trabalho e serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes. (GÓES; MANCEBO, 2016, p.1160)

É necessário que o professor esteja atento e saiba discernir as dificuldades de aprendizagem de seus alunos para que contribua no processo inclusivo. Ao que propõe-se:

Esta perspicácia, esta capacidade de conjugar o conjunto de conhecimentos e de experiência que se dispõe para tomar uma decisão adequada em relação à aprendizagem de um aluno com dificuldades, é um dos fatores que não pode deixar de ser enfatizado e desenvolvido em modelos de formação de professores. (RODRIGUES, 2008, p.11)

Percebe-se a importância da capacidade de percepção do problema pelo professor em sala de aula diante da complexidade educacional. Sua função deixou de ser, exclusivamente, ministrar aulas. O modelo educacional de educação para todos exige comprometimento e autoavaliação. Está se formando professores para a inclusão ou professores que acham que praticam a inclusão? Para esta última indagação, é justo propor uma capacitação profissional voltada ao apoio à educação inclusiva. Rodrigues (2008) revela três dimensões que devem ser consideradas nas capacitações: saberes, competências e atitudes.

Para a dimensão dos saberes, os conhecimentos devem ser buscados em teorias de diferentes autores e, sobretudo, em trabalhos investigativos de contextos reais para que as metodologias de ensino sejam empregadas (RODRIGUES, 2008). Trata-se, aqui, de superar a deficiência do aluno enquanto modelo clínico, buscando o campo educacional para o desenvolvimento. Não pretende-se “tratamento”, mas oportunidades.

A dimensão das competências relaciona-se à condução do trabalho docente em sala de aula, reconhecendo a heterogeneidade e valorizando as diferenças. É preciso saber avaliar, compreendendo que o conhecimento dos instrumentos utilizados e suas respectivas implicações na aprendizagem são necessários. O planejamento deve ser cauteloso, equilibrando-se conteúdos e estratégias de ensino destes. E, não obstante, o processo de intervenção, o qual engloba os conhecimentos prévios de estratégias a serem executadas diante das dificuldades que os alunos possam manifestar (RODRIGUES, 2008).

Por fim, o mesmo autor afirma que tem-se na dimensão das atitudes a forma como o professor encara os desafios de seus alunos. Ressalta-se a importância de atitudes positivas para que não se reforcem as dificuldades.

Tais dimensões supracitadas revelam um conjunto de práticas e saberes pedagógicos que são essenciais no alcance de uma educação inclusiva. Sobretudo, norteiam à docência para que todos os indivíduos possam aprender e desenvolver-se, considerando suas particularidades.

Desafios para a inclusão na Educação Superior

Nesta seção, apontam-se desafios sobre a inclusão na Educação Superior relacionada à formação didático-pedagógica dos professores universitários considerando o contexto da inclusão educacional.

Demasiadamente, imperam inúmeras inquietações com enfoque no processo de aprendizagem docente para consolidar um sistema educacional inclusivo, pois “envolve movimentos que se dão em várias direções, partindo do rompimento com as barreiras atitudinais, da organização física e pedagógica das instituições e do envolvimento político social” (BAPTAGLIN; SOUZA, 2012, p.3).

Primeiramente, conforme discutido nas outras seções deste artigo, o primeiro desafio para inclusão dos alunos com deficiência na Educação Superior engloba que “a formação pedagógica dos professores universitários [que] deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática pedagógica mais reflexiva e comprometida ética e politicamente com as exigências do contexto atual” (VITALIANO, 2007, p.401).

De tal modo, se faz necessário um redimensionamento na formação do professor universitário frente à inclusão dos alunos com deficiência no contexto regular de ensino, “o que implica em um investimento das Instituições de Ensino na proposição de uma Pedagogia Universitária que invista na formação dos professores contemplando o paradigma da inclusão” (EIDELWEIN, 2005, p.1).

Comumente, Castanho e Freitas (2005) destacam que a universidade representa um lugar no qual valores e práticas de uma educação inclusiva precisam ser vivenciados. De tal modo, para que isto ocorra, os professores universitários precisam ser formados, preparados e capacitados para compreenderem as exigências legais do direito à educação. Não obstante, precisam entender os pressupostos do dever de promover a aprendizagem, sendo que estas dimensões vão além do domínio do conhecimento científico de sua área de formação inicial, suscitando novas aprendizagens didático-pedagógicas condizentes com a prática pedagógica inclusiva.

Certamente, outro grande desafio para uma educação inclusiva é a superação do preconceito. A docência deve contemplar o respeito à diversidade, pensando práticas pedagógicas que viabilizem uma educação acolhedora. Ferrari e Sekkel (2007, p.642) apontam que “se entendermos o preconceito como manifestação individual cuja origem é social, podemos antever sua presença nas relações em sala de aula.”. Ou seja, a compreensão do preconceito é uma ação que deve refletir nas práticas, potencializando as experiências entre indivíduos, as quais são essenciais para que a educação seja inclusiva. Sem este exercício, as salas de aula continuarão a manter discriminações diante das deficiências apresentadas pelos alunos, gerando, por conseguinte, exclusões.

É possível que, a partir da realidade atual e da aprovação da Lei Federal nº 13.409 (BRASIL, 2016), aumente-se a quantidade de alunos com deficiência ingressantes nos

cursos superiores das universidades públicas, conforme já pode ser evidenciado pelo Censo da Educação Superior nos últimos anos (BRASIL, 2012). Ao mesmo tempo, professores que, esporadicamente, têm em suas turmas alunos com necessidades educacionais especiais passarão a vivenciar salas de aula ainda mais heterogêneas. Este movimento precisa ser assimilado por professores para que reflitam seus planejamentos e atuações e, se considerem que não possuem formação para tanto, busquem-na. Não é incomum encontrar despreparo docente na educação superior:

algumas necessidades educacionais especiais podem passar despercebidas pelo professor nos trabalhos em pequenos grupos, principalmente nas produções de texto coletivas, e pode mesmo ocorrer que, apenas na avaliação final, o professor se depare com as dificuldades específicas daquele aluno. (FERRARI; SEKKEL, 2007, p.643)

Percebe-se que as práticas pedagógicas influenciam também o convívio do grupo. Se são coletivas - mas não discutidas e aprofundadas - ou se são individuais e rasas, dificilmente revelariam o real desenvolvimento dos alunos. Daí a importância do (re)conhecimento de alunos e práticas para que a realidade e o contexto favoreçam um espaço de oportunidades. Do contrário, o desconhecimento é um caminho para o fracasso educacional:

se considerarmos que o desenvolvimento tem sua origem na aquisição de ferramentas culturais, as dificuldades apresentadas pelas pessoas com capacidades diversas podem ser modeladas com as ferramentas da cultura. Se a educação oferecida a essas pessoas omite a cultura, estamos negando a elas os principais instrumentos que toda pessoa usa para se desenvolver. Desse modo, muitas delas acabarão se comportando como deficientes, porque foram 'educadas' em um contexto deficitário sob o ponto de vista cultural. (MELERO, 2013, p.387)

Assim, o docente tem um papel crucial na formação dos indivíduos, de maneira a garantir suas identidades culturais e particularidades, além de harmonizar relações sociais do grupo e interações com os conteúdos de sala de aula, garantindo a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento de todos os alunos. Sabe-se, entretanto, que este é um desejo complexo. Nussbaum (2006) afirma que os alunos sem deficiência e com deficiência possuem oportunidades de aprendizagem diferentes.

Em síntese, “a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino rever sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas e, especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem” (VITALIANO, 2007, p.403). Desse modo, é necessário que esta formação dos formadores de professores seja repensada e que as propostas advindas tenham como base as demandas do contexto atual da educação brasileira, dentre elas, “a educação inclusiva que é discutida tanto no cenário educacional nacional quanto internacional” (EIDELWEIN, 2005, p.5).

Outro aspecto desafiador é a superação da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em especial, a desvalorização do ato de ensinar como incompatível com a produção de conhecimento e de pesquisa sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, requer-se um enfrentamento com a leitura da realidade de se fazer pesquisa na área do ensino e da docência, bem como, refletir sobre a incursão teórico-prática da docência na Educação Superior, possibilitando e promovendo estudos de aprofundamento nessa direção da formação pedagógica dos professores universitários (FERNANDES, 1998).

Portanto, é fundamental considerar - dentro do contexto da inclusão educacional na Educação Superior - a formação didático-pedagógica dos professores universitários, pois esta é uma necessidade e um processo que precisa ser desencadeado a fim de construir práticas pedagógicas adequadas à participação e à aprendizagem dos alunos com deficiência.

Considerações finais

Para finalizar este artigo, retoma-se à questão de investigação: de que maneira a formação do professor universitário tem sido contemplada no contexto da inclusão educacional?

A educação inclusiva é um campo científico que não pode estar desvinculado da centralidade da educação. Ela é a perspectiva educacional atual. É comum encontrar literaturas que possuem boas intenções quanto às práticas inclusivas, mas, ao analisar-se os desafios impostos, intenções não são suficientes para um sistema tão complexo.

Percebe-se um tímido avanço na área desde a Declaração Mundial de Educação Para Todos, em 1990 e da Declaração de Salamanca, em 1994.

Nas duas últimas décadas, a educação básica ainda encontra dificuldades em compreender o modelo inclusivo. Conseqüentemente, a docência encontra-se imersa nos desafios da inclusão. E, ao que propõe este artigo, este movimento agora chega ao ensino superior. Ou seja, há a demanda de uma formação docente voltada à educação inclusiva. É um processo contínuo, sem volta.

As vagas destinadas aos alunos com deficiência nas universidades do país revelam o direito universal de educação para todos. Entretanto, garantir o acesso às instituições de ensino não é garantir a permanência. É neste ponto que a formação do professor universitário está em evidência. Se as metas estabelecidas acerca da formação docente para o aprimoramento e qualidade da educação brasileira não contemplam os formadores de professores, os quais também são professores, qual será a capacitação destes profissionais para a inclusão? Se ainda possuem poucos alunos com deficiência em suas turmas, como agirão se, a partir do acesso pelas cotas, mais alunos com deficiência contemplem as salas de aula das universidades?

Com tais indagações, verifica-se que os objetivos propostos neste artigo foram atingidos, no qual explanou-se sobre as bases legislativas para a formação docente do professor de ensino superior; também por meio de subsídios teóricos que orientam para práticas pedagógicas que estejam alinhadas à inclusão, sobretudo, a necessidade de percepção e autoavaliação para que a docência cumpra seu papel social. Por fim, igualmente relevante, os desafios da prática pedagógica, superando preconceitos e tecendo olhares para a heterogeneidade das salas de aula e, conseqüentemente, motivações para que a educação seja de todos e para todos.

Desse modo, em síntese aos principais resultados obtidos nesta pesquisa, entende-se que: o requisito de ingresso como docente na Educação Superior não expressa preocupação com a formação pedagógica; a formação na pós-graduação enfatiza a realização de pesquisa e a promoção de pesquisadores; a democratização da Educação Superior - em especial, aos alunos com deficiências - que, por meio de políticas afirmativas,

expressa o direito de acesso, mas esbarra no desafio da capacitação docente para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Compreende-se que os programas de pós-graduação priorizam as atividades de pesquisas e formação do bom pesquisador, reproduzindo um entendimento de que, para a docência na Educação Superior, haveria apenas a necessidade de dominar profundamente determinado conteúdo. Conseqüentemente, interpreta-se que os cursos de formação em pós-graduação - voltados à realização de pesquisas - atendem à elevação do nível de formação dos professores universitários. No entanto, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência.

Motivados pela inclusão educacional, orienta-se a mobilização do docente para a continuidade de sua aprendizagem rumo ao desenvolvimento profissional. Desta forma, este desenvolvimento poderá ser contemplado por meio da busca pela equidade, garantindo a justiça social e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, tanto para si quanto para seus alunos.

Referências

BAPTAGLIN, L. A.; SOUZA, K. M. Inclusão na educação superior: uma revisão das produções atuais. **Anais do Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão Unifra**, Santa Maria, Volume 3, 2012. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/sepe2012/trabalhos/5325.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de Agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.409**, de 28 de Dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/96** que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: MEC-CAPES, 2010a. v. 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília: MEC-CAPES, 2010b. v. 2. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CASTANHO, D. M.; FREITAS S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/4350/pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

CASTIONI, R. Formação de pesquisadores em educação no Brasil, o papel das agências e a educação básica. **Ensaio: avaliação das políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 199-224, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n90/1809-4465-ensaio-24-90-0199.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 26, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4402/2576>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem. In: MASSETO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis)

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, dez. 2007.

GÓES, E. P.; MANCEBO, D. Formação docente e o processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência no ensino superior brasileiro. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITARIAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais eletrônicos...** Maringá: UEM, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-020.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELERO, M. L. Discriminados pelo currículo por sua desvantagem: estratégias do currículo para uma inclusão justa e factível. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NUSSBAUM, M. **Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión**. Barcelona: Paidós, 2006.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático- pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid – Espanha, n. 33, v. 4, 2004. Disponível em: <http://rieoei.org/edu_sup26.htm>. Acesso em: 06 jul. 2020.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. **Ciência & Educação**. Rio Branco, v. 19, n. 1, p. 123-134, fev./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v19n1/09.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

RODRIGUES, D. A inclusão na universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p. 9-15, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4951/2980>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

RODRIGUES, D. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-17, jul./out. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 jul. 2020.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO/UNICEF, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASSETO, M. T. (Org.) **Docência na universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Práxis)

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n3/a07v13n3.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.