

## Organização do ensino dos docentes universitários com estudantes incluídos

*Organization of teaching of university teachers with students included*

*Organización de la enseñanza de docentes universitários con estudiantes incluidos*

Bruna Telmo Alvarenga  
Universidade Federal do Rio Grande  
[brunatelmoalvarenga@gmail.com](mailto:brunatelmoalvarenga@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6127-5513>

Gionara Tauchen  
Universidade Federal do Rio Grande  
[giotauchen@gmail.com](mailto:giotauchen@gmail.com)  
<http://orcid.org/0000-0002-3952-0017>

### RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais nas instituições de Educação Superior vem se tornando um desafio para os docentes, pois necessita de uma renovação de cunho institucional e pedagógico. Com isso, o estudo objetivou investigar a organização de ensino dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande que atuam com estudantes incluídos e os efeitos desta realidade na formação docente. Realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de entrevista semiestruturada, com sete docentes que atuaram nos cursos de licenciaturas, com estudantes com deficiência cognitiva ou sensorial. A análise dos dados foi realizada através da análise do Discurso do Sujeito Coletivo. Concluímos, que os docentes universitários sentem dificuldades em organizar o ensino, sendo necessário reorganizar o conhecimento do conteúdo vinculado ao conhecimento didático do conteúdo de modo que contemple as diferentes formas de aprender, considerando as particularidades de cada estudante.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Inclusão. Ensino.

### ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities and / or special educational needs in higher education institutions has become a challenge for teachers, as it needs a renewal of institutional and pedagogical nature. Thus, the study aimed to investigate the teaching organization of teachers of the Federal University of Rio Grande who work with students

included and the effects of this reality on teacher education. We conducted a qualitative research through semi-structured interview with seven teachers who worked in undergraduate courses, with students with cognitive or sensory disabilities. Data analysis was performed by analyzing the Collective Subject Discourse. We conclude that the university teachers have difficulties in organizing the teaching, being necessary to reorganize the knowledge of the content linked to the didactic knowledge of the content so that it contemplates the different ways of learning, considering the particularities of each student.

**Keywords:** College education. Inclusion. Teaching.

## RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidades y/o necesidades educativas especiales en instituciones de educación superior se ha convertido en un desafío para los maestros, ya que necesita una renovación de naturaleza institucional y pedagógica. Así, el estudio tuvo como objetivo investigar la organización docente de docentes de la Universidad Federal de Río Grande que trabajan con estudiantes incluidos y los efectos de esta realidad en la formación docente. Realizamos una investigación cualitativa a través de una entrevista semiestructurada con siete maestros que trabajaban en cursos de pregrado, con estudiantes con discapacidades cognitivas o sensoriales. El análisis de los datos se realizó analizando el Discurso del sujeto colectivo. Concluimos que los profesores universitarios tienen dificultades para organizar la enseñanza, siendo necesario reorganizar el conocimiento del contenido vinculado al conocimiento didáctico del contenido para que contemple las diferentes formas de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de cada alumno.

**Palabras clave:** Educación universitaria. Inclusión. Docencia.

## Considerações iniciais

Na contemporaneidade, o conceito de inclusão vem expressando compreensões e significados nem sempre consensuais. Para Roriz, Amorim e Ferreira (2005, p.1) "não há uma definição comum sobre inclusão, havendo uma imensa diversidade de pessoas que a evocam como garantia de direitos". O processo de inclusão intenciona a participação de todos, nas variadas dimensões culturais, sociais e educacionais, rompendo com o preconceito, a discriminação e a exclusão, modificando suas ações diante dos indivíduos caracterizados como normais ou anormais. Por isso, o processo inclusivo tem como proposta o acesso, a participação e a permanência de todas as pessoas nos espaços sociais e educativos.

Neste sentido, é necessária a construção de práticas inclusivas capazes de contemplar e aceitar as diferenças, garantindo o acesso à educação a todos os interessados. É um desafio necessário para todas as dimensões políticas, sociais, culturais e educativas, para a discussão, a reflexão e o posicionamento comprometido com o acesso

de todos, independentemente das necessidades que cada sujeito apresenta. É um movimento que visa reconhecer e valorizar a diversidade humana, nos segmentos social e educacional, buscando atitudes e direcionamentos para atender à proposta da inclusão.

Desse modo, a Educação Inclusiva se faz nesse movimento, diante da desordem (acesso, participação, permanência, políticas inclusivas, movimentos inclusivos, organização institucional e pedagógica), transformando a estrutura da Educação Superior, por meio da interação, uma ordem (auto)organizada (MORIN, 2005), proporcionando processos inclusivos voltados para a diversidade humana, nos espaços sociais e educativos. Tendo como base essas compreensões, entende-se que a inclusão reflete, também, na organização do ensino e processos formativos dos docentes, constituindo uma multiplicidade e multidimensionalidade de entendimentos que a envolve em um contexto de emergências, convergências e múltiplas divergências.

Assim, entende-se a formação a partir de um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira profissional e pessoal do professor (ISAIA; BOLZAN, 2004) que englobam diferentes saberes, fazeres e concepções, orientadoras da prática pedagógica (CUNHA, 2004). Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores não se constrói apenas em âmbito institucional, através de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também por meio da (auto)reflexão, das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços, que contribui na construção da identidade pessoal e profissional<sup>1</sup>.

Além disso, o processo formativo envolve a interação entre os pares, compartilhando saberes, contribuindo com o crescimento individual e coletivo, potencializando o desenvolvimento profissional em redes de formação. Desse modo, ao reconhecer a necessidade de formação, assume-se que é preciso “debruçar-se sobre elas com novos olhares, construindo e avançando nos processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos determinantes da profissão docente” (ANASTASIOU, 2005, p.12), assumindo posições diante dos programas de desenvolvimento institucional e pedagógico das instituições de Educação Superior, mas ainda vivenciando a docência como um processo de formação permanente.

A partir desses entendimentos, Cunha (2004, p. 530) ressalta que “o exercício da docência nunca é estático, mas permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares, novas

---

<sup>1</sup>Nóvoa (2000, p. 16) esclarece que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

informações, novos sentimentos, novas interações”. Por isto, é necessário envolver-se num processo de formação contínua e permanente, inquietando-se com os desafios da sala de aula e buscando outras dinâmicas para o ensino, voltado para a inclusão.

Desse modo, a incompletude faz parte do desenvolvimento profissional docente, mas também são necessários processos de formação orientados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos estudantes, independente da constituição cognitiva ou física do indivíduo. Por este motivo, considera-se que a “universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p.1), construindo propostas para uma educação inclusiva universitária.

Nesse sentido, acredita-se que um desafio para o professor universitário seja propor uma reorganização dos processos de ensino voltada para a construção coletiva, construindo novas dinâmicas, a partir do contexto da turma, dos questionamentos e interações dos estudantes. A partir disso, cria-se redes formativas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009), com estudantes e docentes, visando uma proposta de educação inclusiva que atenda as demandas da realidade vivida.

A partir dessas inquietações, objetiva-se investigar e compreender a organização de ensino dos docentes da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que atuam com estudantes incluídos e os efeitos desta realidade na formação docente. Nesse contexto, entende-se a relevância do estudo, uma vez que é necessário conhecer as possibilidades e limitações dos docentes universitários em construir dinâmicas de ensino que contribuam com a aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.

## Abordagem metodológica

A orientação metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, no qual propõe-se a realizar aproximações com o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2008, p. 21) que integram o processo de inclusão na universidade.

Optamos, produzir os dados por meio de entrevistas semiestruturadas<sup>2</sup>, com os docentes da FURG que atuam junto aos cursos de licenciatura, com matrícula de

---

<sup>2</sup> Chamada, também, como semidiretiva ou semiaberta (MINAYO, 2008).

estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial no ano de 2014. Foram selecionados dois docentes de cada licenciatura que atuaram no ano de 2014 com estudantes que apresentam algum tipo de deficiência cognitiva ou sensorial, vinculados ao Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas (PAENE).

A análise dos dados produzidos foi realizada por meio da análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005; 2006), no qual propõe-se a organização de dados qualitativos, de natureza verbal, decorrentes de depoimentos.

A partir desta orientação, foram selecionadas as Expressões-Chave (ECH), que são pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser destacadas, pois “revelam a essência do conteúdo do discurso” do entrevistado (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 74). As Expressões-Chave anunciam a recursividade das ideias, assim como as demais etapas de organização dos discursos (IC e AC), organizadas em uma tabela, denominada “Instrumento de Análise do Discurso” (IAD).

As Ideias Centrais (IC) correspondem a um nome ou expressão linguística que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos. Assim, “a IC não é uma interpretação, mas uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 17). No que diz respeito a Ancoragens (AC), são expressões que representam uma concepção, pressupostos, teorias, hipóteses que estão presentes no discurso do indivíduo, como se fosse uma afirmação (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005). Essas ancoragens produzem o DSC que é um discurso-síntese, redigido em primeira pessoa do singular, composto pela ECH, que tem a mesma IC e AC (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2006). Dessa forma, foram construídos dois discursos do sujeito coletivo, produzidos a partir da análise que denominados de DSC 1 “Organização do processo de ensino” e DSC 2 “Formação inicial e continuada”.

## **A organização dos processos de ensino para atuar com estudantes com deficiência e os efeitos desta realidade na formação docente**

A discussão desta pesquisa iniciou-se pela compreensão dos discursos dos docentes universitários que direcionam-se para uma realidade presente no contexto da Educação Superior: a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE). Com base nessa percepção, as narrativas dos docentes universitários revelam que as iniciativas de inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE nos cursos de nível superior, são recentes e, por isso, acredita-se que as propostas de

educação inclusiva necessitem de um meio de adaptação e reestruturação das instituições de ensino, principalmente nas dimensões administrativas e pedagógicas.

#### **DSC 1: Organização do processo de ensino**

Um desafio é como fazer uma aula mais inclusiva [...], aula que atenda tanto os outros alunos quanto o aluno com deficiência? Como é difícil, eu não consegui. O desafio maior é saber se está se estabelecendo uma relação de comunicação, num nível básico, um desafio pedagógico. Fui fazendo, experimentando. Ou seja, assumir uma postura de repensar o processo de ensino e aprendizagem, repensar o planejamento, repensar o nosso material que vai ser colocado na sala de aula, o tempo de organização das aulas, que não pode ser de uma semana para outra, tem que ser um tempo de organização com uma antecedência razoável, porque dependendo do material que a gente use tem que disponibilizar para esse aluno. Temos que mexer na organização do conteúdo em sala de aula, dar um repertório para o estudante e fazer ele assumir uma posição crítica em relação os conteúdos, mas temos que rever como desafio os estudantes que estão chegando. No início, a gente nem se dá conta, mas quando tu chegas na aula e percebe que essa aula não era para ser assim. Acabo pensando muito mais, numa aula que não tivesse estudante deficiente visual, quando chego na aula é que me preocupo. Assim, repensar a prática, enquanto professores, repensar nas estratégias metodológicas, na postura que nós teremos, nas atividades, no sentido de não dar visibilidade aquele sujeito, no sentido de “estou fazendo assim porque ele está aqui”. Assim, fui me dando conta, no caso da preparação de aula e na própria aula, usei muito mais o quadro, claro tomava mais tempo da aula, a resposta dos exercícios e outras coisas, escrevia tudo no quadro. Às vezes, também perguntava para ela as coisas, estava aprendendo a trabalhar aquela disciplina com a aluna surda. Mas, tenho dificuldade de pensar uma aula que atenda às necessidades desse aluno. Nós temos um discurso de inclusão, mas na hora que estamos dentro de uma sala de aula, que tem que incluir um aluno, é muito difícil. A inclusão das alunas com deficiência faz eu me movimentar dentro da questão curricular, de uma forma diferente. Alguns colegas, não são todos, encaram como uma pessoa com deficiência que trava a aula, que não inclui, acho que é complicado. Mas, olho de uma forma diferente para ela e para o trabalho.

#### **Quadro 1 - DSC 1**

**Fonte:** Os autores.

Percebe-se, por meio das entrevistas, que o maior desafio é construir uma universidade inclusiva, bem como as relações de reconhecimento no percurso formativo dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Por este motivo, a organização do ensino é um elemento que constitui o fazer docente e, conseqüentemente, precisa contemplar propostas que envolvam aspectos inclusivos no espaço universitário.

Castanho e Freitas (2005, p.1) argumentam que a “universidade é um lugar no qual os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados”. Isso porque a universidade necessita ser um espaço de socialização, integração e democratização.

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade (CHAUI, 2003, p.5).

Conforme expressa Chauí, é possível presenciar, na universidade, todos os tipos de relações (inclusivas e excludentes), porém, é um espaço que reúne uma rede de relações e ações que envolvem políticas públicas, integração, formação, organização do ensino, aprendizagens, etc. No entanto, ainda são necessárias ações diferenciadas que envolvam a organização do ensino universitário, principalmente no que se refere à prática docente relacionadas a estudantes com deficiência e/ou NEE. De acordo com o relato dos docentes universitários, a inclusão “é uma dificuldade do professor, uma dificuldade da universidade, uma dificuldade de quem trabalha junto com ela, ninguém sabe muito bem como fazer” (DSC1).

Percebe-se, no relato dos docentes, os desafios institucionais e pedagógicos diante da inclusão nas instituições de Educação Superior. Isso porque a implementação dos processos inclusivos é recente e objetiva pensar em um ensino que contemple as diversas deficiências e necessidades educativas especiais dos estudantes e, conseqüentemente, as múltiplas formas de aprender. Por isso, o relato dos docentes expressa a inquietação diante dessa realidade: “um desafio é como fazer uma aula mais inclusiva” (DSC 1).

Neste sentido, o ensino universitário envolve uma diversidade de sujeitos, os quais lutam pelo reconhecimento das suas diferenças, bem como por condições de ensino que atendam necessidades educativas dos estudantes. Deste modo, os docentes buscam reorganizar-se diante do ensino voltado para estudantes com deficiência e/ou NEE. Entretanto, é necessário rever as dimensões teóricas e práticas, que envolvem o fazer docente e os processos de aprendizagem desses estudantes. Podemos entender essas questões nas falas dos docentes:

No início, a gente nem se dá conta, mas quando tu chegas na aula e percebe que essa aula não era para ser assim. Acabo pensando muito mais, numa aula que não tivesse estudante deficiente visual, quando chego na aula é que me preocupo (DSC 1).

Diante do exposto, percebe-se a dificuldade em organizar o ensino em consonância com a prática pedagógica com estudantes com deficiência e/ou NEE. Por isto, é importante que as dinâmicas de ensino sejam articuladas com os aspectos teóricos (conhecimento do conteúdo) e as práticas cotidianas (o reconhecimento da diversidade na sala de aula), de modo que se reconheçam as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes que estão inseridos no espaço da sala de aula, pois acredita-se que, cada estudante, possui uma forma de aprender (TREVISAN, 2011).

Candau e Lelis (1999) revelam que há duas relações que expressam entendimentos sobre a teoria e a prática: a dicotômica e a unidade. A primeira está relacionada com a separação entre teoria e prática, pautada numa visão individualizada, extremista e oposta, ou seja, compete ao campo teórico pensar, refletir e planejar, enquanto no campo prático cabe agir, atuar, fazer, inventar, entre outros.

Na relação de unidade, a teoria e a prática são compreendidas como um tecido complexo, no qual estão correlacionadas uma à outra. Isso é importante para pensá-las a partir de outras possibilidades, que estejam além, entre e através dessas duas (MORIN, 2005b). Neste sentido, a prática complementa a teoria e a teoria orienta a prática, pautando-se em operadores que integram os conhecimentos teóricos com práticas de ensino na universidade e em outros espaços educacionais. O relato dos docentes revela:

Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e, te digo, não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa (estudante com Síndrome de Down) dar conta desses conceitos [...] tenho dificuldade de pensar uma aula que atenda às necessidades desse aluno. Nós temos um discurso de inclusão, mas na hora que estamos dentro de uma sala de aula, que tem que incluir um aluno, é muito difícil (DSC 1).

Percebe-se, no relato, as dificuldades dos docentes universitários em manter uma consonância entre a teoria e a prática, orientada pela relação de unidade, no processo de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência e/ou NEE. Logo, é importante repensar a fragmentação da teoria e da prática, para que a compreensão teórica e a compreensão do fazer pedagógico não sejam isoladas, pois constituem-se num processo complexo ao “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto” (MORIN, 2002, p. 29), inclusivo para ensinar e aprender.

Assim, é necessário que o docente perceba a necessidade de reorganizar o conhecimento do conteúdo (teoria) vinculado ao conhecimento didático do conteúdo (prática). Desse modo, deve-se contemplar as diferentes formas de aprender dos estudantes incluídos, reconhecendo-os como integrante dos processos de ensino e aprendizagem (MONTEIRO, 2005).

Assim, a organização do ensino é orientada pela compreensão do professor sobre o que será ensinado e o que será aprendido pelos estudantes. Para os docentes, “o desafio maior é saber se está se estabelecendo uma relação de comunicação, num nível básico, um desafio pedagógico [...] fui fazendo, experimentando” (DSC 1). No entanto, a prática não



pode limitar-se a uma simples teorização, pois a teoria pode se transformar em um discurso vazio e a prática não passa de um processo operacional.

Neste viés, entende-se que o processo de ensino e aprendizagem dá-se na relação com o outro, por isto é preciso redimensionar as práticas, pautando-se no reconhecimento do outro e incorporando tendências cooperativas. Assim, a teoria propõe-se a repensar os conteúdos formativos, vinculados às representações, identidades e contextos específicos do estudante e preciso que a prática atenda necessidades individuais dos estudantes (TREVISAN, 2011). Os docentes revelam as dificuldades em organizar o ensino pautado na relação teoria e prática,

fui me dando conta, no caso da preparação de aula e da própria aula, usei muito mais o quadro, claro tomava mais tempo da aula, a resposta dos exercícios e outras coisas, escrevia tudo no quadro. Às vezes, também perguntava para ela as coisas, estava aprendendo a trabalhar aquela disciplina com a aluna surda. [...] em determinados momentos caminhava para o meio da aula, me esquecia que saía do campo de visão dela, ela presta atenção no interprete, mas em vários momentos pensava que também tenho que aparecer, pois meus gestos também significam para ela. Mas, a sala de aula, não é organizada de forma que ela enxergue os outros colegas. Então, ela não está incluída naquele ambiente (DSC 1).

Esta realidade expressa a necessidade de construir relações de reconhecimento do outro, nas quais é importante que o docente se fundamente nas dimensões sociais, culturais, econômicas, didático-pedagógicas, entre outras, que integram o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, adaptar-se o ensino às diferentes formas de aprender, considerando as particularidades de cada estudante.

Por isto, a reorganização do ensino é um elemento importante na prática do professor, pois, na medida que reconhece o outro, a partir das suas diferenças, ocasiona a desordem (MORIN, 2005). Além disso, potencializa a reorganização dos saberes pedagógicos (conhecimentos teóricos e práticos), organizando novas estratégias de ensino para atender à diversidade de necessidades dos estudantes na universidade (BRASIL, 1999). Neste viés, os docentes consideram a necessidade de

repensar a prática, enquanto professores, repensar nas estratégias metodológicas, na postura que nós teremos, nas atividades, no sentido de não dar visibilidade aquele sujeito. Enfim, os alunos que não têm deficiência precisam interagir (DSC 1).

Em outras palavras, o professor percebe e reconhece as diferenças que existem na constituição humana dos estudantes, sendo capaz de refletir sobre a inclusão e problematizá-la, utilizando como suporte a teoria. Mais do que isso, propõe-se a reorganizar a prática pedagógica, transformando o trabalho docente em experiência profissional para atuar com a Educação Inclusiva.

Deste modo, o docente universitário pode regenerar o conhecimento teórico referente ao conteúdo que ensina e assim reorganizar a sua prática em função dos estudantes incluídos. Entretanto, nem todos os estudantes correspondem às propostas didáticas da mesma maneira e, sendo assim, alguns deles demandam outras dinâmicas além daquelas que se costuma planejar para a maioria dos estudantes (FONTES; ANDRADE, 2003). Por isto “sinto que vou construindo as aprendizagens junto com o aluno. [...] Me aproximo desses alunos para entender e perceber como para eles a aula é melhor” (DSC 1).

Neste sentido, os docentes reconstroem as dinâmicas de ensino, de modo que reconheçam a diversidade de estudantes que estão inseridos na universidade, tendo em vista que cada um possui realidades e objetivos formativos diferentes. Assim, “a inclusão das alunas com deficiência faz eu me movimentar dentro da questão curricular, de uma forma diferente (DSC 1)”.

Ao assegurar isso, os docentes revelam a necessidade de realizar uma adaptação curricular (GLAT; OLIVEIRA, 2003), na qual tem a intenção de rever os objetivos do ensino, conteúdos, métodos, avaliação, entre outros, reconhecendo o tempo de aprendizagem de cada estudante. Por isto, a adaptação curricular promove um conjunto de modificações nos diferentes elementos da proposta curricular, em que os docentes têm condições de criar possibilidades teóricas e didático-pedagógicas para construir o processo de ensino e aprendizagem, bem como a interação dos estudantes com ou sem deficiência e/ou NEE, potencializando a aprendizagem das competências e habilidades para realizar-se profissionalmente (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

Para dar conta dessa intenção, Watzlawick salienta que é preciso que “se exerça um dos princípios inclusivos, ou seja, a vontade de praticar a inclusão” (WATZLAWICK, 2011, p.61). Para a autora, um dos princípios inclusivos perpassa pelo envolvimento dos atores sociais nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE, de modo que tenham interesse em fazê-lo e determinação para efetivar a inclusão. Porém, para que isso ocorra, é preciso criar redes de aprendizagens, nas quais professores e estudantes sintam-se motivados a aprender na coletividade, respeitando as

individualidades. Nesse sentido, os docentes revelam que a experiência com o processo de ensino inclusivo com estudantes com deficiência e/ou NEE, contribuiu para

assumir uma postura de repensar o processo de ensino e aprendizagem, repensar o planejamento, repensar o nosso material que vai ser colocado na sala de aula, o tempo de organização das aulas, que não pode ser de uma semana para outra, tem que ser um tempo de organização com uma antecedência razoável, porque dependendo do material que a gente use tem que disponibilizar para esse aluno. Temos que mexer na organização do conteúdo em sala de aula, dar um repertório para o estudante e fazer ele assumir uma posição crítica em relação os conteúdos, mas temos que rever como desafio os estudantes que estão chegando (DSC 1).

Portanto, Masetto (1997) afirma que a aprendizagem é um processo contínuo e o aprender não é exclusividade do aluno, pois o professor também faz parte desse sistema de aprendizagens. Acredita-se que o trabalho em equipe seja uma das estratégias para desenvolver outros sentidos e significados para uma proposta de ensino inclusivo nas instituições universitárias.

#### **DSC 2: Formação inicial e continuada**

Na minha formação, não tive essa discussão sobre essa questão da inclusão. Tive uma formação que não incluía a convivência com esse tipo de situação. Jamais fui preparado a lidar com situações especiais, por isso acho que requer uma formação especial. Não sei se seria pertinente um debate, abrir para uma conversa, chamar alguém, uma formação para gente, professor que atua na Educação Superior. Nós temos que ter uma formação continuada para conseguir pensar. Seria importante ter um curso de formação para poder me aperfeiçoar. Seria importante ter cursos de aperfeiçoamento ou de projetos de extensão, tentar contemplar as várias necessidades, de repente fazer uma pesquisa para ver qual estará presente pois, acredito que o professor no ensino superior possa entender um pouco mais sobre esse universo desconhecido, se a gente não questiona, não pensa sobre, não fica capacitado para poder desenvolver o melhor trabalho na sala de aula. Acho que devemos passar por um processo de formação compartilhado. O quanto é enriquecedor ter um colega para repensar essa postura, principalmente, nos cursos de licenciatura, porque vamos lidar com essa diversidade de sujeitos nas escolas ou qualquer instituição de ensino. Trabalhar com a diferença é trabalhar que todos nós somos diferentes e somos. Nós temos discutido muito isso, inclusive nos cursos de formação continuada, hoje nós temos uma diversidade na sala de aula e essas múltiplas formas de ser, essas diferenças que circulam a gente tem que aprender a lidar com elas. São diferentes, são pessoas diferentes. Com isso, traz várias dificuldades, cada um dos colegas tem uma visão muito diferente da minha, entre si, como deve tratar a sua relação profissional com essa menina (estudante com Síndrome de Down). Penso que o desafio seria a compreensão da capacidade que essas pessoas têm com relação ao que vai ser trabalhado. Tenho desconhecimento de como essas pessoas estão recebendo a informação que estou passando. A gente não é preparada para atender o diferente e isso te desacomoda. Por isso, me matriculei num curso de ensino de português para surdo. Essa formação é bem específica, não é para didática, é o ensino do português, que não contribuiria, por exemplo, para a aluna cega. Por isso, me sinto como aprendiz. Nós que trabalhamos em cursos de licenciaturas, com formação de professores, se a gente pede para os nossos alunos esse repensar da identidade docente, como me construo enquanto docente e essa construção é a longo prazo, ela é para sempre, é constante, também tenho que me colocar nesta postura.

#### **Quadro 2: DSC 2**

**Fonte:** Os autores.

O discurso dos docentes universitários direciona-se para uma realidade que está presente no contexto da Educação Superior: a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Com base nessa percepção, as narrativas dos docentes universitários revelam as dificuldades em organizar as dinâmicas de ensino com estudantes com deficiência e/ou NEE devido às ausências da formação inicial e continuada, bem como revelam a necessidade de formação continuada e permanente.

Os percursos formativos dos professores universitários ocorrem em espaços e tempos diferenciados e direcionam-se para a produção de conhecimentos, abrangendo conteúdos específicos e práticos, da formação profissional (PACHANE, 2011). Deste modo, em suma, os cursos de formação profissional, inicial ou continuada, por vezes, não contemplam questões (disciplinas, seminários, conteúdos específicos sobre as deficiências, entre outros) sobre a inclusão e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE para atuar nas instituições de ensino. Conforme expressam no discurso: “não tive essa discussão sobre essa questão da inclusão. Tive uma formação que não incluía a convivência com esse tipo de situação” (DSC 2).

Entende-se a formação inicial como a primeira experiência formativa institucionalizada essencial para construir a profissionalidade<sup>3</sup> e a profissionalização<sup>4</sup>, as quais podem envolver-se em um processo auto, hetero e ecoformação docente. Em outras palavras, a formação inicial proporciona a organização de conceitos, conhecimentos, percepções sobre a profissão (tanto ao bacharel quanto ao licenciado), orientando-os nos processos de aprendizagem profissional (IMBERNÓN, 2006).

No entanto, a formação inicial, na maioria das vezes, não estabelece relação com conceitos e práticas sob a perspectiva da inclusão, conforme os docentes universitários revelam: “é a primeira vez que tenho contato com estudante com algum tipo de deficiência. Então, jamais fui preparado a lidar com situações especiais, por isso acho que requer uma formação especial” (DSC 2).

Neste sentido, os docentes sinalizam a necessidade de uma formação especial, no sentido de uma formação continuada, que construa proposições em torno do

---

<sup>3</sup> A professoralidade é um processo que implica no desenvolvimento profissional e de formação docente que envolve o saber-saber e o saber-fazer, conquistados ao longo da carreira docente (ISAIA; BOLZAN, 2007).

<sup>4</sup> A profissionalização é considerada “uma reivindicação profissional dos formadores que entendem que, dessa maneira, melhorariam suas condições de trabalho, reforçariam sua identidade profissional e estariam em condições mais favoráveis de se unir, para trocar experiência e para otimizar seus serviços” (ZABALZA, 2004, p.153).

desenvolvimento pessoal e profissional para atuar com a inclusão. Assim, possibilita possíveis respostas para as suas inquietações sobre o processo de inclusão na Educação Superior e as diferentes deficiências e/ou NEE. Deste modo, os docentes reivindicam condições de regeneração e (re)construção de novos saberes e práticas coerentes com a diversidade no espaço universitário (IMBERNÓN, 2010).

Em consequência disso, os professores universitários salientam que é preciso “ter uma formação continuada para conseguir pensar [...] seria importante ter um curso de formação para poder me aperfeiçoar” (DSC 2). Em outras palavras, a formação continuada, como uma estratégia para a construção de novos conhecimentos e/ou reorganização das dinâmicas de ensino, amplia as compreensões e diversifica as estratégias para promover as aprendizagens dos estudantes incluídos. Assim, a formação continuada “não busca um produto completamente pronto, mas um movimento que se concretize, por meio, da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação” (ALMEIDA, 1999, p. 45).

Imbernón considera que a formação continuada requer colaboração entre os docentes “sem grandes reticências ou resistências” (IMBERNÓN, 2010, p. 31), ou seja, ninguém aponta a formação continuada se não tem a pretensão de transformar-se e de envolver-se com as atividades formativas, a fim de contribuir com a sua profissionalização. Em decorrência das inquietações sobre a inclusão, os docentes universitários acreditam na importância dos processos formativos, tendo como base a reflexão da sua própria prática, sendo uma das condições para o aperfeiçoamento e qualificação da docência. Deste modo, os docentes universitários exemplificam:

Seria importante ter cursos de aperfeiçoamento ou de projetos de extensão, tentar contemplar as várias necessidades, de repente fazer uma pesquisa para ver qual estará presente pois, acredito que o professor no ensino superior possa entender um pouco mais sobre esse universo desconhecido, se a gente não questiona, não pensa sobre, não fica capacitado para poder desenvolver o melhor trabalho na sala de aula (DSC 2).

A formação continuada, no viés de cursos ou projetos, direciona-se para uma formação de curto prazo, pautando-se em atividades pontuais. Em outras palavras, consideramos que a formação de curto prazo tem desvantagens e vantagens: as vantagens por ser considerada uma formação mais prática, que proporciona um ambiente de motivação e reflexão sobre problemas pontuais do cotidiano; as desvantagens uma formação que não tem continuidade e cujos efeitos podem ser mediatizados e não atingir a transformação do docente (ZABALZA, 2004).

Além disto, é importante pensar em uma formação a longo prazo, ou seja, formação permanente, que mobilize saberes para a construção das aprendizagens e o protagonismo dos docentes. Deste modo, o docente poderá criar condições para refletir sobre os desafios das suas ações, criando possibilidades conceituais, procedimentais e atitudinais para modificar suas práticas pedagógicas.

As considerações sobre formação inicial e continuada sinalizam as emergências em torno da formação dos docentes universitários: é preciso considerar que os docentes estão inseridos em um ambiente que atende à diversidade humana e, conseqüentemente, influencia a organização do ecossistema a partir das diferentes dimensões: culturais, ambientais, política, econômica, social, educacional, entre outros, e cujas demandas formativas precisam ser pautadas na tríade auto-hetero-ecoformação.

Neste sentido, o docente universitário, ao reconhecer a necessidade de formação, assume novos olhares, construindo processos de identidade pessoal e profissional, revendo os elementos que são inerentes à profissão docente (ANASTASIOU, 2005), vivenciando um processo de formação permanente. Deste modo, acredita-se na formação docente como uma unidade constitutiva que envolve a formação para si (autoformação), com os outros (heteroformação) e com as coisas (ecoformação) (PINEAU, 1988).

Percebem-se essas relações no relato dos docentes universitários, quando expressam que “a gente não é preparada para atender o diferente e isso te desacomoda” (DSC 2). O discurso dos docentes nos remete para a tríade auto-hetero-ecoformação, referindo-se à reflexão do docente sobre a sua própria formação (autoformação), a qual possibilita a regeneração e a reconstrução de princípios formativos que orientam o ser, o saber e o fazer docente, ou seja, o professor em processo formativo permanente produz, portanto, conhecimentos e percepções acerca da reorganização da sua dinâmica de ensino com estudantes incluídos.

Outra questão que se faz presente no discurso dos docentes é quando mencionam: “a gente não é preparada para atender o diferente”. Com essa expressão, os professores evidenciam a necessidade de formação com o outro (heteroformação), envolvendo-se num processo de aprendizagem com os pares, por meio da interação. E, por último, os docentes ressaltam “o diferente”. Neste sentido, entendemos que o ecossistema influencia a constituição docente, na medida que não prepara para atender o diferente, ou seja, a diversidade humana, por isso é necessário desenvolver a ecoformação.

Tais considerações direcionam para o entendimento da formação docente norteada pelas dimensões auto, hetero e eco, que envolvem os docentes na formação de si,

com os outros, orientados pela interação e pela reciprocidade, na qual o indivíduo se forma e também colabora para formar (ou deformar) o ambiente natural (MORAES, 2007). Por isso, é relevante pensar na formação docente como um processo permanente de aprendizagem, o qual está implicado nas diferentes esferas sociais, naturais, educacionais, entre outras, o que possibilita mudanças em direção a uma prática inclusiva (ANDRÉ, 2010). Tendo como base essas compreensões, os docentes universitários salientam que:

Acho que na nossa profissão nós temos que correr atrás, pensar espaços para a nossa formação, porque a gente lida com sujeitos da inclusão e precisamos assumir uma postura que somos um ponto frágil e que temos que melhorar (DSC 2).

Na medida em que os docentes universitários reconhecem a necessidade de formação, criam possibilidades de aprendizagens para si e para o outro (estudantes com deficiência e/ou NEE e outros envolvidos no processo de inclusão), as quais podem ser desenvolvidas a partir de um processo de autorreflexão e autoconsciência.

Neste sentido, a autorreflexão proporciona ao docente universitário autoformar-se, a partir das experiências vividas (MORAES, 2007) na docência e com estudantes incluídos. Desse modo, a autoformação do professor possibilita (re)construir conhecimentos da sua própria prática a partir dos processos de inclusão, olhando para dentro de si e descobrindo suas habilidades, criatividade, potencialidades, de modo a organizar e desenvolver um ensino com os estudantes com deficiências e/ou NEE. No entanto, os docentes revelam que

desafio seria a compreensão da capacidade que essas pessoas têm com relação ao que vai ser trabalhado. Tenho desconhecimento de como essas pessoas estão recebendo a informação que estou passando (DSC 2).

Ao pensar sobre suas dinâmicas de ensino, as aprendizagens dos estudantes com deficiência e/ou NEE e sua identidade profissional, etc, o docente universitário, no processo de autoformação, resgata elementos da sua formação inicial, que perpassam à formação continuada e à docência. Assim, regeneram-se as concepções e percepções. Em outras palavras, a autoformação do professor universitário direciona-se para a autorreflexão, de maneira a construir uma autoconsciência dos desafios e possibilidades da docência com estudantes incluídos, que possibilitam reorganização das suas práticas,

de modo que envolva a diversidade de estudantes nas dinâmicas de ensino, contemplando suas necessidades individuais dos estudantes. Nóvoa afirma que a

formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as críticas e da construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1999, p. 25).

Deste modo, o envolvimento dos docentes com os processos inclusivos possibilita a autoformação e a coformação permanente. Além disso, instiga a refletividade crítica sobre os processos inclusivos, caracterizando a formação como uma construção inacabada e, por isso, com necessidade de ser repensada permanentemente.

Entende-se a importância da autoformação para a constituição do ser professor, mas também é preciso interagir com o outro com o intuito de compartilhar experiências e atividades que estejam envolvidas com os processos de inclusão e, desse modo, construir ações heteroformativas. Neste viés, os docentes universitários, afirmam: é preciso vivenciar um “processo de formação compartilhado” (DSC 2), de modo que, na interação do docente com os demais envolvidos no processo de inclusão, sejam compartilhadas suas inquietações e criados espaços e tempos de formação pedagógica.

Nóvoa (1999, p. 25) expressa que é preciso “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo que os professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido ao quadro das suas histórias de vida”. Assim, a heteroformação também possibilita construir outras percepções sobre a inclusão na universidade, envolvendo-se com outros indivíduos que fazem parte dos processos inclusivos como os bolsistas, os estudantes, os programas inclusivos, no contexto da investigação o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (NEAI) (2006) e o PAENE (2009), entre outros.

Neste sentido, os Programas inclusivos caracterizam-se como uma possibilidade de formação continuada para os docentes universitários, na medida em que envolvem sujeitos com diferentes concepções e formações sobre a inclusão na universidade. Assim, podem-se criar redes de interações que mobilizem possibilidades de caráter didático e formativo, para atuar com estudantes com deficiência e/ou NEE, a partir de uma ação coletiva e cooperativa. Os docentes destacam a importância dessa dinâmica interativa para a formação docente:



o quanto é enriquecedor ter um colega para repensar essa postura, principalmente, nos cursos de licenciatura, porque vamos lidar com essa diversidade de sujeitos nas escolas ou qualquer instituição de ensino (DSC 2).

A heteroformação proporciona uma “formação centrada na aprendizagem” (ZABALZA, 2004, p. 156) dos docentes, de modo que sejam compreendidos, organizados e integrados a um conjunto de conhecimentos e habilidades voltados para a inclusão na Educação Superior. Assim, possibilitam diferentes sentidos e significados para aprendizagens dos docentes a partir da interação, do diálogo, do reconhecimento com o outro e, a partir do outro, pautando-se nas experiências recíprocas e de conformação com o outro (MACEDO, 2010). Neste sentido, os docentes universitários evidenciam:

Nós temos discutido muito isso, inclusive nos cursos de formação continuada, hoje nós temos uma diversidade na sala de aula e essas múltiplas formas de ser, essas diferenças que circulam a gente tem que aprender a lidar com elas (DSC 2).

A formação docente visa conhecer e reconhecer o outro, a partir dos seus limites e possibilidades, compreendendo a interação, entre os atores sociais envolvidos com a inclusão, como uma possibilidade de tornar acessível o desenvolvimento de aprendizagens, a construção de relação interpessoal e, também, para atuar em diferentes espaços sociais e educacionais, entre outros. Conforme destaca Bolzan (2009, p.138) “trabalho em equipe – rede de interações entre os docentes – tem como premissa o domínio passo a passo de saberes que serão construídos de maneira compartilhada durante o processo interativo e mediacional”.

Deste modo, entende-se que a auto, hetero e ecoformação são processos formativos permanentes que almejam a construção de novas experiências, novos conhecimentos, novas interações, etc. (CUNHA, 2004). É importante ressaltar que não somos seres isolados, estamos inseridos em um ecossistema que proporciona a construção de representações do mundo, dos outros e de si mesmo, em diversos espaços de convívio nos quais ocorre a interação entre pares. Segundo os docentes universitários, “trabalhar com a diferença é trabalhar que todos nós somos diferentes”. Por isso, a ecoformação envolve a formação do professor, em diversos espaços formais ou informais, a partir da colaboração do outro e da autonomia para conceber o desenvolvimento natural da vida humana, ou seja, isso implica na afetividade e na construção coletiva de saberes e experiências. Diante dessa realidade,

importante reconhecer e observar que a complexidade exige que a formação docente seja pensada como um todo, como um continuum, de modo integrado e articulado em relação aos diferentes processos e dimensões envolvidas. Esta compreensão está de acordo com princípio sistêmico-organizacional que explica que um sistema é uma unidade global organizada por inter-relações (MORAES, 2007, p. 19).

Conforme Moraes, a formação integra as diferentes dimensões do ser professor, ou seja, o intelectual, o físico, o afetivo, o emocional, o ecológico, o espiritual. Por isso, a ecoformação aponta para uma formação multidimensional, a qual se entende somente como uma formação para o trabalho, mas como um processo mediador da relação do homem com o seu ambiente social e natural. Com essas compreensões, os docentes universitários entendem as diferentes dimensões que constituem os seres humanos, quando mencionam que os estudantes e os docentes “são diferentes, são pessoas diferentes. Com isso, traz várias dificuldades, cada um dos colegas tem uma visão muito diferente da minha” (DSC 2). Deste modo, os docentes reconhecem que todos são diferentes, inclusive no espaço educacional. A ecoformação possibilita o desenvolvimento da autonomia humana, mobilizando um sistema cognitivo emergente (MORIN, 2002), mediada pelas experiências traçadas com o ecossistema. A partir deste ecossistema, os docentes universitários vivenciam relações de interdependência entre organismos e o ambiente natural, nos quais aprendem sobre aspectos particulares que constituem o ser humano, a partir das experiências cotidianas.

## Considerações finais

A partir dos discursos que emergiram da análise dos dados, procurou-se ampliar as compreensões sobre os processos de inclusão na universidade e as dinâmicas de ensino dos docentes universitários de modo a atender os estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Dessa maneira, as reflexões direcionam a pensar sobre a organização do ensino e os efeitos dessa realidade na formação docente.

É perceptível que os docentes universitários têm vivenciado desafios profissionais em decorrência do processo de inclusão na universidade. No entanto, as inquietações se referem à organização do ensino com estudantes incluídos, demanda pensar em estratégias que atendam as necessidades educacionais destes estudantes. Ressalta-se a necessidade de redimensionar as práticas, pautando-se no reconhecimento do outro e

incorporando tendências cooperativas para que, assim, seja possível construir um processo de ensino e aprendizagem com/para o outro.

Nesse cenário, é possível criar estratégias de reorganização do conhecimento do conteúdo vinculado ao conhecimento didático, do conteúdo de modo que contemple as diferentes formas de aprender, considerando as particularidades de cada estudante. Ao reconhecer o outro, a partir das suas diferenças, ressignifica os saberes pedagógicos, organizando novas estratégias de ensino para atender a diversidade de necessidades dos estudantes na universidade. O professor, por sua vez, ao reconhecer as diferenças que existem no espaço universitário regenera-se, sendo capaz de refletir sobre a inclusão, utilizando como suporte a teoria, propõe-se a reorganizar a prática pedagógica, transformando o trabalho docente em experiência profissional para atuar com a Educação Inclusiva.

No entanto, para dar conta dessa demanda, os docentes universitários ressaltam a necessidade de formação continuada como uma estratégia para a construção de novos conhecimentos e/ou reorganização das dinâmicas de ensino, ampliando as compreensões e diversificando as estratégias de ensino de modo a promover as aprendizagens dos estudantes incluídos. Em decorrência das inquietações sobre a inclusão, os docentes universitários acreditam na importância dos processos formativos, tendo como base a reflexão da sua prática, sendo uma das condições para o aperfeiçoamento e qualificação da docência.

Portanto, ressalta-se a importância da formação continuada e permanente, que pode ser potencializada, por meio, de redes de interações e cooperação com os programas inclusivos (NEAI e o PAENE) e os docentes universitários. Cria-se, com isso, estratégias pedagógicas, com o intuito de superação das dificuldades que surgirem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é possível ter uma formação que envolva a tríade auto-hetero-ecoformação. Isto é, os sujeitos envolvidos com a inclusão na universidade, pensando nas experiências vividas, sejam individuais ou coletivas, e suas relações com os outros, orientados pela interação com o ambiente natural.

## Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades.** Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 8, p. 09-22, Março/2005. Acesso em: 19 de Maio de 2015.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 17 de Fevereiro de 2015.

BOLZAN, Doris. Pires Vargas. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. **Inclusão e prática docente no ensino superior**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, nº 27, Junho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>. Acesso em: 16 de Março de 2015.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, Héliogio (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

CANDAUI, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAUI, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, Abril/2004.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED, Poços de Caldas, 5 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>. Acesso em: 4 de Março de 2015.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **Adaptações Curriculares**. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/orientacoes\\_sobre\\_ac\\_e\\_diplomacao\\_para\\_pnee.pdf](https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/orientacoes_sobre_ac_e_diplomacao_para_pnee.pdf). Acesso em 12 de Dezembro de 2015.

FONTES. Patrícia de Oliveira; ANDRADE. Liz do Nascimento. **Os desafios de construir escolas inclusivas**, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** Educação/Centro de Educação, UFSM, vol.29, nº.2, Santa Maria/RS, p.121-133, Junho/Dezembro 2004. Acesso em: 16 de Março de 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala.** Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.10, n.20, p.517-24, julho/dezembro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**/ Fernando Lefèvre; Ana Maria Cavalcanti Lefèvre. 2 ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

ANDRÉ, Marli, et al. **O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, 2010. 20 de Maio de 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=o-trabalho-docente-do-professor-formador-no-contexto-atual-das-reformas-e-das-mudancas-no-mundo-contemporaneo>. Acesso em: 13 de Maio de 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Didática: a aula como centro.** 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Didática: a aula como centro.** 4ª ed. São Paulo: FTD, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **O método V: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2005b.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Revista Diálogo Educacional, v.7, n.º 22, p. 13-38, Fevereiro/Junho 2007. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4147>. Acesso em: 13 de Maio de 2015.

MONTEIRO, Silas Borges. **Epistemologia da Prática: O professor reflexivo e a pesquisa colaborativa.** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** Lisboa: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e formação docente.** In: Os professores e a sua formação, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira. **Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais.** In: MANZINI, Eduardo José. Educação especial: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. **Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência.** In: Grupo de Trabalho Política da Educação Superior da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Rio de Janeiro/RJ, 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t116.pdf>. Acesso em: 10 Fevereiro 2015.

PINEAU, Gastou. **A autoformação no decurso da vida: entre hetero e a ecoformação.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

RORIZ, Ticiano Melo de Sá; AMORIM, Katia de Souza; FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas.** Revista Psicologia da Universidade de São Paulo. Vol.16, n.º.3, São Paulo/SP, Janeiro/Abril, 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642005000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642005000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 de Fevereiro 2015.

Sampaio, Cristiane T.; Sampaio, Sônia Maria R. Publisher. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2009.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática.** Educar em Revista, Curitiba/PR, n. 42, p. 195-212, Março/2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16862>. Acesso em: 2 de Março de 2015.

WATZLAWICK, Jaqueline Aparecida de Arruda. **As (im)possibilidades da inclusão na educação superior.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6955>. Acesso em: 2 de Jun. de 2015.

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

**Submetido em 15/11/2016**

**Aprovado em 03/10/2019**

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)