

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL

Terezinha Teixeira Joca¹
Marilene Calderaro Munguba²
Chrystiane Maria Veras Porto³

RESUMO

A partir do paradigma da educação inclusiva, as instituições educacionais revelaram a necessidade de preparar os seus professores para atender a essa demanda. Ao chegar ao Ensino Superior, o vazio na formação docente é mais acentuado, pelo desconhecimento de como lidar com as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais específicas. Objetivou-se descrever a vivência sobre formação continuada de professores universitários, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de um estudo descritivo, qualitativo, na forma de relato de experiência sobre formação continuada de professores universitários, na perspectiva da educação inclusiva, numa vivência em contexto histórico-social e cultural dos programas/eventos desenvolvidos com a participação das autoras. As experiências ocorreram em uma universidade privada do Nordeste brasileiro, de 2013 a 2019. Destacaram-se duas experiências: um serviço de apoio psicopedagógico e um programa de desenvolvimento profissional dos docentes. As estratégias de mediação, desde o acolhimento até o encerramento de cada curso, módulo ou oficina, foram determinantes para a promoção da inclusão educacional na universidade, ao proporcionarem momentos de desenvolvimento de ações colaborativas, que determinaram o protagonismo e a autonomia dos participantes dessa formação continuada. A formação continuada que mediamos visou ao protagonismo docente na construção colaborativa de soluções para situações diferenciadas inerentes à práxis pedagógica dos participantes.

Palavras-chave: Formação de professores; ensino superior; educação inclusiva; protagonismo docente.

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

From the perspective of inclusive education, there is a need for educational institutions to prepare their teachers to handle this demand and, in higher education contexts, the gap in teacher training was more accentuated by the lack of knowledge on how to deal with people with disabilities and/or with specific educational needs. The objective was to describe the experience of continuing education of university professors, from the perspective of inclusive education. This is a descriptive, qualitative study, an experience report on the continuing education of teachers in higher education, from the perspective of inclusive education, experiences in the socio-historical and cultural context of programs/events developed with the participation of the authors. The experiences took place at a private university in Northeastern Brazil, from 2013 to 2019. Two experiences are presented: a psychopedagogical support service and a professional development program for teachers. From the beginning to the end of each course, module or workshop, strategies of mediation were decisive for the promotion of inclusive educational debate, providing moments for development of collaborative actions fostering protagonism and autonomy of the participants. The continuing education practices mediated by the authors and reported here aimed at the teachers' protagonism in collaborative construction of solutions for different situations inherent to the pedagogical praxis of the participants.

Keywords: Teacher's formation; higher education; inclusive education; teacher's protagonism.

Submetido em: 15/5/2022

Aceito em: 30/8/2022

¹ Universidade de Fortaleza. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8862016038251428>. <https://orcid.org/0000-0002-3540-9450>

² Universidade Federal do Ceará. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2432286829995904>. <https://orcid.org/0000-0002-3663-9282>

³ Universidade de Fortaleza. Fortaleza/CE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7581959549783242>. <https://orcid.org/0000-0002-1970-3043>

INTRODUÇÃO

Assim como os avanços tecnológicos e comunicacionais do mundo contemporâneo exigem o desenvolvimento de competências diferenciadas na formação dos estudantes universitários, há também demandas para os docentes, o que denota a necessidade de investimento contínuo na formação destes profissionais, de maneira que seja suficientemente abrangente, para alcançar as mais diversas situações que aportam o contexto educacional de hoje. Dentre essas demandas, o novo século inaugurou uma crescente inserção de pessoas com deficiência no Ensino Superior, demonstrando o despreparo do corpo docente para atender e lidar de forma equânime com essa população. Sá (2018, p. 11) acredita que

as riquezas da diversidade são usufruto social: em uma sociedade complexa do século XXI, os princípios da equidade devem tornar-se parte integrante da educação em geral, pois este é o predicado de uma sociedade de cidadãos, uma sociedade que não considera diferentes menos capazes.

Na Coreia do Sul, em 2015, ocorreu o Fórum Mundial de Educação, promovido pelas entidades Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur). Em seu documento final, denominado *Declaração de Incheon*, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4) e adotado pelos países que são membros da ONU, consta a importância de “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015, p. 20).

Ao perseguir esse objetivo, identificamos que as propostas de educação inclusiva precisam atentar para as especificidades das pessoas com deficiência. Santos (2010, p. 85) esclarece que

o discurso sociológico e político que passou a reescrever a deficiência a partir dos anos 1960 começou a problematizar a deficiência como uma matéria de justiça social, pois denunciava a opressão social a que os corpos deficientes estavam submetidos em uma cultura da normalidade que privilegiava corpos não deficientes.

Inserimos, nesta reflexão, o Modelo Social de Deficiência, em que Diniz (2007) considera a deficiência como um estilo de vida, ponderando acerca das potencialidades e limitações específicas das pessoas com deficiência, que tem direito à participação social plena, e esta se depara com barreiras sociais e políticas que impedem esse processo. Bisol, Pegorini e Valentini (2017, p. 94), neste contexto, ressaltam que “[...] o modelo social interpretou a deficiência como um produto de uma sociedade ‘descapacitante’ ou ‘incapacitante’, e não como resultado de uma patologia no corpo do indivíduo”. França (2014, p. 117) contribui para esta reflexão ao afirmar que “a tendência contemporânea de politização da deficiência, de torná-la um elemento da composição do corpo da sociedade para além do corpo do indivíduo, não elimina as tendências médicas e seu grande peso nas representações sociais”.

Ainda, portanto, identificamos no contexto educacional a influência do Modelo Biomédico, em especial quando da exigência do laudo médico para atestar a deficiência

do aprendente, para que este passe a usufruir de todos os tipos de acessibilidade. Diniz (2007, p. 19) reforça, ao afirmar que “[...] as alternativas para romper com o ciclo de segregação e opressão não deveriam ser buscadas nos recursos biomédicos, mas especialmente na ação política capaz de denunciar a ideologia que oprimia [...]” as pessoas com deficiência.

Um conceito importante a ser trazido para a nossa reflexão é o de “capacitismo”, que, segundo Campbell (2009), constitui-se em um conjunto de crenças relativas a um padrão de corpo considerado peculiar aos humanos e, portanto, substancial para a sua plenitude. Nesta perspectiva, a pessoa com deficiência é percebida como desviante desse padrão e, por conseguinte, como um ser humano com menos valor. Böck *et al.* (2020, p. 129) enfatiza que

o capacitismo se traduz na compreensão de considerar as pessoas com deficiência ou as que fogem ao padrão de normalidade, como menos capazes, menos humanas, menos produtivas. Essa compreensão rejeita a variabilidade do ser humano e está tão enraizada na nossa sociedade que aparece como algo socialmente aceito e reproduzido.

O grande desafio das universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, não apenas para os educandos com necessidades específicas, mas, para todos os integrantes de sua classe (Glat; Pletsch, 2004).

Assim, este estudo objetiva descrever a experiência das autoras no âmbito da formação continuada de professores do Ensino Superior, na perspectiva da inclusão educacional, em uma universidade privada.

DIALOGANDO COM OS AUTORES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Teófilo, Alves e Caetano (2019, p. 385) destacam que “[...] a formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio”. Os autores enfatizam, ainda, ser fundamental a valorização do saber de todos os profissionais da educação que participam do processo de inclusão. Assim, este artigo discorre sobre a Educação Superior no Brasil e, neste contexto, a educação inclusiva e a formação continuada de professores.

Educação Superior no Brasil

As Instituições de Educação Superior (IES) têm a responsabilidade social de formar gerações comprometidas com o desenvolvimento sustentável do país. Para tanto, as universidades brasileiras devem, por força da Constituição Federal de 1988, oferecer indissociavelmente o ensino, a pesquisa e a extensão (Brasil, 1988). No atual contexto social, os conhecimentos se tornam cada vez mais dinâmicos, e estas funções, pelas

quais a missão da universidade se concretiza, constituem a dialética que caracteriza uma universidade viva.

As políticas educacionais, por sua vez, vêm buscando determinar uma mudança de direção na educação do país. O processo de reestruturação do campo da educação superior toma por base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996 (Lei Nº 9.394/96), a qual se constituiu em marco de referência. Suas premissas fundamentam o processo de formação na educação superior por meio do desenvolvimento de competências e habilidades; do aperfeiçoamento cultural, técnico e científico do cidadão; da flexibilização dos currículos; da efetivação de projetos pedagógicos inovadores, numa perspectiva de mudança para a formação profissional (Brasil, 1996).

O século 21 expõe um cenário peculiar na história da educação superior do Brasil. A expansão da educação superior demonstra um aumento nas matrículas nas universidades, processo que se deve, em grande parte, ao estímulo governamental, com a criação de novos cursos nas instituições públicas, comunitárias e particulares, além da flexibilização da educação a distância, que impacta na elevação dos índices de graduados.

Diante desse novo panorama da educação superior no Brasil, o documento “Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020” (Unesco, 2012) elegeu, como desafios: a) a democratização do acesso e da permanência na educação superior; b) a ampliação da rede pública superior e de vagas; c) a redução das desigualdades regionais quanto ao acesso; d) a formação com qualidade; e) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; f) a qualificação dos docentes; g) a garantia de financiamento; h) a relevância social dos programas oferecidos e i) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

Masetto (2003, p. 11) nos convida a “refletir sobre a *estrutura organizativa do ensino superior* no Brasil, que desde o seu início (e até hoje...), sempre privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”.

Educação Inclusiva no Ensino Superior

O paradigma da educação inclusiva surgiu nos primeiros anos da década de 1990, de uma forma bem ampla e em vários países, com a proposta de que as instituições educacionais se preparassem para receber as pessoas com deficiência. No Brasil, podemos dizer que a promoção de acessibilidade e inclusão das pessoas com deficiência só reforçam o que já se encontrava previsto na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205, que versa sobre o direito à educação (Brasil, 1988). Da mesma forma, Braga e Feitosa (2016, p. 321) destacam que a Declaração de Salamanca “marca definitivamente a premissa de inclusão como meio eficaz de promoção da educação de pessoas com deficiência, de forma a garantir o combate a atitudes discriminatórias e que as coloque à margem do sistema regular de ensino”.

Vale ressaltar que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes (2017, p. 43-44) conceitua acessibilidade atitudinal como a “ausência de barreiras

impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações”; acessibilidade comunicacional, como “ausência de barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual [...]”; e acessibilidade metodológica como a “ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), [...]”.

Por conseguinte, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada em 6 de julho de 2015 (Lei Nº 13.146), é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015).

Com a proposta de todas as crianças e jovens na escola regular, galga-se, cada vez mais, para a matrícula e permanência de estudantes com deficiência em níveis mais altos de escolaridade. Diante disso, ressalta-se que “a proposta de educação inclusiva é a forma mais democrática de se pensar a Educação e de se desenvolver, nos contextos educacionais, o respeito aos direitos humanos e o exercício da cidadania” (Munguba; Joca, 2019, p.190).

Assim, foi inaugurado o novo século com o maior número de pessoas com deficiência nos bancos universitários. Entre os anos 2000 e 2014, “o Inep aponta um crescimento de 1.125,81%, igualmente demonstrando a inserção cada vez maior dos estudantes com deficiência egressos do Ensino Médio nas universidades” (Braga; Feitosa, 2016, p. 359).

Eis um grande desafio para as IES, porque, nos Anos Iniciais de maior ingresso de pessoas com deficiência não havia preparação das instituições, e hoje isso ainda é um fato, pois permanece o despreparo, para lidar de forma assertiva, com metodologias que abranjam as diferenças no cenário educacional do Ensino Superior. Lima e Santos (2020, p. 65) refletem que

[ao] tratar da inclusão escolar do estudante com deficiência, deve-se ter bem claro que é preciso falar de educação com qualidade, pois a inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante, de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos.

A questão não inclui apenas aceitar o ingresso, mas, também, promover uma inclusão real e não marginal dessas pessoas que são, tantas vezes, colocadas à margem, pois não existe a equidade tão primordial no processo de aprendizagem. São poucas as instituições, contudo, que investem para que essa inclusão não seja mero cumprimento das leis, pois

[...] incluir não é deixar passar de ano, simplesmente por ser incluído, muito menos estar junto com o grupo, como se apenas isso fosse suficiente. Incluir significa promover as aprendizagens necessárias e as devidas apropriações de conhecimento social e indispensável para o exercício da cidadania (Teófilo; Alves; Caetano, 2019, p. 384).

Acrescentamos que “[...] o professor, ao longo da sua trajetória, precisa articular saberes que compõem a docência universitária, [...] mobilizados permanentemente em interações diárias e constituídos por meio de aprendizagens e do desenvolvimento profissional” (Rhoden; Rhoden, 2017, p. 47). Nesta direção, decorre a necessidade da formação continuada, a fim de dar conta das demandas complexas e diversificadas da prática docente.

Formação continuada de professores do Ensino Superior

Em todos os níveis educacionais, a formação continuada de professores tem sido identificada como necessidade premente, tanto em razão das lacunas da formação inicial desse profissional quanto pela necessidade de responder às demandas sociais, culturais e pedagógicas que se modificam sistematicamente.

Nesta perspectiva, Marini (2013) ressalta que o ensino deve ser compreendido como uma ação que decorre da concepção e dos fins da instituição em que se realiza, ambos em sintonia com a cultura e a história da sociedade a que serve.

No Ensino Superior, a realidade da ausência de formação em licenciaturas leva os docentes com formações específicas em suas áreas, por meio de bacharelados, ao passarem a exercer a função de professores, a se depararem com os processos de ensino e aprendizagem e o seu fazer pedagógico que precisa ser construído no cotidiano da sala de aula. O reduzido nível de conhecimento dos processos pedagógico-didáticos, no entanto, leva, em geral, à insegurança na mediação de conteúdo e na relação das estratégias didático-avaliativas, assim como na díade professor-educando e seus respectivos papéis nesse contexto educacional.

Um aspecto relevante é a cultura institucional voltada à formação continuada de professores. A análise dessa cultura e de seus marcadores é determinante para a estruturação de programas de formação continuada desses profissionais, visto que facilita a compreensão referente aos tipos de formação continuada oferecidos, assim como em relação aos objetivos e às metas a serem atingidos nesses processos.

As universidades brasileiras disponibilizam cursos de formação continuada para os professores ingressantes na instituição. Embora, em muitas delas, esses cursos não tenham um caráter obrigatório, chefias/gestores sugerem que estes participem desses cursos. Nas IES privadas, grande número desses profissionais possui regime de trabalho horista e, portanto, a carga horária dessa formação precisa ser cumprida fora do montante de horas referentes à sala de aula (docência). Esse fator gera obstáculos à adesão e motivação para o engajamento nessas atividades.

Ainda, se faz necessário observar que esses cursos, se ofertados no formato de treinamento, muito pouco poderão agregar, isso porque, de acordo com Barba-Martín, Barba e Scott (2016), o modelo tradicional de treinamento continuado se constitui em uma proposta engessada.

Essa perspectiva nos leva a considerar que a estratégia de repensar o treinamento, historicamente adotado, pode possibilitar a abertura de horizontes nesse polêmico âmbito da formação continuada de professores.

Defendemos, aqui, a proposta de Imbernón (2010, 2011, 2016), que considera tanto o conhecimento prévio dos professores como a realidade e os problemas vivenciados no seu cotidiano fazer pedagógico. Imbernón (2010, p. 48) enfatiza que “quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?”. Dessa forma, cada professor pode se perceber como ator desse processo na busca e construção de soluções para as suas questões individuais e coletivas. Imbernón (2010, p. 95) destaca, ainda, que

[o] modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação.

Para promover esse protagonismo e autonomia dos professores no processo, Imbernón (2010, 2011) propõe a formação continuada centrada nas seguintes linhas de atuação:

- reflexão prático-teórica do docente sobre a sua prática;
- troca de experiências e reflexão entre os pares;
- união na formação a um projeto de trabalho;
- formação, como ferramenta crítica contra algumas práticas negativas laborais (hierarquia, sexismo, individualismo) e sociais (exclusão, intolerância);
- desenvolvimento profissional da instituição educacional, mediante o trabalho colaborativo.

Para tanto, os profissionais responsáveis pelo planejamento e execução dos cursos de formação continuada de professores precisam não apenas ser especialistas na área, mas, também e principalmente, acumular vivências semelhantes às propostas no programa de formação continuada, bem como, adotar a perspectiva da educação centrada no estudante, na condição imprescindível de promover o protagonismo, a autonomia e a disponibilidade de participar de ações colaborativas. Ainda, destacamos a relevância da motivação para buscar soluções para os problemas vivenciados nas salas de aula dos professores-alvo e compartilhados durante o processo.

Assim, “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (Imbernón, 2010, p. 11). O autor complementa, ao enfatizar como isso pode ocorrer:

devem ser promovidas e reconhecidas as ações dos professores inovadores (mais facilidades para a constituição de grupos de trabalho, projetos de investigação e inovação educacional, promoção de redes profissionais e comunidades de aprendizagem e educação) e dos centros empenhados no seu projeto de ensino. (Formação em Centros, Autoavaliação e Planos de Melhoria [...]) (Imbernón, 2016, p. 128).

Na realidade das instituições brasileiras privadas de Ensino Superior, esse esforço demanda, além da identificação da urgência da efetivação desse processo, um empenho

no fortalecimento e na divulgação da cultura de formação continuada de seu corpo docente. Identificamos, para tanto, que essas universidades dispõem da possibilidade de estabelecer parcerias com órgãos governamentais, universidades públicas e ONGs que detenham *expertise* na área.

Essa premência se dá de forma ainda mais significativa quando se volta o olhar para a inclusão educacional nesse contexto.

Formação docente continuada voltada à inclusão educacional no Ensino Superior

Ao refletirmos sobre o tipo de formação continuada proposta por Imbernón, aplicando-a ao contexto da inclusão educacional, é possível identificar a possibilidade de instigar os professores a refletirem sobre o seu fazer pedagógico e passarem a “escutar as pistas que desafiam os lugares dados, que questionam os privilégios, que colocam em pauta outros referenciais de estudo e de pesquisa, outras maneiras de se relacionar, de utilizar uma língua, outros modos de subjetivação” (Moraes; Mascarenhas, 2017, p. 17).

As IES, ao instituir e cultivar a cultura da inclusão educacional e prover condições para que esta se efetive no seu cotidiano, reafirmam a demanda de formação continuada de professores, no sentido de “promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz” (Imbernón, 2010, p. 47).

Para tanto, no planejamento dos programas de formação continuada de seus profissionais da educação, em geral, as universidades atentam para o que é preconizado/avaliado pelo Sinaes, pois este instrumentaliza as comissões de avaliação para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de IES, tanto públicas como privadas, por meio do seu instrumento de avaliação de cursos de Graduação – presencial e a distância.

Assim, esse “instrumento é a ferramenta dos avaliadores na verificação das três dimensões do instrumento: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC” (Sinaes, 2017, p. 6). O documento ressalta, ainda, que a dimensão Organização Didático-Pedagógica tem peso 20 no processo de avaliação. Essa dimensão é composta por 24 indicadores, numerados de 1.1 a 1.24. Em cinco deles, a acessibilidade metodológica é destacada: Estrutura curricular (1.4), Conteúdos curriculares (1.5), Metodologia (1.6), Apoio ao discente (1.12), Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (1.17), e Material didático (1.18). Este fato indica a demanda de preparação do processo para promover a acessibilidade metodológica para todos os educandos, a qual é definida pelo referido instrumento como sendo a “ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.” (Sinaes, 2017, p. 44).

Referente à dimensão Corpo Docente e Tutorial, o Indicador 2.2 – Equipe multidisciplinar –, que é exclusivo para os cursos que são ofertados na modalidade EAD ou que ofertam disciplinas EAD ou no formato híbrido, a acessibilidade metodológica também aparece como determinante. No indicador 2.9 – Experiência no exercício da docência superior –, a acessibilidade metodológica não é citada de forma explícita, no entanto, é suposta.

O corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção (Sinaes, 2017, p. 25).

Os cursos que respondem a essas exigências no processo de avaliação têm a possibilidade de atingir escores mais altos, quando somados aos obtidos nos indicadores das demais dimensões. Se a sensibilização dos gestores das IES privadas não for alcançada pela argumentação de que a educação superior precisa suprir as lacunas da Educação Básica no que tange às estratégias inclusivas, portanto, o processo de avaliação de cursos pelo MEC pode se configurar num argumento plausível para o convencimento da necessidade célere de formação continuada docente, com o foco na inclusão educacional, para atingir os indicadores de avaliação de forma satisfatória.

Justificamos, portanto, a relevância do desenvolvimento e da efetivação de uma cultura de formação continuada de professores que seja voltada à inclusão educacional nas IES privadas.

Nesta direção, este estudo teve como objetivo descrever a vivência sobre formação continuada de professores universitários, na perspectiva da educação inclusiva.

Percurso metodológico

Com vistas a atingir o objetivo, este estudo se configura como descritivo, com abordagem qualitativa (Minayo, 2015), no formato relato de experiência (Severino, 2016). As experiências de formação continuada de professores universitários, na perspectiva da educação inclusiva, em contexto histórico-social e cultural dos programas/eventos desenvolvidos com participação das autoras são aqui relatadas pelas autoras deste estudo. Ocorreram em uma universidade privada do Nordeste brasileiro, no período de 2013 a 2019. As referidas experiências decorrem de programas permanentes, vinculados à Graduação de uma universidade privada no Nordeste brasileiro, dos quais destacamos um serviço de apoio psicopedagógico e um programa de desenvolvimento profissional dos docentes, desenvolvidos pela assessoria pedagógica⁴ do Centro da Saúde.

Os eventos anuais realizados pelo serviço de apoio psicopedagógico, denominados “Encontro de Inclusão Social e Acessibilidade” e “Ciclo de Debate”, ofertados alternadamente, abertos ao público docente externo e interno, contou com a participação de 368 participantes, sendo 188 docentes da casa, provenientes de diversos cursos, e 180 professores externos da Educação Básica.

O Curso de Formação em Educação para Profissões da Saúde é composto por seis módulos, dentre eles o “Diversidade Humana e Inclusão no Ensino Superior” e as oficinas “Aprender sem Limites”, desmembradas em “Aprender sem limites 1”, com o

⁴ Assessoria Pedagógica – constitui um serviço ofertado em todos os centros para apoio docente, na instituição cenário do estudo.

foco nas estratégias voltadas a estudantes com deficiências motoras e sensoriais, e “Aprender sem limites 2”, voltadas a estratégias para acadêmicos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Dislexia.

Tanto o módulo “Diversidade Humana e Inclusão no Ensino Superior” como as oficinas “Aprender sem Limites” 1 e 2, desenvolvidos pela assessoria pedagógica, foram ofertados uma a duas vezes por ano. Houve a participação de docentes vinculados aos seguintes cursos de Graduação: Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional, totalizando 231 participantes.

Para coletar e organizar as informações, procedemos com a leitura e análise dos registros nos diários de campo das autoras (Araújo, 2013). As informações foram analisadas por meio da aplicação do método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), do tipo análise temática (Deslandes; Gomes; Minayo, 2015).

Deste modo, este relato foi organizado da seguinte forma: formação continuada docente, mediada pelo serviço de apoio psicopedagógico, e experiência de formação continuada docente, mediada pela assessoria pedagógica. Para tanto, adotou-se a narrativa como esquema autogerador, na perspectiva da relevância (Jovchelovitch; Bauer, 2017).

O presente estudo foi pautado na Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Relatando a experiência

As autoras deste relato têm acumulado experiência e conseqüente *expertise* na formação continuada de professores em uma universidade privada do Nordeste brasileiro, a qual tem sido vinculada à Graduação, por meio do serviço de apoio psicopedagógico e do programa de desenvolvimento profissional dos docentes, elaborado pela assessoria pedagógica do centro da saúde.

Destarte, nesta universidade privada proeminente do Nordeste brasileiro, a formação docente é pauta permanente. Neste cenário acadêmico, experiências significativas na produção de recursos, instrumentos e metodologias de ensino têm contribuído para a aprendizagem significativa dos aprendentes, porém, algumas dificuldades no cotidiano docente têm sido relatadas. Assim, um programa de desenvolvimento profissional em educação foi concebido pela instituição, em parceria com as assessorias pedagógicas de seus diversos centros, com o objetivo precípuo de valorizar e inovar as práticas docentes desenvolvidas no ensino da instituição. A partir deste foco, foram definidos os objetivos, a estrutura e a organização do programa, para subsidiar a prática docente diante de suas dificuldades e interesses, bem como, valorizar suas produções e promover espaços e tempos permanentes de formação (Alcântara; Pereira; Sá, 2017).

Formação continuada docente mediada pelo serviço de apoio psicopedagógico

As propostas do apoio psicopedagógico junto ao programa de desenvolvimento docente trouxeram para a formação os assuntos mais indicados pelos professores,

sendo que a maior dificuldade em sala de aula esteve relacionada a estudantes que apresentavam Transtorno do Déficit de Atenção (TDAH), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Dislexia. Em dezembro de 2019 foi desenvolvida, como parte da formação continuada do professor, a ser cumprida com carga horária mínima de 40 horas anuais, a oficina intitulada “Transtornos de Aprendizagem e Estratégias Inclusivas”, envolvendo TDAH, Dislexia e TEA.

Como bases conceituais, foi adotado o modelo social de deficiência, acessibilidade, diferenças e diversidade (Diniz, 2007). Na mediação, foram aplicadas técnicas de metodologias ativas, como exposição dialogada, grupos de integração vertical-horizantal, júri simulado e cine-debate. Participaram professores provenientes de diversos cursos da instituição (Direito, Educação Física, Engenharias, Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia). Como enfatizam Calixto, Soares e Vasconcelos (2021, p. 81), é necessário partir “de um olhar crítico como forma de reinventar nossas práticas para que não nos engessemos em posturas que apagam os desejos do sujeito, que tem direito à aprendizagem de qualidade”, a fim de promover reflexões sobre a educação inclusiva e desenvolver estratégias para atender a essa parte do alunado, que traz o peso do diagnóstico em seu percurso educacional.

Como o serviço de apoio psicopedagógico possui, em seu propósito, fomentar a cultura da inclusão a partir da promoção de eventos, como encontros acadêmicos e ciclos de debates, desde 2008, em suas muitas versões, houve a proposição de oficinas com convidados externos que acolhessem, entre os inscritos, professores, universitários e professores da Educação Básica das redes pública e privada, com as seguintes temáticas, diversificadas a cada ano: aprendizagem e inclusão nos diversos níveis educacionais; estratégias e dinâmica de leitura com cegos (mediada por profissional cego); noções de Libras (tendo como mediador um professor surdo); e, sofrimento psíquico no Ensino Superior (mediada por psicóloga com *expertise* na área).

A possibilidade de abrir a formação para a comunidade acadêmica externa, principalmente da Educação Básica, enriquece o encontro a partir das trocas e percepção de continuidade do processo de inclusão educacional. Ressalta-se que, logo em seguida à realização de cada oficina, houve a pesquisa de satisfação em todas as oficinas, sendo que o nível de satisfação sempre indica, de 90 a 100% dentre os participantes, que, além de informarem ser reduzido o nível de conhecimento prévio sobre a temática, haver falta de familiaridade na adoção de atitudes na abordagem das pessoas com deficiência e carência no uso de estratégias de ensino e aprendizagem adequadas a esse alunado, incluindo, ainda, o acolhimento de estudantes em crise.

Além das oficinas, a partir da escuta dos professores sobre as dificuldades enfrentadas em sala de aula e dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, percebeu-se a necessidade de acompanhamento mais próximo dos professores de forma alinhada às estratégias de formação. A partir disso, surgiu o Projeto Mediação do Educador para Docência Inclusiva e Acessibilidade (Media), no período de 2016 a 2018, com o propósito de dialogar com os professores sobre a cultura da inclusão educacional vivenciada no cotidiano da sala de aula, assim como o estabelecimento de parceria no desenvolvimento de estratégias de mediação e avaliação da aprendizagem desses alunos. Como asseguram Munguba, Joca e Silva (2018, p. 194), o

projeto “[...] se configura no âmbito social por se tratar de um investimento inovador no professor, quanto à sua capacitação para mediar a aprendizagem de alunos com NEE⁵ no ensino superior, buscando garantir o acesso e permanência na universidade com qualidade”.

Experiência de formação continuada docente mediada pela assessoria pedagógica

Outra experiência de formação continuada de professores na mesma instituição se deu em consequência do processo de mudança curricular, que originou o currículo com desenho integrado do centro da saúde. Nesta conjectura, o currículo integrado está fundamentado em um arcabouço conceitual: competências, aprendizagem significativa e metodologias ativas (Albuquerque *et al.*, 2015). Com o objetivo de proporcionar ao professor o desenvolvimento da práxis pedagógica que desse suporte à ação docente coerente com a proposta dos Projetos Pedagógicos Integrados dos cursos da Graduação, a assessoria pedagógica, com o apoio da diretoria do centro de saúde, organizou e instituiu o Curso de Formação em Educação para Profissões da Saúde, com carga horária total de 180 horas/aulas, distribuídas em módulos.

A oferta deste curso de formação buscava atender à proposta de implantação do currículo integrado dos cursos de Graduação, e abrangia seis módulos obrigatórios, dentre os quais o módulo “Diversidade e Educação Inclusiva”. Além destes, também foram ofertados sete módulos optativos.

O módulo Diversidade e Educação Inclusiva, que totalizava 20 horas, apresentava como ementa: necessidades educacionais especiais no foco das políticas públicas; panorama da inclusão educacional no Ensino Superior; currículo acessível e meta-aprendizagem; barreiras atitudinais no contexto do Ensino Superior. Este curso foi ofertado no período de 2013 a 2019, de uma a duas vezes por ano.

Em 2013, foi ofertada a primeira turma desse módulo e, após o seu término, foi realizada uma avaliação do curso por parte dos docentes, por meio de um questionário. Foram identificados alguns pontos fortes, como a possibilidade de analisar e propor estratégias para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas, mas, também, fragilidades, como a carga horária insuficiente para a aplicação prática de alguns conteúdos teóricos. Como consequência, foi realizado um redesenho da metodologia para as turmas seguintes e, ainda, a proposição da oferta de oficinas específicas. Como resultado, a assessoria pedagógica do centro acatou a nova proposta, e foram realizadas as oficinas “Aprender sem limites 1”, abordando estratégias para acadêmicos com deficiências motoras e sensoriais, e “Aprender sem limites 2”, envolvendo estratégias para discentes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual e Dislexia.

⁵ NEE – Necessidades Educacionais Específicas.

Estratégias didático-pedagógicas na mediação da formação continuada de professores: uma reflexão sobre as experiências vivenciadas

Refletir sobre as estratégias didático-pedagógicas a serem adotadas na mediação, em situações que envolvem ensino e aprendizagem, não se configuram uma novidade, pois, segundo Moran (2015, p. 18), teóricos como “Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele”.

O esforço na busca de estratégias eficientes e que atendam às demandas do público-alvo tem alimentado um importante debate. No âmbito da experiência aqui relatada, esse esforço convergiu para a perspectiva de que o educador/mediador deveria se deslocar do centro do processo para que o educando/professor se mantivesse como ator, em parceria com as mediadoras da formação.

Partindo do pressuposto de que todos os participantes tinham experiência na docência no Ensino Superior, durante o acolhimento eram promovidos momentos de partilha de vivências exitosas ou não, seguidos de discussão em grupo. As situações-problema eram retomadas durante todo o processo de formação, favorecendo a busca de soluções para as situações desafiadoras.

Para mediar a construção do conhecimento e mudança de atitudes, acreditamos, como Gonçalves (2020, p. 16), que o mediador “[...] contribui no processo de aprendizagem, na medida em que atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, [...], propondo atividades que tenham a finalidade de envolver o educando, tornando-o partícipe do processo”. Nesta perspectiva, adotamos o processo de ensinagem, termo cunhado por Lea Anastasiou, em 1998, para conceituar “uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação” (*apud* Anastasiou; Alves, 2015, p. 20).

Em trabalho recente, Anastasiou e Alves (2015) elencam 20 estratégias de ensinagem a serem utilizadas no trabalho docente. Dentre elas, adaptamos e aplicamos em nossos programas, eventos científicos, cursos e oficinas as seguintes: júri simulado, grupo de verbalização e de observação (GV/GO), painel integrado, *workshop* com vivências sensoriais, exposição dialogada (utilizando a pedagogia visual), solução de problemas, dramatização e Philips 66.

Além destas, também adaptamos e adotamos as estratégias de ensino-aprendizagem propostas por Bordenave e Pereira (2014), excluindo as elencadas por Anastasiou e Alves (2015). Foram elas: grupos de integração horizontal-vertical e pergunta circular.

Com o objetivo de facilitar a identificação das causas de problemas que devem ser suprimidos, ou mesmo os fatores que levam a determinado resultado que desejamos obter, aplicamos o Diagrama de Causa e Efeito, também denominado “Diagrama de Ishikawa”, “Diagrama Espinha de Peixe” ou “Diagrama Fishbone” (Ishikawa, 1976). Adaptado para motivar os professores, em pequenos grupos, a refletir e planejar, com base em disciplinas por estes ministradas, estratégias voltadas à dinâmica do currículo

acessível, flexibilização e adaptação curriculares, este sistema permitiu estruturar, hierarquicamente, as causas potenciais de determinado problema ou oportunidade de melhoria, bem como seus efeitos de forma gráfica e sintética.

Identificamos que essas estratégias de mediação, desde o acolhimento até o encerramento de cada curso, módulo ou oficina que tivemos a oportunidade de vivenciar como mediadoras, ao proporcionar momentos de desenvolvimento de ações colaborativas que levaram ao protagonismo e à autonomia dos professores participantes dessa formação continuada, foram determinantes para a promoção da inclusão educacional na universidade em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da experiência de formação de professores no Ensino Superior, na perspectiva da educação inclusiva, percebeu-se o grande hiato existente na formação de docentes nesse contexto, por ser tomado como um grande desafio ou algo ainda a ser desvelado. Desde então, configuram-se como conhecimentos postergados e que só despontam como necessidade de serem construídos quando surge a pessoa com deficiência em sua sala de aula. Tal distanciamento revela a inevitabilidade da oferta dos cursos e oficinas aqui apresentados, pela importância premente de proporcionar o contato dos professores com a temática e o diálogo com os pares sobre a forma de abordagem da pessoa com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas, e o uso de estratégias de ensino, de forma que possam abranger as diferenças e acolhê-las, no âmbito educacional.

A formação continuada que mediamos objetivou o protagonismo docente na construção colaborativa de soluções para situações diferenciadas inerentes à práxis pedagógica dos participantes.

Vale ressaltar que, a partir do ano de 2020, com o advento da pandemia, que assolou a população mundial em decorrência do SARS-COV-2, e exigiu o distanciamento social, trazendo a modalidade de ensino *on-line* com o uso de tecnologias, a instituição investiu de forma rápida, variada, sistemática e assertiva em oficinas e cursos que contribuíssem com o seu corpo docente nessa nova modalidade, para não invalidar o ritmo do processo acadêmico do alunado. Nesse momento, fomos surpreendidas pela necessidade de aumentar o nosso repertório e investir em nossa formação continuada.

Neste novo cenário, identificamos o surgimento da demanda de desenvolvimento de habilidades e competências diferenciadas no fazer pedagógico. Apontamos, portanto, a relevância da cultura de formação contínua de professores nessa universidade privada do Nordeste brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Sandra Helena de Carvalho; PORTO, Chrystiane Maria Veras; NUTO, Sharmênia de Araújo Soares; BRAID, Liana Maria Carvalho; GONDIM, Darcy Mayra Furtado. Como desenhar um módulo no currículo integrado? A proposta elaborada pelo CCS da Unifor. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DOCENTES, 7., 2015, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: Unifor, v. 1. p. 1-11, 2015.

ALCÂNTARA, Alessandra; PEREIRA, Elane; SÁ, Henrique Luís do Carmo. *Ensinando e aprendendo: os fundamentos da docência no ensino superior*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2017.

- ANASTASIOU, Léa das Graças; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade*. 10. ed. Joinville: Univille, 2015.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. *Revista Brasileira Pesquisa Saúde*, v. 15, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013.
- BARBA-MARTÍN, Raúl Alberto; BARBA, José Juan; SCOTT, Suyapa Martínez. La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos – Revista de Educación*, n. 19, p. 161-175, 2016.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BISOL, Cláudia Alquati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatris. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 24, n. 1, p. 87-100, jan./abr., 2017.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; GOMES, Débora Marques; BECHE, Rose Clér Estivalet. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no ensino superior. In: GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. Curitiba: CRV, 2020. p. 211-225.
- BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. *Revista Direitos Humanos e Democracia*, v. 4, n. 8, p. 310-370, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei Federal nº 13.146*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.
- BRASIL. *Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- CALIXTO, Francisca Grazielle Costa; SOARES, Stela Lopes; VASCONCELOS, Francisco Ullissis Paixão. A aprendizagem e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma análise da produção brasileira. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 74-84, fev. 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.113.74-84>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- CAMPBELL, Fiona Kumari. *Contours of ableism – the production of disability and abledness*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 6, n. 11, p. 105-123, 2014.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O Papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. *Revista Benjamim Constant*, ano 10, n. 29, p. 3-8, 2004.
- GONÇALVES, A. M. *A prática docente e a utilização de metodologias ativas na educação técnica profissional*. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, SP, Brasil, 2020.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia y el profesorado?. *Revista internacional de formación de profesores*, v. 1, n. 1, p.121-129, 2016.
- ISHIKAWA, K. *Guide to quality control*. Tokyo: Asian Productivity Organisation, 1976.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual básico*. 12. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. p. 90-113.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Jociane Marthendal Oliveira. A formação de professores e a educação inclusiva. *Docent Discunt*, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020.

MARINI, Thereza. *A função do ensino e a formação do professor universitário*. São Paulo: Paulus, 2013. (Coleção Educação Superior).

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MORAES, Marcia; MASCARENHAS, Luiza Teles et al. Introdução. In: MORAES, Marcia et al. (ed.). *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Rio de Janeiro: Nau, 2017. p. 9-19.

MORAN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens. Ponta Grossa: PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas).

MUNGUBA, Marilene Calderaro; JOCA, Terezinha Teixeira. Educação inclusiva – respeito às diferenças e exercício da cidadania em Instituição de Educação Terciária. *Polyphonia*, v. 3, p. 187-198, 2019.

MUNGUBA, Marilene Calderaro; JOCA, Terezinha Teixeira; SILVA, Rafaelly Naira da. MEDIA – Investimento na formação em serviço do professor para a acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. In: JOCA, Terezinha Teixeira; MUNGUBA, Marilene Calderaro; CARVALHO, Débora Rocha; ALMEIDA, Natália dos Santos; SILVA, Evelyn Cristine Freitas. (Org.). *Nuances da Inclusão no Ensino Superior*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018, p. 183-198.

RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana Lima Moreira. O perfil do professor e a política de formação continuada dos docentes da Unipampa. *Revista Contexto & Educação*, v. 32, n. 103, p. 29, dez. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.103.29-54>. Acesso em: 25 jul. 2021.

SÁ, Henrique Luiz do Carmo. Em direção a um processo mais inclusivo na educação superior, para além da retórica. In: JOCA, Terezinha Teixeira et al. *Nuances da inclusão no ensino superior*. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 9-12.

SANTOS, Wederson. Deficiência, desigualdade e assistência social: o Brasil e o debate internacional. In: DINIZ, Debora; SANTOS, Wederson (org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres, 2010. p. 117-141.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. *Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância*. Reconhecimento renovação de reconhecimento. Brasília: Inep/MEC, 2017.

TEÓFILO, Maria Zilma da Silva; ALVES, Maria Rosangela Correia; CAETANO, Luis Miguel Dias. Motivação, formação e recursos didáticos no processo de inclusão. In: XAVIER, Antônio Roberto; LIMA et al. (org.). *Educação inclusiva: diversidade e direitos humanos*. Fortaleza: Impreco, 2019. p. 382-390.

UNESCO. *Marco da educação 2030: Declaração de Incheon*. Incheon, Coréia do Sul: Unesco, 2015.

UNESCO. *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020*. Brasília: Unesco, CNE, MEC, 2012.

Autor correspondente:

Terezinha Teixeira Joca

Universidade de Fortaleza

Av. Washington Soares, 1321 - Edson Queiroz, Fortaleza/CE, Brasil. CEP 60811-905.

E-mail: terezinhajoca@unifor.br

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.