

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Thátira Balestrero Camilo
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia – EMESCAM
Centro Universitário São Camilo - ES
thatirabalestrero@gmail.com

Angela Maria Caulyt Santos da Silva
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia - EMESCAM
angelacaulyt@yahoo.com.br

Eixo temático: A formação de professores
Comunicação Oral

Resumo: Objetivou-se com este artigo, repensar sobre a política pública de educação especial no ensino superior, na perspectiva de educação inclusiva, e debater acerca da importância de investimentos na formação continuada do docente com vistas a garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para os alunos público-alvo da educação especial. A pergunta que impulsionou a pesquisa foi: de que maneira está acontecendo a formação continuada docente, em educação especial no ensino superior, em uma perspectiva de educação inclusiva? Trata-se de pesquisa de revisão bibliográfica, onde sua elaboração foi baseada em levantamento de referências e de dados bibliográficos sobre o tema. Em termos procedimentais, se propõe uma discussão qualitativa. Os instrumentos utilizados foram livros e base de dados *SciELO (Scientific Electronic Library Online)*. O período para busca de dados e elaboração da pesquisa foi durante os meses de Junho a Julho de 2018. Os resultados apontam que é preciso que as instituições de Ensino Superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho. Sobretudo porque a prática de um professor com anos de experiência não significa que seja um bom professor do ponto de vista pedagógico, se sua prática não se constituir em uma prática refletida, observada, continuamente revista a partir dos interesses dos alunos. O professor necessita ser formado de maneira, a saber mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática, com movimento contínuo, ou seja, constituindo a sua práxis profissional.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva. Ensino Superior. Formação Continuada Docente.

Introdução

A construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil se constituiu a partir da “Declaração Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, em 1990) na Conferência Mundial da UNESCO (1990). Esse compromisso se reafirmou e visibilizou questões relativas à inclusão e à exclusão na educação ao tornar-se signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994a).

A Declaração Mundial supracitada reconhece que o Ensino Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e ainda sinaliza que, se por um lado, a universidade é o *locus* da produção do conhecimento das diferentes áreas do saber, por outro, deve ser também o espaço da diversidade e do respeito às diferenças, garantindo o acesso a todos que desejarem realizá-lo (SANTOS, 2003).

A inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena, ou seja, não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (SANTOS, 2003).

No Brasil as propostas de inclusão, desde a educação infantil até o Ensino Superior foi reconhecida a partir de 2008, mediante a promulgação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a).

A relação entre o acesso à educação superior e o aluno público-alvo da educação especial está condicionada, segundo a UNESCO (1994b), pelo reconhecimento dos três direitos “educacionais”: à educação, onde a Universidade faz parte do sistema educativo; à igualdade de oportunidades, ou

seja, o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência e à participação social.

As condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no Ensino Superior, assim como em outras etapas de ensino, não implica apenas na construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos (livros, equipamentos, instrumentos etc.), informações para a comunidade técnico-administrativa, instruções e/ ou capacitação aos professores e apoio institucional (POKER, 2018).

Referencial teórico

Para a construção desta pesquisa apoiaram-se nas inúmeras contribuições dos autores e autoras Garcia (2014) Freire (1993, 2006), Pletsch e Leite (2017), Pletsch (2009), para construir a fundamentação teórica deste artigo, pois possibilitaram adentrar na leitura e análise, sobretudo, em categorias como: a política educacional brasileira, a educação especial numa perspectiva inclusiva, o ensino superior e a formação continuada de professores.

Objetivos

- Repensar a política pública de educação especial no ensino superior, na perspectiva de educação inclusiva, e
- Debater acerca da importância de investimentos na formação continuada do docente com vistas a garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para os alunos público-alvo da educação especial.

Metodologia

Referente aos procedimentos adotados se propõe uma discussão qualitativa a partir da revisão de literatura sobre o tema. Como campo investigativo,

delimitou-se o levantamento das produções científicas publicadas na base de dados *SciELO (Scientific Eletronic Library Online)*.

Entende-se que pesquisas dessa natureza fornecem um panorama da produção científica sobre o tema e apontam as tendências e demandas de investigação. Decorreu de revisão de literatura utilizando os seguintes descritores na língua portuguesa: “Educação Inclusiva”, “Ensino Superior” e “Formação Continuada Docente”. O período para busca de dados e elaboração da pesquisa foi durante os meses de Junho a Julho de 2018.

Desenvolvimento

Nas reflexões sobre educabilidade de Freire (1993, p.12), se os seres humanos fossem puramente determinados e não “seres programados para aprender” não haveria por que na prática educativa apelarmos para a capacidade crítica do educando.

A educação cria condições para que as pessoas com desenvolvimento atípico sejam trabalhadas e suas dificuldades funcionem como motor de aprendizagem para o seu desenvolvimento como um todo (MAGALHÃES, 2001, p.118).

Se referir à educação inclusiva tem virado “slogan” nos discursos políticos de órgãos públicos, privados e principalmente de organismos internacionais, como sublinha Garcia (2014, p. 101-102):

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como ‘vulneráveis’.

Nesta mesma linha de raciocínio Vieira e Ramos (2012, p. 57) citam que para: “o trabalho pedagógico em diálogo com a diferença humana, há de se garantir, tanto na formação inicial quanto continuada discussões que problematizem o

fato de as pessoas terem trajetórias diferenciadas de existência [...]”. Prosseguem os autores “portanto, o acesso ao conhecimento se dará em diálogo com esse contexto, necessitando o educador ter a sensibilidade de não transformar as diferenças entre os estudantes em processos de desigualdade”.

Em maio de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, evento organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), onde foi estabelecida uma agenda de educação para até o ano de 2030, com a aprovação da “Declaração de Incheon”, onde se constitui o compromisso da comunidade educacional de 184 países, para implementar, coordenar, financiar e monitorar o Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação que é “garantir educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, s/p.).

Em concordância com as diretrizes legais, as universidades brasileiras vêm executando um conjunto de ações para favorecer o ingresso, a permanência e o apoio pedagógico de estudantes com deficiências em seus cursos de graduação (PLETSCH; LEITE, 2017).

Os mesmos autores reforçam que, da mesma forma que a educação básica tem buscado atender os princípios da inclusão assegurando apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais específicas, o Ensino Superior passa a incorporar essa exigência, ainda de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos-administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência (PLETSCH; LEITE, 2017).

Segundo Garcia (2011) o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) tem como foco a Educação Superior e propõe ações que visam o acesso de pessoas com deficiência às instituições federais de Ensino Superior a exemplo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O

programa constitui-se em uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Especial que tem como objetivos:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior;
- 1.2. Promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES);
- 1.3. Fomentar a criação e/ou consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior;
- 1.4. Promover a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicações (BRASIL, 2008b).

A garantia de acesso no Ensino Superior foi abordada por Siqueira e Santana (2010), onde descreveram a partir de pesquisa documental, as ações contidas nas propostas de onze instituições de Ensino Superior contempladas pelo “Projeto Incluir/MEC-Acessibilidade no Ensino Superior”, no período de 2005 a 2008. Os resultados foram organizados em três categorias, elaboradas a partir dos fatores ambientais propostas pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS), o que permitiu articular a interdependência entre atitudes sociais, produtos e tecnologias voltadas para a otimização da funcionalidade das pessoas e as políticas de inclusão.

Generalizando, os resultados indicaram que os projetos contemplados focalizaram ações no âmbito da promoção da acessibilidade física da pessoa com deficiência, garantindo o acesso aos ambientes das universidades e a participação de práticas esportivas. Efetivaram ainda ações voltadas para o debate junto aos técnicos administrativos, docentes e alunos sobre inclusão, com o objetivo de rever estigmas e preconceitos presentes na comunidade acadêmica em relação à participação de pessoas com deficiência no Ensino Superior.

O Projeto Incluir propõe articulação com diferentes instâncias institucionais de forma a contribuir com o debate sobre o ensino e a elaboração de mecanismos de identificação das necessidades específicas dos sujeitos frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no Ensino Superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (POKER, 2018).

A ampliação das matrículas dos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Ensino Superior pode ser verificada nos indicadores do resumo técnico do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2008).

De modo a complementar, foi perceptível um aumento no número de matrículas de alunos PAEE no segmento do Ensino Superior, tomando como referência o estado do Espírito Santo e os dados dos resultados do Censo Escolar de 2015 a 2016 (BRASIL, 2016), conforme apresentado na tabela 1, a seguir.

TABELA 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA DO ES (2015 A 2016)

Unidade da Federação/Categoria	2015	2016
Federal	227	247
Estadual	226	246
Privada	236	251
TOTAL	689	744

Fonte: Dados elaborados pelas autoras com base nos dados do INEP/MEC (2016).

De acordo com esses dados, foi possível constatar que houve um aumento de aproximadamente 8% no número de matriculados deste alunado na Educação Superior entre os anos de 2015 para 2016 (BRASIL, 2016).

Cabe ressaltar que, a inclusão desse alunado nas Instituições de Ensino Superior (IES) deve prever adequações desde o momento do ingresso por meio do processo seletivo vestibular, bem como durante sua permanência, de modo a garantir os apoios necessários para o desenvolvimento e terminalidade com sucesso de sua formação na graduação preparando-o para o mercado de trabalho (MELO; GONÇALVES, 2013, p. 87).

Para a UNESCO em 2016, a educação desempenha um papel importante, pois é o motor que impulsiona o desenvolvimento sustentável no mundo. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (MONICO, 2018).

Entretanto, Pletsch (2009) enfatiza que a UNESCO em 2016, destacou que é necessário ter professores qualificados, pois estes “são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030”. O professor necessita ser formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática.

A apropriação do patrimônio cultural por parte dos profissionais da educação faz-se necessário conforme citam Jesus, Vieira e Pantaleão (2013, p. 92) sobre o aprofundamento teórico-prático como um dos eixos fundantes dos processos de formação, com destaque à retomada do gosto pela leitura de modo a “aproximarmos de bases epistemológicas que nos ajudem a entender os pressupostos educacionais, as políticas públicas, os princípios da inclusão escolar e os impactos da formação na atuação do educador”.

Em consonância com Simões (2014, p. 113) podemos refletir sobre a apreensão da cultura a partir da concepção freireana, no que se refere à valorização dos processos de formação continuada para o exercício da docência ou para a gestão pública da educação enquanto política emancipadora: “como processo de sucessivas aproximações do contexto

cultural, porque cada reaproximação, cada nova aproximação leva à apropriação de novos elementos”.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229) citam que compete ao professor “institucionalmente organizado, proceder ao conhecimento e a identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas e a visão que têm do que é ser profissional”.

O professor não pode desvincular-se das características específicas de seu papel profissional como: ser organizador de espaço, de conhecedor dos objetivos e dos conteúdos das disciplinas com a qual trabalha, do planejar e da avaliação continuada de todo o processo, entre muitas outras características (VASCONCELOS; TEODORO, 2003).

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos (ABREU; MASETTO, 1980, p.115). Ratificando com o pensamento acima, Tardif (2004, p.129), cita que o professor deve respeitar as diferenças individuais dos alunos, já que são os indivíduos com suas diferenças que aprendem e não o grupo como um todo.

Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) pontuam que os professores têm aprendido no dia a dia a construir sua prática pedagógica, enfrentando desafios que podem acarretar comprometimentos de aprendizagem não só para os alunos com deficiência, como também para o público-alvo da Educação Especial.

Na linha de discussão acerca da aprendizagem cotidiana dos professores para construir a prática pedagógica, utiliza de adaptações como estratégias para manter os alunos com deficiência no Ensino Superior, assim como o público-alvo da Educação Especial. Os estudos de Pletsch e Leite (2017) contribuem para esta discussão, onde em suas pesquisas mencionam o uso de adaptações e recursos utilizados por professores nas aulas, como, por exemplo, a utilização de gravador e do computador.

Diferente dos demais autores que se debruçaram sobre a deficiência, a pesquisa realizada por Cianca e Marquezine (2014, p. 602) se direcionou a investigar estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que frequentam o Ensino Superior. Tal escolha torna-se interessante, visto que muitos se esquecem de que essa demanda também faz parte do público-alvo da Educação Especial. Nas conclusões das autoras destacam à percepção geral das falas dos docentes participantes, a qual indica que “[...] estava diretamente ligada ao conhecimento trazido pelo senso comum e não condizia com o conhecimento científico da área”.

Afirma Freire que “não há docência sem discência” (2006, p. 21) e destaca que: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (2006, p. 39). Considera, pois, a “assunção dos professores enquanto sujeitos sócio-históricos e culturais” conforme (MACEDO et al., 2013, p.117).

Silva, Cymrot e D’Antino (2012) focaram a análise e o mapeamento das demandas didático-pedagógicas do corpo docente do Ensino Superior de uma universidade particular de São Paulo, em uma amostra composta de 752 professores, sendo 275 do sexo feminino e 465 do sexo masculino, 12 não informaram o sexo. Dentre os professores participantes, (52,5%) tinham formação na área de humanas, (29,7%) da área de exatas, (10,3%) da saúde e (4%) da área biológica. Uma parte significativa dos docentes (532) afirmou ter experiência com alunos com deficiência no Ensino Superior, principalmente com a deficiência física. As concepções docentes revelaram, que uma das principais demandas para garantir a inclusão de alunos com deficiência se refere à eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptação de mobiliário e de materiais didático-pedagógicos.

Diante do exposto, acredita-se que no universo do Ensino Superior a prática docente frente aos alunos público-alvo da educação especial necessita além de políticas públicas, de ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão enquanto processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos e a todas (FREITAS, 2005).

Por conseguinte, nesta mesma linha de pensamento de formação continuada para além do desenvolvimento profissional representa conforme afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 203) “a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional”.

Ainda Gatti e Barreto (2009) citam alguns aspectos a serem considerados para a institucionalização do desenvolvimento profissional do professor, ao destacar: a articulação entre formação inicial e formação continuada; introdução de estágios da formação continuada; prioridade do vínculo com a realidade das escolas; articulação entre os processos de avaliação e formação continuada; formação dos formadores de docentes; dimensão psicossocial da formação continuada; acesso a bens culturais; mecanismos de incentivo ao desenvolvimento profissional; investimento em investigação e articulação entre políticas e sua continuidade.

A educação continuada docente em educação especial vem ocorrendo por meio de seus “processos formativos a partir de cursos de formação em serviço ou continuada oferecidos pelos diferentes sistemas educacionais a distância ou presencial ou realizados por iniciativa particular” (CAETANO; FRANÇA, 2013, p. 148).

Neste sentido, com o intuito de tornar a escola mais equitativa e inclusiva, conforme cita Rodrigues (2014, p 126) “a inclusão proporciona uma base de

valores e de práticas para que a escola se possa modificar em função da sua necessidade de ser equitativa”.

Conclusões

É preciso que as instituições de Ensino Superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho, visto que, a prática de um professor com anos de experiência não significa que seja um bom professor do ponto de vista pedagógico, se sua prática não é uma prática refletida, observada, continuamente revista a partir dos interesses dos alunos.

Pode ser apenas uma repetição de ações dos anos letivos acumulados que serve, sobretudo para a progressão na carreira, deixando-os incapazes e despreparados para criarem ambientes educativos em que diferentes alunos, com os mais diversificados percursos de escolarização, consigam participar e alcançarem experiências de sucesso. Frente às pesquisas descritas percebe-se a necessidade de explorar a questão da inclusão no Ensino Superior, ou seja, como este processo tem se configurado, os desafios encontrados, as possíveis práticas exitosas, visto que há um leque de possibilidades a serem investigadas.

Assim, ressalta-se que este estudo focaliza a importância da formação docente do Ensino Superior no processo de inclusão dos alunos PAEE, investigando suas concepções sobre a inserção destes alunos em classes comuns, verificando suas condições de trabalho, formação inicial e continuada e promovendo espaços de discussão para refletir sobre práticas pedagógicas frente a este público.

Referências

ABREU, C. M.; MASETTO, M. T. **O Professor Universitário em Aula**. São Paulo: Cortez, 1980.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008a.

_____. SENADO FEDERAL. **Decreto Legislativo n. 186/2008** que aprova a Convenção de Nova Iorque - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília. 2008b.

CAETANO, A. M.; FRANÇA, M. G. A formação de professor de educação especial e seus desdobramentos no cotidiano escolar. In VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Orgs). **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CIANCA, F. S. C.; MARQUEZINE, M. C. A percepção dos coordenadores de licenciaturas da UEL sobre altas habilidades/superdotação. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 591-604, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000400010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2018.

FREIRE, P. **Política da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, S. N. (Org). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria. Ed. UFSM, 2005.

GATTI, B. A. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERREIRO, E.M.R.; ALMEIDA, M.A.; SILVA FILHO, J.H. (2014). **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior**. Avaliação, 1(19), 31-60. Recuperado: 04 out. 2016. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100003>. Acesso em: : 30 jul.2018.

INEP. Microdados sobre matrículas. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; PANTALEÃO, E. Formação continuada de gestores públicos de educação especial: uma proposta em constituição. In VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Orgs). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M.; PINTO, M. V. **Revisitando Paulo Freire: sentidos da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

MAGALHAES, R.C.B.P. **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente**. Brasília: Liber, 2011.

MELO, F.R.L.S.; GONÇALVES, M.J. Acesso e permanência de estudantes com deficiência física no ensino superior. In: Melo, F.R.L.S. (Org.), **Inclusão no ensino superior: docência e necessidades educacionais especiais** (pp. 83-104). Natal: EDUFRN, 2013.

MONICO P. A.; MORGADO L.A. S.; ORLANDO R.M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 2018: 41-48.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R.M.; CAIADO, K.R. Produção do conhecimento sobre ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10 (especial), 773-786, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a Educação inclusiva: legislação, diretrizes Políticas e resultados de pesquisas**. Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

PLETSCH, M. D; LEITE, L. P. Análise da produção científica sobre a inclusão no ensino superior brasileiro. **Educar em Revista**. [online], no.spe.3, Curitiba, 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000700087>. Acesso em: 30 jul.2018.

POKER, R. B.; VALENTIM, F.O.D.; GARLA, I.A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Número Especial, 127-134, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v22nspe/2175-3539-pee-22-spe-127.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

RODRIGUES, D. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores: uma agenda de mudança. In MACEDO, E. **Fazer educação, fazer política: linguagem, resistência e ação**. Porto: Legis, Instituto Paulo Freire, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP, 2014.

SANTOS, M. P. dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Rev. Movimento-Revista da faculdade da UFF**. Nº 07, 2003.

SILVA, A. M.; CYMROT, R.; D'ANTINO, M. E. F. Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online], v. 93, n. 235, p. 667-697, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/08.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

SIMÕES, S. Importância da linguagem freiriana na educação emancipadora. In. MACEDO, E. (Coord.). **Fazer educação. Fazer política: linguagem, resistência e ação**. Legis Editora: Porto (Portugal), 2014. “Querer saber” 5.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994a.

_____. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação na área das Necessidades Educativas Especiais**, IIE, Lisboa, 1994b.

_____. **Fórum Mundial de Educação 2015**. Declaração de Incheon. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2018.

VASCONCELOS, M. L.; TEODORO, A. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O. **Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola**. In ALMEIDA, M. L. de; RAMOS, I. de O. (Orgs). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012.