

INCLUÍDOS E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Bruna Telmo Alvarenga¹
Gionara Tauchen²
André Martins Alvarenga³

Resumo: O presente estudo objetivou investigar 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. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada 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 – DSC (Lefèvre; Lefèvre, 2005; 2006). Dessa forma, construímos dois discursos do sujeito coletivo, no qual denominados de DSC1 “Organização do processo de ensino” o qual discorre sobre a organização do ensino, com estudantes incluídos, na universidade, embasando-as nos relatos dos docentes, que apontaram potencialidades e fragilidades nessa organização. O Discurso do Sujeito Coletivo 2 intitulado “Formação inicial e continuada” analisa os percursos formativos, inicial e continuado, dos docentes que atuaram com a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) na universidade. Em decorrência da análise de dados, concluímos que os docentes universitários têm dificuldades em organizar o ensino, em consonância com a prática pedagógica, com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Por isso, acredita-se 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. Para isso, consideramos necessária a 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 para promover as aprendizagens dos estudantes incluídos.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Superior. Organização do ensino. Formação docente.

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, o conceito de inclusão vem expressando compreensões e significados nem sempre consensuais. O processo de inclusão intenciona a participação de todos, nas variadas dimensões culturais, sociais e educacionais, rompendo com o preconceito, discriminação e exclusão, modificando nossas ações diante dos indivíduos caracterizados como normais ou anormais.

¹ Universidade Federal do Rio Grande-FURG; brunatelmoalvarenga@gmail.com; Apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul-FAPERGS.

² Universidade Federal do Rio Grande-FURG; gionatauchen@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande-FURG; andremartinsalvarenga@bol.com.br.

O processo inclusivo tem como proposta o acesso, a participação e a permanência de todas as pessoas nos espaços sociais e educativos. 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 atender, reconhecer e valorizar a diversidade humana, 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, através 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.

A formação docente, a partir de um processo contínuo, se desenvolve ao longo da carreira profissional e pessoal do professor (Isaia, Bolzan, 2004). Nesse sentido, a formação de professores não se constrói apenas em âmbito institucional, através de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também através da (auto)reflexão, das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços, que contribui na construção da identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1992).

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 aos programas de desenvolvimento institucional e pedagógico das instituições de Educação Superior, mas ainda vivenciando a docência como um processo de formação permanente.

Nesse sentido, acredita-se que o desafio para o professor universitário é propor uma reorganização dos processos de ensino, voltados para a construção coletiva, construindo novas dinâmicas, a partir do contexto da turma, dos questionamentos e

interações dos estudantes. A partir disso, criar redes formativas (Sampaio, Sampaio, 2009), com estudantes e docentes, visando uma proposta de educação inclusiva que atenda às demandas da realidade vivida.

A partir dessas inquietações, objetivamos 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.

A orientação metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa (Minayo, 2008). Optamos, em produzir os dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes da Universidade Federal do Rio Grande - FURG que atuam junto aos cursos de licenciatura, com matrícula de estudantes com deficiência cognitiva e/ou sensorial no ano de 2014. A análise dos dados produzidos foi realizada através da análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC (Lefèvre; Lefèvre, 2006). Dessa forma, construímos dois discursos do sujeito coletivo, produzidos a partir da análise, no qual 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

Quadro 1: DSC 1

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. 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, 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. Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa dar conta desses conceitos. 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. O desafio maior é saber se está se estabelecendo uma relação de comunicação, num nível básico, um desafio pedagógico e fui fazendo, experimentando. 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.

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 necessidades educativas especiais. Por isso, a organização do ensino é um elemento que constitui o fazer docente e, conseqüentemente, necessita contemplar propostas que envolvam aspectos inclusivos no espaço universitário.

A implementação dos processos inclusivos na universidade é recente e objetiva pensar um ensino que contemple as diversas deficiências e necessidades educativas especiais dos estudantes e, conseqüentemente, as múltiplas formas de aprender. Deste modo, os docentes buscam reorganizar-se diante do ensino com estudante com deficiência e/ou NEE; entretanto, é necessário rever as dimensões teóricas e práticas, que envolvem o fazer docente e os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência e/ou NEE. 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 necessário 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). O relato dos docentes revela:

Tem disciplinas teóricas que são duras, teorias para entender conceitos e não tenho nenhuma dúvida que é praticamente impossível dessa pessoa 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.

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, no qual a teoria propõe-se a repensar sobre os conteúdos formativos, vinculados às representações, identidades e contextos específicos do estudante e a prática atenda às necessidades individuais dos estudantes (Trevisan, 2011).

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) potencializando a reorganização dos saberes pedagógicos (conhecimentos teóricos e práticos), organizando novas estratégias de ensino para atender à diversidade de necessidades dos estudantes na universidade.

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 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).

Ainda nesse sentido, 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. Para que isso ocorra, é preciso criar redes de aprendizagens, nas quais professores e estudantes sintam-se motivados a aprender na coletividade, respeitando a individualidade de cada um. Acredita-se que o trabalho em equipe é uma das estratégias

para desenvolver outros sentidos e significados para uma proposta de ensino inclusivo nas instituições universitárias.

Quadro 2: DSC 2

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. 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, pois, acredito que o professor no ensino superior possa entender um pouco mais sobre esse universo desconhecido, se a gente não questiona, não fica capacitado para poder desenvolver o melhor trabalho na sala de aula. 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. 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. A gente não é preparada para atender o diferente e isso te desacomoda. São diferentes, são pessoas diferentes. Com isso, traz várias dificuldades, cada um dos colegas tem uma visão muito diferente da minha.

Fonte: Os autores.

Os discursos dos docentes universitários direcionam-se para os percursos formativos dos professores universitários que ocorrem em espaços e tempos diferenciados e pautando-se na produção de conhecimentos, abrangendo conteúdos específicos e práticos, da formação profissional (Pachane, 2004).

Nos 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 com 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). Por isto, os docentes ressaltam 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 é uma estratégia para a construção de novos conhecimentos e/ou reorganização das dinâmicas de ensino, ampliando as compreensões e diversificando as estratégias para promover as aprendizagens dos estudantes incluídos. Deste modo, os docentes universitários exemplificam:

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

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, que produz 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). 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. Em outras palavras, a autoformação do professor universitário direciona-se para a autorreflexão, para 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 as 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, entendemos 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. 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 Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – PAENE (2009), entre outros.

Neste sentido, os Programas inclusivos caracterizam-se como uma possibilidade de formação continuada aos 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.

Deste modo, entende-se que a auto, hetero e ecoformação são processos formativos permanentes que visam a construção de novas experiências, novos conhecimentos, novas interações, etc. (Cunha, 2004). Segundo os docentes

universitários, “trabalhar com a diferença é trabalhar que todos nós somos diferentes [...]”. 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 somos diferentes, inclusive no espaço educacional.

Considerações finais

A partir dos discursos que emergiram da análise de dados, ampliamos nossas compreensões sobre os processos de inclusão na universidade e as dinâmicas de ensino dos docentes universitários para atender os estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais.

Os docentes universitários têm vivenciado desafios profissionais em decorrência do processo de inclusão na universidade, no qual demanda pensar em estratégias que atendam as necessidades educacionais destes estudantes. 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 à diversidade de necessidades dos estudantes na universidade, 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 para promover as aprendizagens dos estudantes incluídos.

Portanto, entendemos e ressaltamos a importância da formação continuada e permanente potencializando redes de interações e cooperação com os programas inclusivos (NEAI e o PAENE) e os docentes universitários, criando estratégias pedagógicas, com o intuito a superação das dificuldades que surgirem no processo de ensino e aprendizagem. Assim, é preciso 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, L.G.C. (2005) Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, v.8, p. 09-22. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1424>

Bolzan, D. P. V. (2009). *Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação.

Chauí, M. (1999). Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio grande do Sul: Cipedes.

Candau, V.M. & Ielis, I.A. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes.

Cunha, M. I. (2004). *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. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397>

Fontes, P. O; Andrade, L. N. (2003). *Os desafios de construir escolas inclusivas*. Campina Grande: Realize.

Isaia, S.M.A., Bolzan, D.P.V (2004). 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. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/r9>.

Lefèvre, F., Lefèvre, A.M.C (2006). O sujeito coletivo que fala. *Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v.10, n.20, p.517-24.

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

Minayo, M.C.S.(2008). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11ª ed. – São Paulo: Hucitec.

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

_____. (2002). *O método V: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina.

Moraes, M. C. (2006). A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Revista Diálogo Educacional*, v.7, n.º 22, p. 13-38. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=1571&dd99=view&dd98=pb>

Nóvoa, A., Finger, M. (Org.). (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

_____. (1999) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora.

Oliveira, A. A. S.; leite, L. P. (2000). Educação inclusiva e as necessidades educativas especiais. In: Manzini, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp.

Pachane, G.G. (2011). *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. Disponível em: www.anped11.uerj.br/27/Graziela%20Pachane.rtf.

Pineau, G. 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.

Sampaio, C. T., Sampaio, S. M. R.(2009) *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA.

Trevisan, A.L. (2011). Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática. *Educar em Revista*, Curitiba/PR, n. 42, p. 195-212. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500013

Watzlawick, J. A. A (2011). *As (im)possibilidades da inclusão na educação superior*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/12447774-As-im-possibilidades-da-inclusao-na-educacao-superior.html>