

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

NATHALIA CAROLINA CARRARA SILVA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E A INTERFACE COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA**

**São Carlos
2025**

NATHALIA CAROLINA CARRARA SILVA

**FORMAÇÃO DE DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E A INTERFACE COM A
EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado em cumprimento às
exigências do Curso de Licenciatura em
Educação Especial, da Universidade
Federal de São Carlos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rosimeire Maria
Orlando.

São Carlos

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, pois cresci vendo-os suarem para me dar qualidade de vida, oportunidade e uma boa educação. Precisei vencer preocupações, medos e incertezas. “Vencer na vida” nunca foi singular. É no plural: vou vencer, porque há mais gente que vai vencer comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e por me conceder força, saúde e, principalmente, paciência para persistir e enfrentar as diversidades ao longo desses anos. Agradeço também a Nossa Senhora, por sempre interceder e me amparar nas adversidades, e por me dar aquele empurrãozinho nas horas mais difíceis.

Agradeço aos meus pais, Reginaldo Pereira e Alessandra Tatiane, meu mais sincero agradecimento por sempre me apoiarem, acreditarem em mim e valorizarem a minha educação. Sem o apoio, o amor e os incontáveis “vai dar certo” de vocês, nada disso seria possível. Obrigada por transformarem meus sonhos em realidade e por estarem presentes, mesmo quando a distância tentava atrapalhar. Vocês são, e sempre serão, meus maiores exemplos.

Ao meu irmão, Marcelo Augusto, e ao meu namorado, Caio Yamazaki, obrigada por deixarem o processo mais leve, entre uma conversa, uma risada e, claro, aquelas piadas (nem sempre boas, mas sempre bem-vindas). Vocês tornaram essa caminhada muito mais divertida.

Às amigas que a vida universitária me deu, Nicole, Silva, Giovana Mancini, Livia Zago e Giovanna Monte, obrigada por cada momento compartilhado. Sem vocês, essa jornada teria sido, no mínimo, sem graça e com certeza mais desafiadora. Vocês trouxeram mais risadas aos meus dias.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando, minha eterna gratidão por toda a orientação, paciência e parceria ao longo dessa trajetória. Obrigada por me acompanhar desde o primeiro ano, e sobretudo, por acreditar em mim até quando eu mesma duvidava.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP pela bolsa concedida que possibilitou a realização deste trabalho.

Agradeço também a Cariza de Cássia Spinazzola e ao Josivan João Monteiro Raiol por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca examinadora.

Por fim, meu sincero agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação acadêmica e pessoal. Cada pessoa citada fez parte dessa história. Sem vocês, eu não seria quem sou, nem teria chegado até aqui.

Meu muito obrigada!

“Eu acho tão bonito
Quando a gente segue um sonho e não
quer mais voltar

Eu acho que nem, se eu já tivesse ganho
Eu viveria sem
Toda essa vontade de voar que tem
Nessa caminhada que eu fiz virar estrada
E que me faz tão bem [...]”

Sonho, Atitude 67; 2020.

RESUMO

Após a década de 1990, com a implementação de políticas denominadas inclusivas, houve um aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência na educação superior brasileira. Tal demanda justifica a necessidade de se olhar e estudar a formação do professor universitário, formação essa que, no Brasil, ocorre em nível de pós-graduação. Dessa maneira, este trabalho tem como objetivo geral: investigar a formação pedagógica de docentes universitários brasileiros para a atuação com estudantes com deficiência, identificando suas limitações e contribuições para a trajetória acadêmica desses estudantes na educação superior. E como objetivos específicos: 1. Mapear as produções acadêmicas sobre formação pedagógica de docentes universitários na perspectiva inclusiva. 2. Identificar as orientações presentes nessas produções para o trabalho com estudantes com deficiência. 3. Analisar as contribuições e limitações apontadas pela literatura em relação à formação docente universitária. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, utilizando as plataformas digitais Periódicos CAPES e SciELO e o Repositório Institucional da UFSCar, sem recorte temporal, seguindo oito etapas básicas de busca, armazenamento e seleção das produções acadêmicas sobre a temática proposta. Foram selecionados quatro artigos e uma dissertação de mestrado, publicados entre 2010 e 2021. As análises mostraram que a formação do professor universitário no Brasil ainda se concentra na qualificação científica e técnica, com pouca atenção às dimensões pedagógica e inclusiva. Identificou-se a ausência de uma legislação específica que padronize a formação para atuar com estudantes da educação especial, além de fragilidades na formação inicial e na pós-graduação nesse campo. Como limitações, os estudos apontam a falta de preparo docente, o uso insuficiente de recursos acessíveis e a baixa participação em formações continuadas. Como contribuições, destacam-se a oferta estruturada de formação continuada em muitas universidades e o crescimento do número de estudantes da educação especial na educação superior, o que tem impulsionado o debate e a necessidade de práticas mais inclusivas. Conclui-se que é necessário fortalecer políticas institucionais que garantam formação continuada, suporte técnico e pedagógico e práticas baseadas na equidade e na valorização da diversidade, visando à consolidação de uma educação superior que atenda com qualidade essa população.

Palavras chave: Educação Especial; Formação Docente; Educação Superior.

ABSTRACT

After the 1990s, with the implementation of policies known as inclusive policies, there was an increase in the number of students with disabilities enrolling in Brazilian higher education. This demand justifies the need to examine and study the training of university professors, which, in Brazil, occurs at the postgraduate level. Thus, the general objective of this study is to investigate the pedagogical training of Brazilian university professors to work with students with disabilities, identifying its limitations and contributions to the academic trajectory of these students in higher education. Its specific objectives are: 1. To map academic publications on the pedagogical training of university professors from an inclusive perspective. 2. To identify the guidelines present in these publications for working with students with disabilities. 3. To analyze the contributions and limitations pointed out by the literature in relation to university teacher training. This is a systematic review of the literature, using the digital platforms CAPES Periodicals and SciELO and the UFSCar Institutional Repository, without a time frame, following eight basic steps of searching, storing, and selecting academic publications on the proposed theme. Four articles and one master's thesis, published between 2010 and 2021, were selected. The analyses showed that university teacher training in Brazil still focuses on scientific and technical qualifications, with little attention to pedagogical and inclusive dimensions. The absence of specific legislation to standardize training for working with special education students was identified, as well as weaknesses in initial and postgraduate training in this field. As limitations, the studies point to the lack of teacher preparation, insufficient use of accessible resources, and low participation in continuing education. As contributions, we highlight the structured offer of continuing education in many universities and the growth in the number of special education students in higher education, which has driven the debate and the need for more inclusive practices. It is concluded that it is necessary to strengthen institutional policies that guarantee continuing education, technical and pedagogical support, and practices based on equity and the appreciation of diversity, with a view to consolidating higher education that provides quality services to this population.

Keywords: Special Education; Teacher Training; Higher Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. CAPÍTULO TEÓRICO.....	12
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
2.2 HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	13
2.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	17
2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS.....	24
2.4.1 História da formação do professor universitário no Brasil.....	24
2.4.2 Política de formação do professor universitário no Brasil.....	25
2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	29
2.5.1 Panorama da Formação do Professor Universitário no Brasil.....	29
3. METODOLOGIA.....	33
3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS.....	33
3.2. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	37
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
6. REFERÊNCIAS.....	58

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação na perspectiva inclusiva, especialmente no âmbito da educação superior brasileira, torna-se cada vez mais relevante, diante da necessidade de promover ambientes que respeitem a diversidade e afirmem o direito à aprendizagem de todos. Contudo, para que a inclusão se efetive de algum modo, é necessário investigar a formação do professor universitário e compreender de que forma ela contempla, ou não, essa temática.

Nesse contexto, o presente estudo intitulado “Formação de docentes universitários e a interface com a educação especial: revisão sistemática”, teve como objetivo geral: Investigar a formação pedagógica de docentes universitários brasileiros para a atuação com estudantes com deficiência, identificando suas limitações e contribuições para a trajetória acadêmica desses estudantes na educação superior.

E como objetivos específicos: 1. Mapear as produções acadêmicas sobre formação pedagógica de docentes universitários na perspectiva inclusiva. 2. Identificar as orientações presentes nessas produções para o trabalho com estudantes com deficiência. 3. Analisar as contribuições e limitações apontadas pela literatura em relação à formação docente universitária.

Para alcançar tais objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa de revisão sistemática da literatura, realizada nas bases CAPES, SciELO e no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com o intuito de identificar e analisar produções sobre a formação pedagógica de docentes universitários para voltado ao com estudantes com deficiência. Foram utilizados os descritores combinados pelos operadores booleanos *AND* e *OR*, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão assegurando a seleção de estudos relacionados à temática. Ao final, foram analisados quatro artigos e uma dissertação de mestrado. As análises foram organizadas em eixos temáticos, considerando o foco, os objetivos, o método e as principais conclusões.

Assim, o presente está estruturado em seis capítulos principais: introdução, capítulo teórico, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e referências. A introdução, primeira parte deste estudo, apresenta a contextualização do tema, os objetivos e a organização geral da pesquisa.

O capítulo teórico reúne a revisão de literatura sobre as temáticas centrais e subdividi-se em cinco tópicos: 1- Formação de professores na educação básica da educação especial; 2- Histórico das universidades brasileiras; 3- Trajetória educacional das pessoas com deficiência; 4- Formação de professores universitários; 5- Formação de professores universitários para a educação especial. Cabe ressaltar que, historicamente a formação do professor universitário tem sido estruturada com ênfase predominante na qualificação científica, consolidada por meio dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, independente do curso realizado na formação inicial.

O capítulo da metodologia descreve detalhadamente os procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados. Em seguida, o capítulo dos resultados e discussões apresenta as principais evidências encontradas, analisando-as com base na literatura da área. Já no capítulo das considerações finais se encerra o trabalho, reunindo os principais resultados, as conclusões, as limitações identificadas e as sugestões para futuras pesquisas. Por fim, nas referências, encontram-se todas as fontes utilizadas no desenvolvimento deste estudo.

Esta pesquisa se mostra relevante por abordar uma temática ainda pouco explorada no campo educacional: a formação de professores universitários na perspectiva da educação inclusiva. Apesar de sua importância, observa-se que a temática ainda recebe uma atenção limitada nas produções científicas, mesmo diante do crescente número de pessoas com deficiência que estão chegando nesse nível de ensino.

Por fim, ressalta-se que este estudo contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, sob o número de processo 2025/01014-2, cuja colaboração foi fundamental para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

2. CAPÍTULO TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Qual a pertinência de incluir a discussão sobre a educação básica em um estudo cujo foco é a educação superior? A resposta a essa questão revela-se essencial, pois a formação de professores de Educação Especial no Brasil tem início, prioritariamente, na educação básica, onde já se observa uma oferta reduzida de cursos e, em muitos casos, a ausência de formação continuada. Tal cenário evidencia que, se mesmo a etapa mais contemplada por políticas públicas, pesquisas e incentivos apresenta lacunas significativas na formação docente, é plausível supor que tais carências se manifestem de forma ainda mais acentuada na educação superior.

Michels (2017), em sua obra “A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: Propostas em Questão”, destaca que, no século XX, a formação de professores da educação básica para a educação especial no Brasil, ao ser incorporada como uma habilitação dentro dos cursos de pedagogia, foi tratada como um subproduto da formação do professor especialista. Nessa estrutura, o docente poderia escolher uma deficiência específica para se especializar, o que resultou na criação de uma “especificidade docente” focada em determinadas deficiências.

A autora também observa que, nos cursos de formação mencionados, a abordagem predominante era centrada nas vertentes médica e psicológica, especialmente na perspectiva comportamental, o que reforçava a visão de que pessoas com deficiência eram incapazes de se desenvolver academicamente.

Embora tenham ocorrido alguns avanços, Michels (2017) argumenta que esses progressos ainda não foram suficientes para afastar a Educação Especial do domínio da filantropia e das políticas assistencialistas. O discurso de solidariedade e responsabilidade social em relação às pessoas com deficiência continua a ser fortemente influenciado por essa perspectiva assistencialista.

Além disso, segundo Kassar (2011b) a educação especial consolidou-se como uma área de atuação própria, frequentemente desvinculada da educação regular. Essa divisão resultou na criação de um sistema educacional paralelo, em

que o atendimento aos estudantes com deficiência passou a ser realizado, em grande parte, em espaços separados dos demais alunos.

Dessa maneira, incluir a discussão sobre a educação básica em um estudo voltado para a educação superior, mostra-se extremamente pertinente, pois ao realizar o levantamento histórico podemos compreender as origens e as lacunas que ainda existem na formação docente para a educação especial. Além disso, ao realizar a análise histórica fica evidente que a formação de professores para a área da educação especial sempre esteve marcada por uma visão fragmentada, sendo uma subárea da pedagogia, entretanto, possuindo um caráter médico ou assistencialista, contribuindo para uma desvalorização da educação especial e para a consolidação de um sistema paralelo de ensino, mantendo as práticas excludentes.

Diante disso, ao retomar as limitações observadas na educação básica, torna-se mais fácil compreender os desafios enfrentados também no âmbito da educação superior, reafirmando a necessidade de uma formação que efetivamente promova o processo de inclusão e a ruptura com modelos segregadores.

2.2 HISTÓRICO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Até o início do século XIX, jovens brasileiros que desejavam cursar a educação superior eram obrigados a deslocar-se para a Europa, sobretudo para a Universidade de Coimbra, em Portugal, refletindo a forte influência do modelo colonial português sobre o Brasil. Esse cenário começou a mudar em 1808, com a vinda da família real portuguesa ao Brasil, ocasião em que se fundaram as primeiras instituições de educação superior no território nacional, incluindo as escolas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, além da criação da Academia Real Militar, voltada à formação técnica e profissional (Volpato, 2011).

Em 1827, D. Pedro I determinou a instalação dos primeiros cursos jurídicos no país, estabelecidos nas cidades de São Paulo e Olinda. O modelo educacional implantado baseava-se no padrão francês, caracterizado por currículos rígidos e orientados essencialmente à formação profissional. Durante o Império, não houve a criação de universidades propriamente ditas; as faculdades funcionavam de forma isolada e autônoma. No início da Primeira República, por volta de 1900, a educação superior brasileiro ainda se estruturava predominantemente em faculdades e escolas

superiores, contabilizando, nesse período, catorze instituições em funcionamento (Carneiro; Carneiro, 2000).

Somente em 1920, no Rio de Janeiro, foi fundada a primeira universidade brasileira, que reuniu faculdades previamente existentes. Nas décadas seguintes, destacaram-se novas fundações importantes, como a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, consolidando o movimento de institucionalização da educação superior (Volpato, 2011).

A partir dos anos 1960, a educação superior brasileiro passou por profundas mudanças, intensificadas pela Reforma Universitária de 1968. Esse processo promoveu a criação de departamentos acadêmicos e a valorização da pós-graduação, consolidando a universidade como espaço dedicado não apenas ao ensino, mas também à pesquisa e à extensão (Volpato, 2011).

Foi nesse contexto que, em 1965, surgiu a pós-graduação em Educação no Brasil, inicialmente impulsionada pelo regime militar, que buscava modernizar as instituições, apesar das limitações e repressões políticas do período. Ainda assim, houve avanços significativos na consolidação dos programas de formação acadêmica e na integração entre ensino e pesquisa. Com o retorno da democracia, a partir de 1985, a pós-graduação expandiu-se e diversificou-se, tanto nas linhas de pesquisa quanto nas abordagens teóricas, ainda que enfrentasse desafios relacionados à estrutura institucional e à pressão por produtividade (Nosella, 2010; Volpato, 2011).

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram novos parâmetros legais para a educação superior, exigindo a realização de atividades de pesquisa e extensão, a qualificação docente e a dedicação exclusiva ao magistério (Volpato, 2011).

No entanto, a partir da década de 1990, a educação superior brasileiro passou a viver um processo de expansão acelerada, especialmente no setor privado. Esse movimento esteve alinhado às reformas do Estado orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Sguissardi, 2015). De acordo com Júnior e Sguissardi (2000), as reformas do Estado nos anos 1990, especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, marcaram uma profunda mudança na relação entre Estado e educação superior. A educação passou a ser vista sob a lógica do mercado, priorizando a eficiência e o autofinanciamento das universidades, o que levou à

diminuição do investimento público e à abertura para instituições privadas com fins lucrativos. Essas transformações, que visavam "modernizar" a universidade, contribuíram para sua progressiva mercantilização, comprometendo seu papel público e seu compromisso com a formação democrática e inclusiva.

Entre 1995 e 2002, ainda durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sob a liderança do então ministro da educação Paulo Renato de Souza, registrou-se uma política de contenção de recursos financeiros para as universidades públicas, sem criação de novas instituições federais, além do congelamento de salários no setor (Sguissardi, 2015).

Nesse mesmo período, foram implementados instrumentos como o Exame Nacional de Cursos (o "Provão") e o modelo de avaliação da pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Em 1997, os decretos Nº 2.207/97 e Nº 2.306/97 legalizaram o funcionamento das instituições privadas com fins lucrativos, enquadrando-as sob a legislação mercantil e equiparando seus mantenedores a comerciantes. Como consequência, houve um expressivo aumento do número de instituições privadas com fins lucrativos, que passaram de cerca de metade do total em 1999 para quase 80% em 2010, evidenciando um cenário de mercantilização da educação superior (Sguissardi, 2015).

Esse fenômeno reflete um intenso processo de transformação da educação superior brasileira, que migrou de uma perspectiva de direito público ou serviço público para uma lógica de serviço comercial, transformando a educação superior em mercadoria. Trata-se de um processo de massificação com forte caráter mercantil, que dissolveu as fronteiras entre o público e o privado e compromete a efetiva democratização do setor, sobretudo no nível de graduação (Sguissardi, 2015).

A expansão do setor educacional brasileiro também envolveu a entrada de grandes grupos empresariais no mercado financeiro. O país destacou-se pela criação de empresas educacionais que abriram seu capital na bolsa de valores. Até o final de 2014, o setor educacional figurava como o mais lucrativo entre todos os setores listados na IBovespa¹. Dos cinco maiores grupos educacionais brasileiros,

¹ O IBovespa representa o principal índice de desempenho do mercado acionário brasileiro, composto pelas ações das empresas de maior relevância e liquidez negociadas na Bolsa de Valores do Brasil (B3), refletindo a performance do mercado de capitais no país (B3, s.d.).

quatro eram controlados por empresas do setor financeiro, e entre as quinze maiores instituições, nove contavam com bancos ou fundos de investimento em suas estruturas de gestão, revelando a crescente influência do capital financeiro sobre a educação superior (Braga 2014; Sguissardi, 2015).

Diante da incapacidade ou indisposição do Estado em promover investimentos altos e sustentáveis na educação superior, as políticas públicas passaram a concentrar-se em ações pontuais, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Tais iniciativas ampliaram o acesso, mas não garantiram condições efetivas de permanência nem de êxito dos estudantes no mercado de trabalho, perpetuando desigualdades históricas (Sguissardi, 2015).

Pois, segundo Sguissardi (2015), a desigualdade social continua sendo o principal obstáculo à democratização da educação superior no Brasil. Em um país marcado por enormes diferenças de renda, onde metade das famílias sobrevive com até três salários mínimos e apenas uma pequena parcela ultrapassa os dez salários mínimos, o princípio constitucional da igualdade de acesso e permanência na educação superior permanece distante da realidade.

Ristoff (2014) aponta que estudantes provenientes de famílias de baixa renda tendem a se concentrar em cursos menos disputados, como Pedagogia e História, enquanto formações mais prestigiadas, como Medicina e Odontologia, permanecem quase que exclusivamente acessíveis às camadas sociais de renda mais elevada. Além disso, embora a participação de estudantes egressos da escola pública tenha aumentado, eles continuam estando em menor parcela nos cursos de maior prestígio e retorno econômico.

Essa realidade caracteriza o fenômeno da “exclusão dos incluídos”, no qual o estudante consegue ingressar na educação superior, mas enfrenta barreiras para se manter no curso e concluir a graduação com sucesso. Em muitos casos, a escolha do curso ou da carreira não decorre de uma decisão livre, mas de restrições impostas por limitações socioeconômicas, levando o indivíduo a optar por percursos considerados menos arriscados ou mais compatíveis com sua realidade (Almeida *et al.*, 2012).

Por isso, para que a expansão da educação superior não se reduza a um simples aumento quantitativo de matrículas, mas se configure como uma verdadeira democratização, torna-se indispensável combinar políticas públicas, capazes de

reduzir as desigualdades estruturais, com ações específicas que assegurem condições equitativas de acesso, permanência e conclusão dos estudos (Sguissardi, 2014; Ristoff, 2014). Somente dessa forma será possível evitar que o campus universitário continue a reproduzir e ampliar as distorções sociais existentes, atuando como um espelho desigual da sociedade brasileira.

Em síntese, na trajetória da educação superior brasileira se evidencia avanços institucionais importantes, mas também um processo de expansão marcado pela mercantilização e pela persistência de desigualdades de acesso e permanência, o que reforça o fenômeno da “exclusão dos incluídos”. Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar a política de formação pedagógica de docentes universitários, com especial atenção à Educação Especial na perspectiva inclusiva, de modo a identificar limitações e contribuições para a formação acadêmica de estudantes com deficiência na educação superior.

2.3 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A trajetória das pessoas com deficiência tem sido marcada por inúmeros episódios de segregação e exclusão social ao longo da história. Michels (2002) aponta que a Educação Especial no Brasil foi historicamente marcada por um processo de segregação, caracterizado por uma política assistencialista e pela desresponsabilização do Estado em relação à educação das pessoas com deficiência.

Russell (2019) destaca que as políticas advindas do modelo capitalista têm desempenhado um papel significativo na perpetuação da exclusão social das pessoas com deficiência. Isso ocorre, sobretudo, por meio da promoção da institucionalização e da omissão em relação à implementação de políticas públicas eficazes que garantam condições reais de autonomia e emancipação a esses indivíduos. A institucionalização, com frequência apresentada como uma alternativa supostamente eficiente em termos econômicos, revela-se, na prática, um mecanismo que limita a liberdade individual, o exercício pleno da cidadania e contribui diretamente para a manutenção de uma lógica excludente, na qual as pessoas com deficiência permanecem à margem da vida social, econômica e política.

É somente a partir da pressão exercida por movimentos em prol da inclusão, que emergiram com força na segunda metade do século XX, que o panorama atual começou a se transformar. O movimento internacional que surgiu na década de 1990, voltado à promoção da inclusão escolar de pessoas com deficiência, foi incorporado pelo governo federal e por segmentos da comunidade acadêmica como se constituíssem em uma solução definitiva para o problema da exclusão. Todavia, as políticas públicas implementadas no âmbito federal não se mostraram plenamente compatíveis com os princípios de universalidade e equidade no acesso à educação. Ademais, a responsabilidade social frente às pessoas com deficiência permanece, em grande medida, atrelada a práticas de caráter assistencialista e filantrópico (Cabral; Orlando; Meletti, 2020).

Esses movimentos destacaram a necessidade imperiosa de garantir que as pessoas com deficiência tivessem acesso a todos os espaços públicos em igualdade de condições com seus pares, conforme discutido por Santos, Piccolo, Vilaronga e Mendes (2022). No contexto educacional, essa reivindicação se traduz no direito à permanência com equidade em todas as etapas da escolarização, desde a educação básica até a educação superior.

Correspondendo a essa trajetória, ainda no mesmo século, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, elaborada pela UNESCO em 1998. Este documento sublinhou a importância de assegurar a igualdade de acesso à educação superior, com um foco especial nos grupos que historicamente enfrentam maior exclusão, como é o caso das pessoas com deficiência. A Declaração destacou a necessidade de políticas e práticas que promovam a inclusão plena e equitativa desses indivíduos no âmbito educacional, contribuindo para a construção de um sistema educacional mais justo e acessível.

No Brasil, esse compromisso também se reflete em legislações nacionais. O Decreto nº 6.949/2009, em seu artigo 27, reforça que a educação é um direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem”. Tais medidas devem ser igualmente aplicadas na educação superior. Nesse contexto, torna-se pertinente apresentar dados que evidenciem a participação de pessoas com deficiência nesse nível de escolarização.

Nesse contexto, em 2010, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio do Decreto nº 7.234, com o propósito de ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. O artigo 3º, §1º do referido decreto estabelece, entre as ações do programa, a promoção do “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2010), o que evidencia a preocupação do Estado em consolidar políticas de inclusão também no âmbito da educação superior.

De acordo com Ciantelli e Leite (2016), foi a partir da promulgação desse decreto, em conjunto com a criação do Programa Incluir em 2005, que se deu a institucionalização dos Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de educação superior, possuindo a finalidade de viabilizar a permanência qualificada de estudantes com deficiência. Entre os principais objetivos destes núcleos, destacam-se a atuação de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em salas de aula e em eventos técnico-científicos, o suporte na adaptação e produção de materiais acessíveis, bem como a colaboração de bolsistas e monitores nas ações cotidianas. Na região Sudeste, ressalta-se ainda a participação ativa de pesquisadores vinculados a esses núcleos em projetos interdisciplinares, como os desenvolvidos no Núcleo de Robótica e Tecnologia Assistiva, que potencializam a inclusão acadêmica por meio de inovações tecnológicas.

Entretanto, de acordo com Anache e Cavalcante (2018) a mera presença de um setor voltado à acessibilidade não é suficiente para promover as mudanças estruturais exigidas nas Instituições de educação superior (IES), sejam elas relacionadas à infraestrutura, a organização curricular ou a qualificação dos profissionais envolvidos. Embora esse setor tenha papel relevante na elaboração de conhecimentos específicos que favoreçam práticas inclusivas, ele não deve ser encarado como o único agente responsável por essa transformação. Para que a inclusão se efetive de forma ampla e consistente, é necessário compreender que a pluralidade é parte essencial da constituição do coletivo acadêmico.

Em concordância, Ciantelli e Leite (2016) declararam que, muitos núcleos de acessibilidade nas universidades federais possuem estrutura limitada e pouca autonomia, o que dificulta ações mais incisivas na eliminação de barreiras institucionais e programáticas. As autoras defendem que esses núcleos sejam elevados a coordenadorias, com participação ativa na gestão universitária, para que

possam efetivar as transformações necessárias. Esse dado reforça a ideia de que a inclusão na educação superior exige não apenas vontade política, mas também estrutura administrativa sólida para garantir a permanência dos estudantes com deficiência.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o acesso de estudantes com deficiência à educação superior em condições de igualdade com os demais. Determina, ainda, que os currículos de cursos de graduação incluam conteúdos relacionados à temática da deficiência, nos respectivos campos de conhecimento. No que se refere à acessibilidade comunicacional, estabelece que tradutores e intérpretes de Libras atuantes em cursos de graduação e pós-graduação devem possuir formação em nível superior, preferencialmente com habilitação em Tradução e Interpretação em Libras.

Quanto aos processos seletivos e a permanência nos cursos, a LBI (2015) prevê a adoção de medidas específicas, tais como: atendimento preferencial nas instituições de ensino; disponibilização de formulários de inscrição que permitam indicar necessidades de acessibilidade; provas em formatos adequados; oferta de recursos de tecnologia assistiva; ampliação de tempo para realização de exames e atividades acadêmicas, mediante solicitação justificada; critérios de avaliação que respeitem as singularidades linguísticas do estudante com deficiência; além da tradução integral de editais e retificações para a Libras.

Conforme Ferrandi (2023), foi apenas com a promulgação da Lei 13.409, em 2016, por meio da reserva de vagas, que se assegurou a presença de pessoas com deficiência em cada curso e turno das universidades federais, em uma proporção correspondente ao total de vagas, refletindo a proporção dessa população na unidade da Federação onde a instituição está localizada.

Segundo dados do INEP, em 2022, 79.262 estudantes matriculados na educação superior que apresentavam algum tipo de deficiência, o que corresponde a apenas 0,8% do total de matrículas. Apesar da baixa representatividade, o período entre 2009 e 2022 apresentou um crescimento significativo: o número de matrículas saltou de 23.135 para 79.262, representando um aumento de aproximadamente 242% . Entre 2012 e 2022, o crescimento foi de cerca de 199,32%, indicando uma tendência de avanço do processo de inclusão, embora ainda lenta diante do total de estudantes.

Cabral *et al.* (2020) destacam, com base nos microdados do Censo da Educação Superior do INEP que:

Considerando o número total de pessoas com deficiência com 15 ou mais anos de idade em 2010 (11 355 906), sua representação nas universidades cai para 0,2% e 0,5%, em 2009 e 2018, respectivamente (Cabral, 2020, p.8).

Dessa forma, ao promoverem condições de acessibilidade, às instituições de educação superior alinham-se aos princípios da educação inclusiva, os quais envolvem não apenas o acesso, mas também a garantia de plena participação e aprendizagem para todos os estudantes (Brasil, 2013, p. 4).

Essa realidade é confirmada em estudo de Ciantelli e Leite (2016), que analisaram a atuação dos núcleos de acessibilidade nas universidades federais. As autoras mostram que, apesar das políticas públicas como o Programa Incluir e o Viver sem Limites, ainda existem muitas barreiras para a efetivação da permanência dos estudantes com deficiência na educação superior. Foram identificadas dificuldades em promover a acessibilidade programática, metodológica e comunicacional, principalmente devido à falta de recursos, a ausência de formação adequada dos docentes e a fragilidade institucional dos núcleos. Para as autoras, a acessibilidade precisa ir além das adaptações físicas e envolver mudanças estruturais nos projetos pedagógicos e administrativos das universidades, garantindo que a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes sejam, de fato, viabilizados.

Sguissardi (2015) ressalta que, embora políticas públicas tenham ampliado o acesso à educação superior, não garantiram a permanência ou o sucesso acadêmico dos estudantes em situação de vulnerabilidade, como é o caso das pessoas com deficiência. O autor define esse fenômeno como a “exclusão dos incluídos”, no qual o ingresso ocorre, mas sem condições reais de permanência ou conclusão do curso, em razão de barreiras estruturais, pedagógicas e econômicas.

Segundo Martins (1997), a lógica da sociedade capitalista promove um mecanismo de exclusão que, paradoxalmente, se apresenta como inclusão, porém de forma precária e desumanizada. No campo da Educação Especial, Neri (2003) observa que, embora existam políticas que, em tese, incentivem o acesso de pessoas com deficiência à educação, na prática, esse público enfrenta barreiras mais significativas ao longo do percurso escolar quando comparado aos estudantes

sem deficiência. Essa realidade se torna ainda mais desafiadora quando a deficiência se articula a outros marcadores sociais que podem acentuar a desigualdade, como raça, gênero e classe social (Santos, 2020).

Em consonância com o fenômeno “exclusão dos incluídos”, Ciantelli e Leite (2016) apontam que, mesmo quando há políticas públicas e leis, muitas vezes existem “barreiras invisíveis”, como regulamentos internos das universidades que dificultam a permanência do estudante com deficiência. Essas barreiras não são físicas, mas estão presentes nas normas institucionais, que frequentemente não consideram as especificidades desse público.

Embora estejam presentes nas instituições de educação superior, a participação e representação das pessoas com deficiência ainda são limitadas. Diante disso, Cabral *et al.* (2020) defendem a importância de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso, mas também a permanência, a apropriação dos conteúdos acadêmicos e a conclusão da trajetória educacional dessa população. Entre essas medidas, destaca-se a necessidade de uma política efetiva de formação de docentes para a educação superior, que compreenda a diversidade e esteja preparada para promover práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, também se faz necessário condições adequadas, recursos e oportunidades que possibilitem a finalização bem-sucedida dos estudos.

Dessa maneira se faz pertinente analisar a proporção de estudantes com ou sem deficiência que concluíram ou estiveram próximos de concluir seus cursos de graduação. Para tal, apresenta-se, a seguir, uma comparação entre o número total de matrículas e o de concluintes estes definidos, conforme o Censo, como aqueles que atingiram pelo menos 80% da carga total do curso, no período de 2009 a 2018. De acordo com Cabral *et al.* (2020):

A porcentagem de estudantes que se formaram varia de 9,5% (2014) a 13,8% (2009). Ao considerarmos somente estudantes com deficiência, os números caem para uma variação de 7,9% (2014) a 10,9% (2010). Os números, portanto, indicam 2014 como a porcentagem mais baixa de formandos e 2009 como a mais alta na totalidade de alunos, e 2010 quando a deficiência estava isolada. Dados indicam que, quando contrastados com o número total de matriculados e formandos, estudantes com deficiência têm menor probabilidade de completar 80% do curso requerido para formatura [...] (Cabral *et al.*, 2020)

Entretanto, para Eidelwein (2005) além da adequação dos espaços físicos, em conformidade com as exigências legais, visando a superação de barreiras arquitetônicas que dificultam a acessibilidade dos estudantes, constitui um dos movimentos adotados pelas instituições de educação superior. No entanto, torna-se igualmente necessário refletir sobre os próprios programas dos cursos, as disciplinas que os compõem e os princípios que orientam a prática institucional.

Em consonância, para Pletsch e Melo (2017) ampliar a acessibilidade na educação superior implica, além de recursos financeiros adicionais, a realização de investigações que tomem esse tema como central e o explorem considerando suas dimensões nas políticas de inclusão. Sem o respaldo de pesquisas empíricas que revelem de que maneira tais políticas se concretizam nas universidades, torna-se inviável compreender e avaliar tanto os êxitos quanto às dificuldades enfrentadas, assim como reconhecer as demandas efetivas para a consolidação desse processo.

Eidelwein (2005) ainda afirma que é essencial investir de forma consistente na formação de docentes, de modo a favorecer inovações pedagógicas relevantes. Além disso, é fundamental ampliar o debate sobre essa temática para além do meio acadêmico e do campo de especialistas, promovendo um diálogo mais próximo e efetivo com a sociedade em geral.

Em suma, embora a trajetória das pessoas com deficiência na educação superior tenha apresentado avanços significativos, persistem alguns desafios. Ainda que existam políticas públicas e legislações voltadas para a área, como o Programa Incluir ou a Lei Brasileira de Inclusão que tenham ampliado o acesso à educação superior, a permanência e o sucesso acadêmico desse público continua de maneira limitada, seja por causa das barreiras físicas, pedagógicas ou institucionais. Os dados do INEP comprovam esse cenário, mostrando o aumento no número de matrículas, mas uma baixa na taxa de conclusão, refletindo no termo “exclusão dos incluídos”.

Assim, consolidar uma educação superior verdadeiramente inclusiva exige mais do que garantir o ingresso, requer investimento contínuo em formação docente, infraestrutura acessível, políticas efetivas de permanência e o fortalecimento de uma cultura acadêmica que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa.

2.4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

2.4.1 História da formação do professor universitário no Brasil

Segundo Cunha (2009), a formação do professor universitário no Brasil tem raízes históricas fortemente ligadas ao mercado de trabalho. Tradicionalmente, esses profissionais desempenhavam atividades paralelas em suas respectivas áreas e, por consequência, a docência na educação superior foi estruturada com base na premissa de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Essa concepção sustentou a lógica de recrutamento dos docentes universitários, privilegiando o domínio técnico e a experiência prática como principais critérios de seleção.

Além disso, ainda segundo o mesmo autor, a universidade consolidou-se como instituição legitimadora do conhecimento profissional, sendo influenciada pelas macroestruturas sociais do mundo do trabalho, predominantemente controladas por corporações. Esse contexto resultou na ideia de que os currículos dos cursos superiores deveriam ser definidos exclusivamente por especialistas de cada área – médicos elaborando programas para cursos de medicina, economistas para economia, arquitetos para arquitetura, entre outros. Esse modelo afastou a pedagogia da educação universitária e contribuiu para que a docência na educação superior fosse baseada mais na pesquisa do que no ensino propriamente dito.

Cunha (2009), ainda aponta que a influência da ciência moderna sobre a docência universitária também teve papel significativo nesse processo. As ciências exatas e naturais, tradicionalmente vistas como detentoras do conhecimento socialmente legitimado, reforçaram a priorização do conteúdo técnico-específico em detrimento da formação pedagógica e das ciências humanas na preparação dos professores universitários.

Outro fator que contribuiu para a desvalorização da pedagogia na educação superior foi a percepção da didática como um mero instrumento normativo, reduzido a um conjunto de prescrições técnicas para a resolução de problemas educacionais. Essa visão tecnicista negligenciou a perspectiva defendida por Lucarelli (2000), segundo a qual a pedagogia universitária deve ser compreendida como um espaço de interconexão entre conhecimento, subjetividade e cultura, exigindo um conteúdo altamente especializado e voltado para a formação profissional.

Em síntese, de acordo com o que foi apontado pelos autores, os fatores mencionados inter-relacionam-se e se materializam nas práticas institucionais vigentes. A carreira docente universitária, conforme estabelecida no Brasil, tem se pautado na ênfase exclusiva na qualificação científica, formalizada pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Como resultado, consolidou-se a percepção de que a competência essencial para o professor universitário é o domínio aprofundado do conhecimento específico e dos processos acadêmicos de produção científica, relegando a qualificação pedagógica a um plano secundário.

2.4.2 Política de formação do professor universitário no Brasil

Atualmente, não há uma regulamentação específica no Brasil que defina a titulação exigida para docentes da educação superior, diferentemente da Educação Básica, que é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No entanto, o artigo 66 da LDB (1996) estabelece que a formação desses profissionais deve ocorrer em cursos de pós-graduação, por meio do mestrado e do doutorado, delineando as qualificações esperadas para o exercício da docência universitária.

Em 1983, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou a Resolução 12/83, determinando que um sexto da carga horária dos cursos de especialização no Brasil deveria ser destinado a disciplinas de conteúdo pedagógico. Conforme apontam Lourenço, Lima e Narciso (2016), para atender a essa exigência legal, que ainda está em vigor, os currículos desses cursos passaram a incluir a disciplina de Metodologia da educação superior. No entanto, essa adequação se limitou à oferta dessa única disciplina, cuja carga horária, na prática, não excede 60 horas.

Além disso, Sguissardi (2000) destaca que as reformas do Estado, ocorridas nos anos 1990, intensificaram a lógica mercantil na educação superior, impondo cortes orçamentários, pressão por produtividade e metas de captação de recursos. Esse cenário afetou diretamente a formação docente, pois passou a prevalecer uma visão tecnicista e gerencial da atividade acadêmica, em detrimento de uma formação pedagógica mais crítica e humanística.

Um estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2023, apresentou dados sobre a titulação dos docentes da educação superior no Brasil. Nas instituições públicas federais,

76,1% dos professores possuem doutorado e 18,6% possuem mestrado. Nas estaduais, os percentuais são de 67,3% com doutorado e 23,8% com mestrado. Já nas instituições públicas municipais, 32,6% dos docentes têm doutorado e 43,3% possuem mestrado. Em contraste, nas instituições privadas com fins lucrativos, apenas 25,9% dos docentes são doutores e 46,9% são mestres. Nas instituições privadas sem fins lucrativos, 36,5% possuem doutorado e 44,6% mestrado. Esses dados revelam uma disparidade significativa entre os segmentos público e privado no que se refere à qualificação acadêmica do corpo docente.

O Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, estabelece que as instituições de educação superior devem contar com, no mínimo, um terço de seus docentes titulados em nível de mestrado ou doutorado. Tal medida busca assegurar que as universidades disponham de profissionais altamente qualificados, capazes de atuar tanto na docência quanto na pesquisa, contribuindo para a formação acadêmica dos estudantes. Para viabilizar esse modelo, órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), entre outras fundações, desempenham papel fundamental no fomento à pesquisa científica.

Em 2014, por meio da Lei Nº 13.005, foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), um plano com vigência de 10 anos que definiu 20 metas para a educação brasileira, neste plano, foram definidas 3 metas para a educação superior, sendo elas: “Meta 12- Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”, “Meta 13- Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” e “Meta 14- Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores”.

Essas metas, que possuem um caráter quantitativo, vêm em conformidade com a lei que determina o número mínimo de docentes da educação superior que devem possuir titulação na pós-graduação, principalmente doutorado. Além disso, também está ligada com o aumento de matrículas na educação superior.

Contudo, conforme apontado por Oro e Bastos (2012), a qualificação docente na educação superior tem se restringido ao domínio aprofundado do conteúdo disciplinar, sem necessariamente abranger aspectos pedagógicos. Oliveira (2015) reforça essa análise ao destacar que muitos professores universitários não possuem experiência prévia em sala de aula. Esse cenário é ainda mais evidente entre os egressos de cursos de bacharelado, que, em geral, não incluem disciplinas voltadas à didática, o que faz com que a prática docente seja amplamente baseada em conhecimentos teóricos.

Os cursos de licenciatura, por outro lado, enfatizam disciplinas pedagógicas e metodológicas, proporcionando uma formação que alia teoria e prática. A Didática, nesse contexto, desempenha um papel central na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, analisando suas funções sociais e estruturais e incentivando uma abordagem reflexiva sobre a prática docente (Pimenta; Anastasiou, 2010). Essa abordagem contribui para que os licenciados ingressem na docência com maior preparo pedagógico.

Apesar disso, a formação pedagógica para a educação superior ainda é um campo com lacunas significativas, tanto em termos de pesquisa quanto de aplicação prática. Oro e Bastos (2012) destacam que, nos cursos de pós-graduação, a disciplina de prática didática, quando oferecida, possui carga horária reduzida. Oliveira (2015) aponta que algumas instituições passaram a incluir a disciplina "Didática do Ensino Superior" em seus currículos; entretanto, a carga horária, geralmente limitada a 60 horas-aula, mostra-se insuficiente para preparar adequadamente os docentes.

Segundo Domingues, *et al.* (2021), diante da ampliação das vagas na educação superior, diversas instituições de pós-graduação passaram por reestruturações curriculares, buscando contemplar, em maior medida, disciplinas voltadas à formação docente. No entanto, os cursos *stricto sensu* – mestrado e doutorado – ainda priorizam a formação de pesquisadores, sem oferecer uma ênfase significativa à didática e às metodologias de ensino. Assim, a experiência docente muitas vezes se restringe à realização de seminários e, em algumas instituições, ao estágio docente obrigatório, que estabelece uma carga horária específica para atuação em sala de aula.

De modo geral, a formação de docentes da educação superior permanece fortemente vinculada à trajetória acadêmica inicial. Consequentemente, muitos

professores estruturam sua prática pedagógica com base em experiências pessoais, que nem sempre são suficientes para garantir uma abordagem didática eficaz, o que pode comprometer a qualidade do ensino. Nesse sentido, Paro (2007) ressalta a importância de considerar os processos de ensino e aprendizagem como interdependentes, de forma que o professor atue não apenas como transmissor de conhecimento, mas como mediador ativo do aprendizado discente.

Gautério e Rodrigues (2013) destacam que, enquanto o ensino ocorre de maneira coletiva, a aprendizagem é um fenômeno singular e individualizado. Assim, qualquer proposta metodológica deve estar embasada em concepções pedagógicas bem estruturadas, que direcionam tanto a atuação docente quanto o processo de assimilação do conhecimento por parte dos alunos (Figueira, 2013).

Dessa forma, a formação continuada surge como alternativa para suprir as lacunas deixadas pelos programas de pós-graduação, promovendo o desenvolvimento profissional e incentivando uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas. Esse modelo permite que os docentes aprimorem suas abordagens didáticas e fortaleçam sua atuação acadêmica, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação superior.

De acordo com Pedrosa, Oliveira e Martins (2024), a formação continuada na educação superior frequentemente assume o formato de grupos de estudos, oficinas, minicursos e palestras, promovidos pelas próprias instituições de ensino, com o objetivo de privilegiar a troca de experiências e a reflexão sobre a prática docente.

Ademais, de acordo com Oliveira, Vasconcellos e Berbel (2016) além de ações pontuais, a formação continuada deve assumir um caráter mais aprofundado, incorporando processos de investigação, pesquisa e reflexão sistemática sobre a própria prática docente, ou seja, a articulação entre ensino, pesquisa e prática pedagógica.

Por fim, se faz necessário reiterar que a LDB (1996), em seu artigo 63, atribui às instituições de educação superior a responsabilidade de manter e ofertar programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis de ensino, inclusive da educação superior.

Em suma, embora a legislação brasileira estabeleça diretrizes para a titulação mínima de docentes da educação superior e metas quantitativas para a expansão da pós-graduação, a formação pedagógica desses profissionais ainda apresenta

lacunas significativas. A ênfase recai majoritariamente sobre a qualificação acadêmica e a produção científica, em detrimento de uma preparação didática consistente, o que compromete a qualidade do ensino e a efetiva democratização do acesso. Nesse cenário, emergem questionamentos fundamentais: em que medida a inclusão tem sido valorizada nas políticas de formação docente universitária? Como se dá, de fato, a preparação desses professores para o trabalho com estudantes com deficiência? E até que ponto as iniciativas de formação continuada conseguem suprir as insuficiências deixadas pelos programas de pós-graduação?

2.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.5.1 Panorama da Formação do Professor Universitário no Brasil

Seguindo as diretrizes globais, as políticas educacionais brasileiras têm sido fortemente influenciadas por normativas internacionais, entre as quais se destacam a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que resultou na Declaração de Educação para Todos (Jomtien, 1990), e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que culminou na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994). Desde então, observa-se um avanço significativo na legislação brasileira, que passou a reconhecer como dever do Estado a garantia dos direitos educacionais e sociais de todos os cidadãos, com ênfase na escolarização de pessoas com deficiência em ambientes inclusivos, como a escola regular e a educação superior.

Ainda assim, conforme apontam Orlando, Alves e Paulino (2022), a Declaração de Salamanca evidencia a participação ativa de organizações internacionais na área da educação. Essas entidades não apenas contribuíram para a construção do documento, como também foram chamadas a apoiar a implementação das denominadas “escolas inclusivas”. Entre as instituições envolvidas nesse processo, destacam-se a Unesco, o Unicef, o PNUD e o Banco Mundial.

Orlando, Alves e Paulino (2022) destacam que a Declaração de Salamanca manifesta a preocupação em inserir os alunos com deficiência no âmbito econômico. A proposta central é que esses estudantes deixem de ser compreendidos como

dependentes de investimentos permanentes e passem a ser reconhecidos como sujeitos capazes de assegurar sua própria subsistência, ainda que por meio de atividades de natureza prática. Para isso, o documento orienta a adoção de estratégias formativas baseadas em experiências diretas e aplicáveis a situações concretas do cotidiano. Observa-se, entretanto, a ausência de uma perspectiva de acesso à educação superior para esse grupo, sendo priorizada uma capacitação limitada a práticas imediatas. Tal encaminhamento estaria associado também à redução futura dos gastos governamentais com políticas sociais.

Portanto, de acordo com Kassir (2011a), as conferências internacionais obtêm aceitação social porque conseguem responder, ainda que de forma parcial, às demandas apresentadas pela população. No entanto, a autora observa que o aspecto econômico se mostra como a motivação central para as recomendações propostas. A justificativa está no fato de que a manutenção de instituições especializadas implica custos elevados e, diante desse cenário, defende-se que as escolas regulares assumam a responsabilidade de acolher todas as crianças. Essa perspectiva inclui alunos com diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, reforçando a ideia de uma educação inclusiva que busca integrar, no mesmo espaço, a diversidade presente na sociedade.

Nessa mesma linha crítica, Jacomini (2020) observa que as transformações no campo educacional, muitas vezes orientadas por diretrizes de caráter neoliberal, evidenciam a influência dos grupos dominantes ao direcionarem a organização do sistema de ensino para o atendimento de finalidades econômicas e políticas.

Em consonância Kassir (2018, p.5) afirma que “a educação é vista como necessária para o desenvolvimento da sociedade, pois possibilita a adaptação do indivíduo em seu meio”.

Entretanto, segundo Kassir (2011b) a implementação de uma política nacional de educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. Essas dificuldades tornam-se evidentes mesmo quando são cumpridos aspectos previstos em programas e projetos, como a adequação dos espaços escolares, a formação continuada de professores e o acolhimento por parte da instituição. Esse cenário demonstra que, embora tais medidas representem avanços importantes, não garantem, isoladamente, a efetivação plena da inclusão.

Kassir (2011b) ainda adverte que, apesar do progresso no campo normativo, o aumento das matrículas de estudantes com deficiência em turmas comuns não

tem sido acompanhado por mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. A autora aponta fragilidades na formação de professores, na adaptação curricular e na disponibilidade de materiais pedagógicos acessíveis, além de destacar que a adoção de políticas pautadas pela lógica da eficiência econômica pode comprometer a efetividade da inclusão e o acesso universal à educação de qualidade.

Nessa mesma perspectiva, pesquisas como as de Zeppone (2011) e Lopes (2022) ressaltam que as diretrizes internacionais que influenciaram a educação básica também reforçam a urgência de investimentos na formação de professores. Isso se deve, em parte, ao fato de que muitos educadores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Soares e Cunha (2010) acrescentam que o debate sobre a formação de docentes para a educação superior é relativamente recente, sendo desafiado por transformações no perfil do alunado, marcadas pela ampliação do acesso a grupos historicamente marginalizados, como as pessoas com deficiência.

Nesse cenário, uma pesquisa realizada por Chahini (2010) evidencia que docentes da educação superior, em sua maioria, não se consideram capacitados para atender às demandas específicas de estudantes com deficiência. Seus relatos demonstram a necessidade de revisar práticas pedagógicas, reorganizar o tempo e o espaço escolar, adaptar materiais didáticos e reformular os planos de aula de acordo com as singularidades de cada aluno.

Conforme aponta Eidelwein (2005), a presença de estudantes com deficiência na educação superior demanda uma reestruturação da formação do docente universitário. Isso requer que as instituições de ensino invistam na construção de uma pedagogia universitária orientada pelo paradigma da inclusão, capaz de preparar adequadamente os professores para esse contexto.

Assim, a formação continuada se apresenta como uma estratégia relevante para que os professores possam refletir e aprimorar suas práticas a partir do uso de tecnologias assistivas e outros recursos especializados, uma vez que a formação inicial ainda trata essas questões de forma superficial e insuficiente.

Em síntese, observa-se que, embora as políticas educacionais brasileiras tenham avançado sob influência das diretrizes internacionais, a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios. As conferências mundiais e documentos como a Declaração de Salamanca impulsionaram o reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, mas também revelaram a

presença de interesses econômicos e políticos que limitam a abrangência das ações. No contexto nacional, apesar da ampliação no número de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior e da criação de políticas voltadas ao processo de inclusão, ainda persistem fragilidades relacionadas à formação docente, à adaptação curricular e à oferta de recursos pedagógicos acessíveis. Dessa forma, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva depende do fortalecimento de políticas públicas que valorizem a formação inicial e continuada dos professores.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa está configurada como uma revisão sistemática da literatura, definida por Costa e Zoltowski (2014, p. 56) como um “método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada”. Essa abordagem visa a implementação de um processo rigoroso e estruturado para a coleta e análise de dados científicos existentes sobre um tema específico, com o intuito de obter uma compreensão abrangente e detalhada da literatura disponível.

A revisão sistemática da literatura, conforme delineada nesta proposta, envolveu um levantamento e uma análise minuciosa e criteriosa de um extenso conjunto de estudos e publicações pertinentes ao tópico em questão. O processo metodológico incluiu a organização sistemática desses resultados.

As autoras Costa e Zoltowski (2014), citadas anteriormente, elencaram oito etapas básicas para a realização de uma revisão sistemática de literatura. Essas etapas, que não ocorrem de maneira sequencial, mas se inter-relacionam, serviram de guia para a presente pesquisa e estão descritas a seguir.

3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A. Delimitação da questão a ser pesquisada.

Diante do objetivo proposto, se pretendeu responder à seguinte questão central: O que as pesquisas científicas nos dizem sobre a formação pedagógica do docente universitário para trabalhar com os estudantes com deficiência?

B. Escolha da fonte de dados.

Como os dados desta pesquisa foram extraídos de artigos científicos, as plataformas escolhidas foram a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essas bases de dados foram selecionadas por serem fontes reconhecidas e confiáveis de informações científicas, permitindo a recuperação de artigos necessários para a revisão sistemática da literatura.

Além disso, são de livre acesso e gratuitas, o que facilita a obtenção dos textos completos e a verificação da qualidade dos estudos.

Diante do baixo número de artigos encontrados sobre a temática abordada, foi necessário definir uma nova plataforma de busca para ampliar as pesquisas. Dessa forma, realizou-se uma busca de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso no Repositório Institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), escolhido por ser a única universidade federal com um programa de pós-graduação na área de educação especial.

C. Eleição de palavras-chave para a busca.

Para as pesquisas nas bases de dados, foram utilizados os descritores “Formação de professores”, “Deficiência”, “Política”, “Ensino Superior”, “Educação Superior”, “Educação Especial” e “Pessoas com Deficiência”. Além disso, foram utilizados os operadores booleanos *AND* e *OR*, visando combinar os descritores, para alcançar resultados mais precisos sobre a temática abordada. Segundo Freitas et al (2023) a utilização de descritores e operadores booleanos é essencial para elaborar uma busca eficaz, garantindo que as evidências científicas sejam relevantes para a pergunta de pesquisa. Os operadores booleanos, em especial, desempenham um papel fundamental ao estabelecer relações lógicas entre os termos, permitindo unir, intersectar ou excluir palavras-chave e, assim, aprimorar a precisão dos resultados obtidos.

D. Busca e armazenamento dos dados.

A busca foi realizada nas plataformas digitais indicadas e obedeceram o uso das palavras-chave selecionadas. Na etapa de pré-seleção foram analisados os estudos localizados nas bases de dados, a partir da leitura do título, excluindo os que não atendiam aos critérios de seleção da presente pesquisa. Os dados foram organizados e armazenados em planilhas do *Excel*®.

E. Seleção dos artigos pelo título e resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão.

Após a busca inicial, para as pesquisas na CAPES e na SciELO, foram considerados os critérios de inclusão estabelecidos: seleção de artigos escritos em português e publicados no Brasil, que estivessem disponíveis na íntegra, que fossem avaliados por pares e que abordassem a temática da formação pedagógica de docentes universitários voltados para estudantes com deficiência. Por outro lado, foram estabelecidos critérios de exclusão para a não seleção de trabalhos que estivessem escritos em línguas diferentes do português, que fossem oriundos de países distintos do Brasil, que não estivessem disponíveis na íntegra, que fossem duplicados, ou que não se relacionassem diretamente com a temática da formação de docentes universitários e a interface com o estudante com deficiência. Ademais, não foi definido um recorte temporal.

Para a busca realizada no Repositório da UFSCar, os critérios de inclusão considerados foram: seleção de trabalhos escritos em português, publicados no Brasil e que abordassem a temática da formação pedagógica de docentes universitários voltada para estudantes com deficiência. Os critérios de exclusão incluíram: trabalhos em línguas diferentes do português, provenientes de países fora do Brasil, duplicados ou que não se relacionassem diretamente com a formação de docentes universitários e a interface com estudantes com deficiência. Além disso, não foi aplicado nenhum recorte temporal.

Para a seleção final dos trabalhos, foi realizada uma leitura criteriosa dos títulos, resumos e palavras-chave das pesquisas, aplicando os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. Isso permitiu a identificação de trabalhos que atendiam aos objetivos estabelecidos pelo projeto de pesquisa.

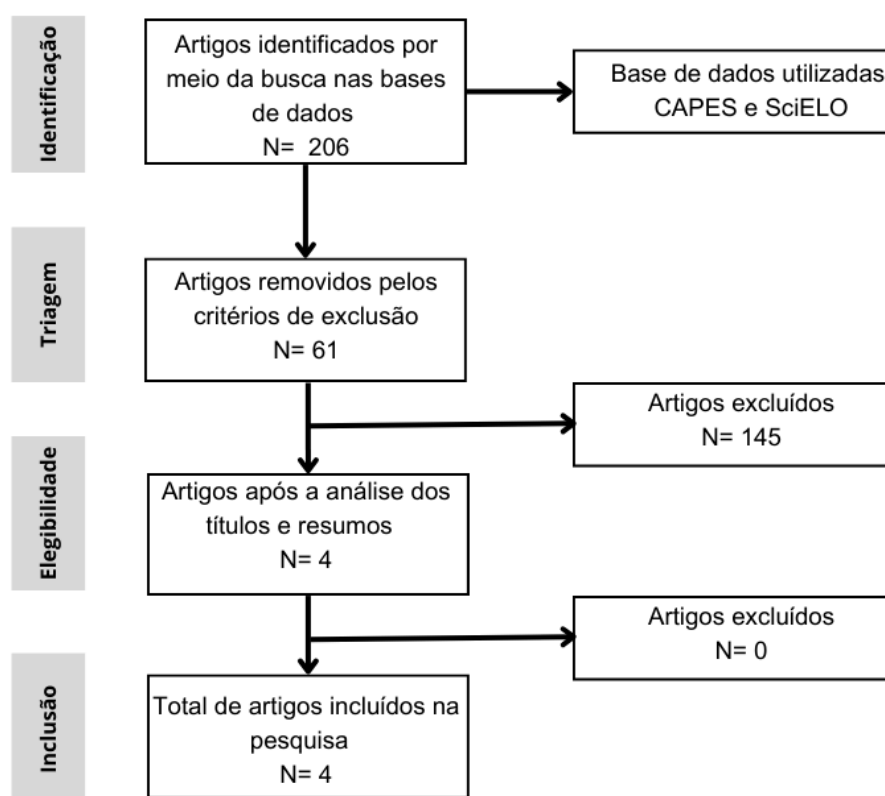
F. Extração dos dados dos artigos selecionados.

A aplicação dos critérios mencionados resultou na seleção de 4 artigos para análise, dos quais 3 foram encontrados na base de dados da CAPES e 1 na SciELO. Essa seleção refinada visou garantir a relevância e a qualidade das informações utilizadas na pesquisa. Adicionalmente, no Repositório da UFSCar foram selecionados 1 trabalho de dissertação de mestrado. Dessa forma, nenhum trabalho de conclusão de curso ou tese de doutorado foram encontrados.

Na construção dos resultados, utilizou-se a metodologia Checklist PRISMA (2020), considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Conforme Page *et al.* (2023), a declaração PRISMA 2020 oferece diretrizes atualizadas para o relato de revisões sistemáticas, refletindo avanços nos métodos de identificação, seleção, avaliação e síntese de estudos. O Checklist PRISMA facilita uma triagem rigorosa, amplamente usada em revisões de literatura, reduzindo vieses em cada etapa. Dessa forma, devido à natureza deste estudo, optou-se por sua aplicação para garantir a precisão e confiabilidade dos resultados.

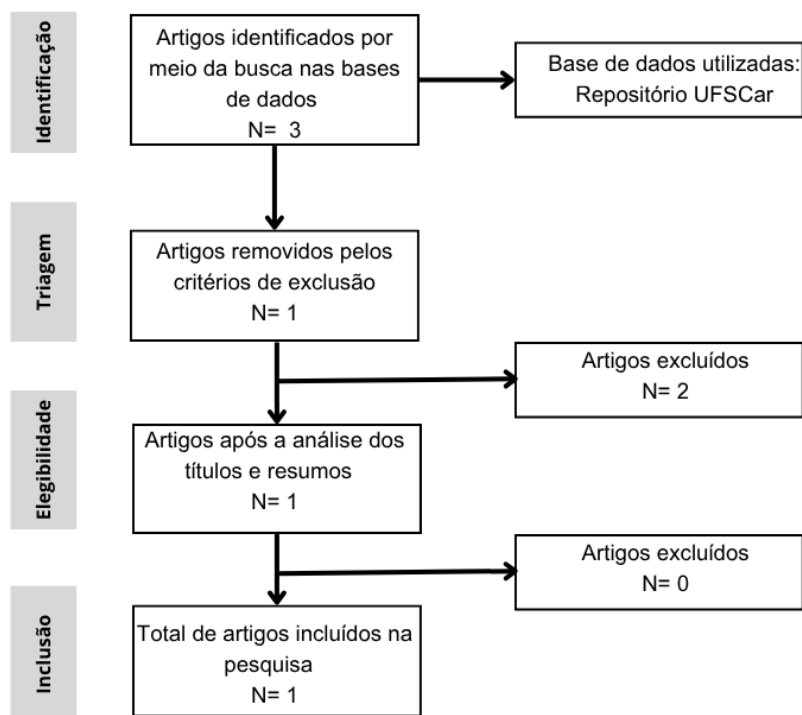
A seguir, na Figura 1, será apresentada com base no fluxograma PRISMA, as etapas de seleção das produções acadêmicas.

Imagem 1: Fluxograma PRISMA dos artigos encontrados.



Fonte: Autoral.

Imagem 2: Fluxograma PRISMA das teses e dissertações encontradas.



Fonte: Autoral.

3.2. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

G. Avaliação dos artigos.

Após realizada a leitura na íntegra dos estudos selecionados para compor esta pesquisa e obedecendo às etapas anteriores, os dados foram analisados a partir de eixos temáticos que emergiram da análise dos trabalhos, sendo eles: foco, objetivo, método, resultados, conclusão principal do trabalho.

H. Síntese e interpretação dos dados

A partir das análises dos estudos selecionados e da eleição de eixos temáticos que fizeram parte desta pesquisa de revisão sistemática da literatura, a síntese, interpretação e análise dos dados foram aportadas no referencial bibliográfico e na literatura da área, utilizados para a escrita do trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tabela 1, são apresentados as combinações de descritores juntamente com os operadores booleanos, bem como, os resultados da busca inicial, antes da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão.

Tabela 1. Resultado das pesquisas realizadas nas bases de dados CAPES e SciELO.

Descritores	CAPES	SciELO	TOTAL
Formação de professores <i>AND</i> Deficiência <i>AND</i> Política <i>AND</i> Ensino Superior <i>OR</i> Educação Superior	113	3	116
Formação de professores <i>AND</i> Educação Especial <i>AND</i> Política <i>AND</i> Ensino Superior <i>OR</i> Educação Superior	25	13	38
Formação de professores <i>AND</i> Pessoas com Deficiência <i>AND</i> Política <i>AND</i> Ensino Superior <i>OR</i> Educação Superior	51	1	52

Fonte: Autoral com base em buscas nas plataformas digitais.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, 145 artigos foram excluídos, ficando com um total de 61 trabalhos, estes, foram lidos os títulos, resumos e palavras-chaves, para garantir a fidedignidade ao tema desta pesquisa. Após essa leitura, ficamos com 4 artigos, que foram incluídos nesta pesquisa.

Já na busca realizada no Repositório da Universidade Federal de São Carlos, foram encontrados 3 trabalhos, sendo 2 teses e 1 dissertação, conforme mostra o modelo PRISMA citado anteriormente. Destes, apenas a dissertação foi utilizada nesta pesquisa.

Tabela 2: Principais informações dos trabalhos analisados.

Título	Autores	Ano de publicação	Palavras-chave	Objetivo	Metodologia	Resultados	Análise principal do artigo
Inclusão na educação superior: formação e experiência docente	Elaine Furlan, Paulo Faria, Daniele Lozano, Fernanda Bazon e Cláudia Gomes. 2020	2020	Inclusão. Necessidades Educacionais Especiais. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.	Analisar a formação dos docentes universitários para atuar nos pressupostos inclusivos, bem como as práticas desenvolvidas por eles nos cursos de licenciatura que podem favorecer a formação dos futuros professores para atuar em uma escola inclusiva e democrática.	Abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com docentes de duas instituições públicas federais localizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais.	Barreiras atitudinais, físicas e a falta de formação adequada podem levar à inclusão marginal. É essencial investir na formação contínua e inicial dos docentes, além de oferecer cursos e orientações para atender alunos com deficiência, garantindo igualdade de direitos na escolarização e participação.	O artigo aborda como as barreiras no ensino afetam a aprendizagem e destaca que a responsabilidade pelo aluno PAEE é de toda a instituição. Também aponta a falta ou o desconhecimento de mecanismos de apoio aos docentes nas universidades.
Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior	David Calheiros e Neiza Fumes. 2016	2016	Educação superior. Formação docente. Inclusão educacional. Educação especial.	Descrever e analisar as experiências de professores da Universidade Federal de Alagoas em relação a pessoas com deficiência, como ainda aspectos de sua formação e as estratégias pedagógicas já conhecidas e utilizadas para o atendimento desse público.	Abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada, com caráter reflexivo, realizada com oito docentes. A análise empregada foi a de conteúdo, especificamente da temática.	Poucos docentes têm experiência com pessoas com deficiência e formação específica. Adotam estratégias pontuais para atendê-los. É necessário maior investimento na formação docente diante do crescimento das matrículas no ensino superior.	O artigo aborda a falta de preparo dos docentes para incluir alunos com deficiência no ensino superior, apontando a necessidade de investimento na formação pedagógica e o descompasso entre políticas públicas e práticas inclusivas.
Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global	Maria Amélia S. Zainko 2010	2010	Formação continuada; Qualidade educacional; Gestão do conhecimento; Inclusão social	Trazer para o debate aspectos das políticas de formação em desenvolvimento nas universidades, bem como a influência significativa no fazer acadêmico, trazidas pelas tendências internacionais.	Não consta	Lacunas na formação docente, o impacto da globalização, a expansão do ensino superior com o REUNI e a importância de práticas pedagógicas alinhadas às demandas sociais e tecnológicas. Ressalta a inclusão social como papel essencial das universidades.	O artigo analisa as políticas de formação docente em universidades públicas, destacando a expansão do ensino superior, a inclusão, e o alinhamento às demandas sociais e tecnológicas para uma educação sustentável.
Desafios para a Educação Superior: Formação, Capacitação do Professor e Inclusão do Aluno com Deficiência	Silva, Medeiros, Carvalho, Peixoto 2021	2021	Formação continuada; Políticas públicas; Inclusão; Educação Superior.	Discutir o papel da formação de professores a partir da experiência de inclusão de alunos com deficiência em cursos de licenciatura e especialização de uma instituição de educação superior de uma cidade do Mato Grosso do Sul, a partir das percepções de docentes e estudantes.	Revisão de literatura e nos relatos de professores e alunos com deficiência, para uma análise geral da situação vivenciada por eles.	Falta uma formação continuada para que os docentes trabalhem com alunos com deficiência no ensino superior, isso ocorre devido a falta de legislação sobre o tema. Dessa forma, os alunos se sentem desamparados e os professores perdidos.	Discute a inclusão de alunos no ensino superior, destacando a falta de formação docente, o descompasso entre políticas públicas e práticas, e o impacto do neoliberalismo. A importância de metodologias inclusivas e relações interpessoais para uma educação efetiva.
Curso de Formação Docente para a Educação On-line da Secretaria Geral de Educação a Distância: Saberes Sobre a Deficiência Visual	Discente: Clarissa Galvão Bengtson Orientadora: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro	2017	Formação de professores; Acessibilidade; Deficiente visual; Educação a Distância.	Compreender de que maneira os professores aprendem a construir saberes sobre acessibilidade em cursos de formação continuada a distância.	Uma investigação qualitativa descritiva, onde analisou a aprendizagem docente a partir das respostas coletadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem	Os docentes tinham conhecimento inicial limitado, mas o curso promoveu reflexões sobre acessibilidade, tecnologias assistivas e práticas inclusivas. Houve mudanças na visão dos professores, reforçando a possibilidade de inclusão, embora desafios permaneçam. Destaca-se a importância da formação continuada para uma educação inclusiva.	A importância da formação continuada em acessibilidade para capacitar professores na inclusão de alunos com deficiência visual, especialmente na EaD. Ela evidencia lacunas nos currículos de formação inicial e aponta a necessidade de políticas públicas e mais estudos para garantir uma educação inclusiva e efetiva.

Fonte: Autoral.

Conforme aponta a tabela 2, entre os anos de 2010 a 2021, foram publicados, nas bases de dados selecionadas, 5 trabalhos relacionados à temática da formação de professores universitários para trabalhar com alunos com deficiência. De modo geral, não há predominância de publicação ao longo do tempo, mas nota-se que existiam poucos artigos publicados nessas temáticas.

A pesquisa “Inclusão na educação superior: formação e experiência docente” (2020), desenvolvida por Furlan, Faria, Lozano, Bazon (UFSCar) e Gomes (UNIFAL) foi elaborado a partir dos seguintes questionamentos: “Qual é a formação e a experiência dos docentes universitários com alunos com deficiência e/ou NEE? E ainda, em que medida o currículo e as práticas pedagógicas adotadas por estes documentos são condizentes com as necessidades apresentadas por estes alunos?”. Deste modo, o estudo teve como objetivo: Analisar a formação e as experiências dos docentes que atuam em cursos de licenciatura no que tange à diversidade e aos pressupostos inclusivos. A pesquisa, de caráter qualitativa, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 18 docentes da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) de diferentes cursos de licenciatura.

O estudo identificou três níveis de desafios no processo de inclusão na educação superior. O primeiro refere-se à definição institucional dos objetivos e critérios de elegibilidade dos alunos. O segundo aborda a necessidade de formação pedagógica dos professores para uma atuação na perspectiva inclusiva. O terceiro destaca a importância de práticas educativas que estimulem a participação de alunos e docentes no reconhecimento das diferenças e na construção de estratégias para superar desafios. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

No que se refere à formação docente, essa não deve ser uma ação isolada e centrada apenas no professor, mas sim um compromisso institucional que envolva toda a comunidade acadêmica na discussão sobre práticas educacionais inclusivas. Além disso, garantir a participação efetiva dos alunos com deficiência requer um trabalho contínuo de reflexão e conscientização sobre atitudes frente às diferenças. Essa reflexão deve ser iniciada na formação dos professores, tornando-se tão essencial quanto o domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, uma vez que ambos os fatores influenciam diretamente na efetividade das ações educativas. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Os professores entrevistados na pesquisa relataram que um dos desafios iniciais da inclusão é a própria definição do que constitui uma necessidade especial. Como exemplo, um docente mencionou um caso na UFSCar, no qual uma aluna com esclerose múltipla enfrentava dificuldades motoras em momentos de crise, especialmente nas atividades de campo. A falta de preparo dos docentes para lidar com essas situações evidencia lacunas na formação profissional. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Outro ponto levantado foi a carência de formação continuada e o desconhecimento dos professores sobre programas de acessibilidade que promovam capacitações na área. Embora a formação docente seja essencial para garantir condições adequadas à inclusão, muitos professores universitários só participariam de formações se fossem obrigatórias ou se contribuíssem para a progressão na carreira, devido à falta de tempo ou de interesse, ou também, devido à alta demanda de pesquisas a serem realizadas. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

No Brasil, a inclusão é enfatizada nas políticas educacionais e nos documentos orientadores, especialmente no âmbito da Educação Especial. No entanto, tais documentos são pouco disseminados entre os docentes, o que reforça a necessidade de um posicionamento institucional que envolva a formação continuada dos professores. Dessa forma, é fundamental que as universidades assumam o compromisso de preparar adequadamente seus docentes para a inclusão, garantindo que a formação inicial dos futuros professores contemple essa temática de maneira efetiva. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Em consonância com a lacuna formativa apontada pelos docentes entrevistados, Eidelwein (2005) destaca que a inclusão de alunos com deficiência na educação superior requer um redimensionamento da formação do docente universitário, o implica um investimento por parte Instituições Educação Superior na implementação de uma Pedagogia Universitária que contemple o processo de inclusão e promova o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas a essa perspectiva.

Os docentes entrevistados demonstraram, também, a necessidade de maior diálogo e aproximação entre as instâncias formadoras, seja institucionalmente ou entre pares. Também foi evidenciado a ausência de formação inclusiva nos cursos de mestrado e doutorado, conforme relata um dos professores ao ser questionado

se possuía formação para a área da educação inclusiva: “Não, porque a área que eu segui não foi essa. Bom, foi a área da Educação, mas de pesquisa mesmo em Bioquímica, então não se tem essas disciplinas, mesmo na pós-graduação” (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020). Essa lacuna fragmenta a capacitação dos docentes entre conhecimentos disciplinares específicos e aspectos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)². (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Em relação a fala do docente, que justifica a sua falta de conhecimento sobre a educação inclusiva pelo fato de sua formação em nível de pós graduação não ser voltada para a área educacional, Eidelwein (2005) evidencia que para a concretização de uma Universidade Inclusiva é necessário um compromisso com a construção do conhecimento de todos os alunos. Para tal, é necessário ampliar as discussões sobre a inclusão, abrangendo não apenas os cursos de licenciatura, mas também os demais cursos ofertados pelas instituições universitárias.

A pesquisa revelou que apenas três informantes possuíam formação específica em Educação Especial e Inclusiva, enquanto os demais relataram não ter tido qualquer tipo de preparo nessa área durante sua trajetória acadêmica. Destes, 11 mencionaram experiências pessoais ou educacionais relacionadas ao tema, e três afirmaram que a falta de conhecimento prejudicava sua atuação docente. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Entre os docentes que relataram ter vivenciado experiências educacionais relacionadas à educação inclusiva, foram mencionadas algumas situações envolvendo alunos com deficiência na educação superior. Um dos professores afirmou ter precisado dedicar mais tempo individualmente a um aluno com deficiência, pois, dentro da sala de aula o acompanhamento se tornava mais difícil, devido ao ritmo de aprendizagem diferenciado em relação aos demais alunos. Outro docente relatou já ter lecionado para alunos com cegueira ou surdez, destacando que precisou reorganizar suas práticas pedagógicas, uma vez que, inicialmente, não contava com a presença do intérprete de Libras ou do computador leitor de tela destinado ao aluno cego, recursos que foram disponibilizados posteriormente. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Segundo Ciantelli e Leite (2016) embora seja possível identificar esforços para a eliminação das barreiras metodológicas, ainda persistem situações que

²Embora esteja em desuso, o termo está de acordo com o utilizado pelo autor em sua pesquisa.

dificultam a inclusão, como a falta de acesso a materiais didáticos e livros, a demora na adaptação desses materiais, a ausência de tecnologias assistivas, e a indisponibilidade de intérprete. Essas questões permanecem presentes no contexto universitário, como pode ser visto no relato do docente, comprometendo a efetivação do direito à aprendizagem em condições de igualdade.

A estratégia de ensino individualizado ainda não se configura como uma prática cotidiana entre os docentes da educação superior, sendo frequentemente percebida como um desafio. Isso ocorre porque tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores têm sido historicamente direcionadas a um modelo de ensino voltado para turmas homogêneas, no qual se presume que todos os estudantes aprendem de maneira semelhante e em um mesmo ritmo. Tal perspectiva limita a construção de práticas pedagógicas realmente inclusivas, capazes de atender às necessidades e potencialidades individuais dos alunos.

Além disso, observa-se que a disponibilização de recursos humanos e tecnológicos, não ocorre, frequentemente, no início do período letivo, mas apenas quando o processo educacional já está em andamento. Essa demora compromete o planejamento das atividades e dificulta a adaptação adequada dos materiais e estratégias pedagógicas. Desse modo, tanto a falta de preparo docente quanto a oferta tardia dos recursos necessários acabam por restringir a implementação efetiva de práticas inclusivas no contexto da educação superior.

Diante desse cenário, torna-se preocupante que 15 dos 18 docentes entrevistados não tenham recebido formação voltada à perspectiva inclusiva, mesmo atuando em cursos de licenciatura. Em algumas entrevistas, ficou evidente que muitos buscam informações sobre o tema apenas quando um aluno com deficiência ingressa em suas turmas. Esse comportamento reforça a necessidade de uma abordagem proativa na formação docente, pois as barreiras à inclusão são diversas e incluem desde deficiências na formação até barreiras atitudinais que impactam diretamente a vivência acadêmica dos estudantes com deficiência. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Pletsch (2009) destaca que o principal desafio dos cursos de formação docente consiste em promover a construção de conhecimentos capazes de desencadear novas atitudes frente ao ensino, favorecendo a compreensão das situações complexas que permeiam o processo educativo. Dessa forma, os

professores podem exercer, de maneira responsável e satisfatória, seu papel de ensinar e aprender na diversidade.

Zabalza (2004) destaca que a formação de docentes universitários ocorre majoritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, onde há oportunidades para o desenvolvimento de habilidades investigativas. No entanto, a formação pedagógica para a docência ocorre de maneira irregular e, muitas vezes, individualmente, sem um espaço institucional específico para esse preparo.

Essa realidade pode ser explicada pela ausência de uma legislação específica que regule a formação do professor universitário. Sabe-se que essa formação ocorre predominantemente na pós-graduação, o que evidencia que o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias ao exercício docente acontece, em grande parte, na prática cotidiana. Ainda que se observe um modelo formativo de caráter homogêneo, a formação continuada oferecida aos docentes mostra-se insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva. Conforme evidenciado no estudo, mesmo entre professores de cursos de licenciatura, muitos não possuem conhecimento consistente sobre a área da educação inclusiva, o que reforça a necessidade de políticas formativas mais específicas e voltadas à diversidade presente no ensino superior.

Assim, é essencial que as universidades ofereçam oportunidades de formação, tanto no campo educacional de maneira ampla quanto no contexto da inclusão. Caso contrário, corre-se o risco de perpetuar um modelo de inclusão marginal, que transforma as instituições de ensino em ambientes excludentes e incapazes de garantir a participação plena dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Para avançar nessa questão, é imprescindível que as universidades assumam sua responsabilidade na formação de professores, garantindo que a inclusão seja um compromisso institucional e não apenas uma iniciativa isolada de alguns docentes. Dessa forma, a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo poderá ser consolidada, beneficiando não apenas os alunos com deficiência, mas toda a comunidade acadêmica. (Furlan, Faria, Lozano, *et al.* 2020)

Outra pesquisa analisada neste trabalho é “Experiências e saberes de professores universitários em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior” (2016), desenvolvida por Calheiros (UFSCar e Uncisal) e Fumes (UFAL). O estudo teve como objetivo: “Descrever e analisar as experiências de

professores da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em relação às pessoas com deficiência, assim como os aspectos de sua formação e as estratégias pedagógicas já conhecidas e utilizadas para o atendimento desse público”. De caráter qualitativo, a pesquisa foi realizada com 8 docentes da UFAL que leciona para estudantes com deficiência em diferentes cursos de licenciatura (Matemática, Física ou História) e teve como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a maioria dos docentes não possuía formação específica em educação inclusiva, nem durante a graduação, nem na pós-graduação (vale ressaltar que quatro dos entrevistados tinham formação em nível de doutorado, três em mestrado e um era especialista). Entretanto, dos oito docentes entrevistados, cinco deles se formaram após a publicação da Portaria nº 1.793/1994 que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas. (Calheiros e Fumes, 2016)

Esse dado retrata a fragilidade da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, que privilegiam a pesquisa em detrimento da preparação para o exercício docente. Assim, os professores universitários tornam-se especialistas em suas áreas, mas sem formação para o trabalho educativo com a diversidade. Essa lacuna, segundo os autores, contribui para a manutenção de barreiras atitudinais e metodológicas na educação superior, dificultando a efetivação de práticas inclusivas. (Calheiros e Fumes, 2016)

Além disso, as experiências relatadas com alunos com deficiência eram pontuais e, em muitos casos, recentes, ocorrendo sobretudo na educação superior. Alguns docentes relataram uma maior facilidade para trabalhar com alunos que possuíam determinados tipos de deficiência, em virtude de experiências pessoais anteriores, como evidência a fala de um dos professores: “Olha, com o cadeirante foi muito tranquilo. Agora meu pai é deficiente e pode ser que seja por aí também, porque aí eu sei como lidar. Com o aluno cego e com o aluno que era surdo foi que foi mais difícil.” (Calheiros e Fumes, 2016).

No entanto, outros professores relataram dificuldades em adaptar suas práticas devido a ausência de recursos institucionais e de formação adequada, destacando a necessidade de apoio institucional e da formação continuada para lidar com a diversidade em sala de aula, como retrata a fala dos professores: “Eu

não sabia o que fazer com ele, como ensinar Física para um aluno surdo. Se ensinar Física para um aluno 'normal' já é complexo, imagine você ensinar Física para um aluno surdo?" "Se a deficiência for auditiva [...] eu não teria experiência para tratar [...] não sei como me comunicar. Não conheço Sinais, Libras."(Calheiros e Fumes, 2016).

O uso do termo "normal", em contraposição a "aluno surdo", evidencia uma representação hierarquizante que atribui ao estudante com deficiência uma posição de menor capacidade ou de dificuldade intrínseca. Trata-se de um relato que expressa de forma clara o capacitismo naturalizado na prática docente, revelando como determinadas concepções excludentes permanecem incorporadas ao cotidiano pedagógico, mesmo que de maneira implícita.

O apontamento do docente revela a ausência de um trabalho colaborativo voltado à aprendizagem do aluno com deficiência. Nesse sentido, Ciantelli e Leite (2016) destacam a importância da implementação de ações de orientação docente, como as que são oferecidas por alguns núcleos de acessibilidade, de modo a adequar as práticas pedagógicas às necessidades desses estudantes, garantindo-lhes o acesso aos conteúdos curriculares em condições de igualdade.

Em relação a ausência de recursos ou de apoio institucional, Ciantelli e Leite (2016) defendem a necessidade de uma formação apoiada por uma equipe multiprofissional, composta por pedagogos, fonoaudiólogos, terapeuta ocupacional, entre outros, como a que pode ser encontrada nos núcleos de acessibilidade de algumas instituições de educação superior. Essa equipe, ao atuar de maneira articulada, prestaria suporte educacional tanto aos docentes quanto aos estudantes.

Em suas falas, diversos docentes afirmaram não saber como atuar frente às necessidades específicas dos alunos com deficiência, o que os levava a improvisar estratégias individualizadas, como ampliar textos ou repetir explicações de forma mais pausada. Apesar dessas tentativas, as ações pedagógicas ainda se mostravam tímidas e pouco sistematizadas, evidenciando que o ensino inclusivo dependia mais da iniciativa pessoal dos professores do que de políticas institucionais estruturadas. (Calheiros e Fumes, 2016)

De acordo com Pletsch (2009), o despreparo e a falta de conhecimentos por parte dos docentes está diretamente relacionado com a formação ou capacitação recebida.

Alguns docentes também relataram buscar de maneira autônoma por uma formação específica, como exemplifica um professor: “Eu fui à busca do curso de LIBRAS. Foi uma necessidade minha. Fiz Braille também, mas o Braille que eu fiz também foi um minicurso que teve lá na Bienal [...]. Acho que de 4 horas. Coisa pouca, mas também porque eu não tive aluno cego [...]” (Calheiros e Fumes, 2016).

Outra questão recorrente nas falas dos docentes foi o desconhecimento da presença de alunos com deficiência em suas turmas, como relatou um professor: “Eu não percebi, nem ele [aluno com deficiência visual] se pronunciou. [...] acho que ele usa óculos fundos.” (Calheiros e Fumes, 2016).

Um ponto que se mostrou especialmente relevante nas entrevistas com os docentes foi a resistência de alguns professores em repensar suas práticas pedagógicas, isentando-se da responsabilidade de garantir condições adequadas de ensino e aprendizagem para todos os alunos. Essa postura aparece na fala de um dos docentes: “Não [sou a favor da inclusão], porque eu teria que reprocessar todo o trabalho dessa natureza, até o momento eu não pensei nessa percepção de alterar tudo para adaptar a um ou dois alunos [...]” (Calheiros e Fumes, 2016).

A partir desse relato, observa-se a resistência do docente em revisar a sua prática pedagógica em favor do processo de inclusão do aluno com deficiência. Nesse sentido, Eidelwein (2005) ressalta que, com frequência, os docentes universitários baseiam-se apenas em seus conhecimentos prévios sobre estudantes para organizar o seu trabalho, resultando em uma prática descontextualizada, centrada unicamente na transmissão de informações, em detrimento de uma atenção efetiva no processo de aprendizagem dos alunos.

O excerto evidencia não apenas a resistência em repensar as práticas pedagógicas, mas também uma compreensão limitada da função docente na educação superior. A fala do professor: “não sou a favor da inclusão, porque teria que reprocessar todo o trabalho [...] não pensei nessa percepção de alterar tudo para adaptar a um ou dois alunos”, revela uma postura inflexível e um entendimento individualista da docência, no qual a responsabilidade pela aprendizagem é deslocada do professor para o estudante. Essa concepção reforça a ideia de que práticas de ensino devem permanecer estáticas, e que a inclusão representa um “trabalho a mais”, em vez de um princípio ético e profissional que orienta o ensino para todos.

Essa postura não é isolada, mas reflete a cultura de muitos espaços universitários, nos quais predomina a valorização da expertise de conteúdo em detrimento da formação pedagógica.

Além disso, o Documento Orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior (Brasil, 2013) orienta que a inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve garantir o direito à participação em igualdade de condições com os demais, assegurando oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional. Nesse sentido, não se deve restringir sua presença em determinados ambientes ou atividades. Para que esse direito seja efetivado, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes em todas as dimensões da vida acadêmica.

Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) em seu Artigo 27 revela que a educação é um direito da pessoa com deficiência e que é “[...] assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais [...]” Isso inclui a educação superior. Dessa maneira, a atitude do professor em não adaptar as suas práticas para favorecer o processo de inclusão do aluno com deficiência além de ser excludente, vai contra as normativas educacionais.

Diante desse cenário, Calheiros e Fumes (2016) defendem que a inclusão de alunos com deficiência na educação superior exige um compromisso institucional, que envolva a criação de políticas de formação docente continuada, oferta de recursos humanos e tecnológicos acessíveis e o desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva. A pesquisa conclui que, embora alguns professores demonstrem boa vontade e busquem, por conta própria, aprimorar suas práticas, a ausência de uma formação estruturada e de suporte institucional compromete a efetividade da inclusão. Portanto, a consolidação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva depende da valorização da dimensão pedagógica na formação docente e do fortalecimento das ações coletivas dentro das universidades.

Outro artigo analisado neste trabalho foi “Políticas de formação de professores na universidade pública: uma análise de necessidades, entre o local e o global” (2010), desenvolvida por Zainko (UFPR). A pesquisa teve como objetivo: “trazer para o debate aspectos das políticas de formação em desenvolvimento nas

universidades, bem como a influência significativa no fazer acadêmico, trazidas pelas tendências internacionais.” Consiste-se em uma pesquisa de caráter qualitativo, de natureza documental e teórico-analítica, fundamentada na análise de políticas públicas, como a política de expansão da educação superior e o projeto Políticas de Formação do Professor e a Qualidade da Educação Básica, e nas produções acadêmicas sobre a formação de professores no contexto da educação superior brasileira.

Zainko discute como o processo de mundialização da educação superior, intensificado principalmente a partir do século XXI, tem impactado nas práticas e nas diretrizes de formação docente, destacando o papel de processos internacionais como o Processo de Bolonha³ e o ENLACES⁴.

No cenário nacional, a autora examina a política de expansão da educação superior implementada no governo Lula (2003-2010), vinculando-a às metas do Plano Nacional de Educação (2001 a 2011) e ao Programa REUNI (Reestruturação das universidades), que buscou à ampliação do acesso de estudantes a educação superior e à reestruturação das universidades federais. A autora enfatiza que, embora tenham havido avanços no número de matrículas de alunos na educação superior, os índices ainda estavam distantes das metas previstas, evidenciando desafios na democratização e na qualidade da educação superior. (Zainko, 2010)

Embora o número de matrículas de alunos com deficiência na educação superior tenha aumentado devido a programas governamentais, Orlando et. al (2025) destacam que as reformas educacionais, em grande parte influenciadas por diretrizes neoliberais, nem sempre representam avanços efetivos em termos de inclusão. Segundo os autores, tais reformas tendem a atender aos interesses da classe dominante, direcionando a organização do sistema educacional para atender objetivos econômicos e políticos, o que pode limitar a garantia de direitos ou a promoção do acesso e permanência desses estudantes na educação superior.

De acordo com a autora, a formação de professores é o eixo central para uma universidade comprometida com a inclusão social e a qualidade do ensino. Pois, o processo de inclusão social só é possível por meio do esforço no aumento da oferta

³ O processo instituiu o Espaço Europeu de Ensino Superior buscando promover a mobilidade de estudantes e profissionais, ampliar a inclusão e o acesso à educação superior, além de fortalecer a atratividade e a competitividade das universidades europeias em âmbito internacional. (European Commission, 18 June 2022)

⁴ Espaço Latino-americano e Caribenho de Educação Superior (Enlaces).

de vagas nas universidades e no compromisso, por parte da instituição e de todos os agentes que a constituem, com o desenvolvimento de ações afirmativas, políticas de avaliação e a busca incessante pela qualidade acadêmica. (Zainko, 2010)

Zainko reforça a necessidade de que a formação de professores considere as especificidades locais e a diversidade regional, sem perder de vista as exigências globais. Assim, a universidade deve ser um espaço público de produção e socialização do saber, comprometido com o desenvolvimento humano.

A autora também ressalta que a formação do professor universitário deve ser vista como um processo contínuo, envolvendo tanto a formação inicial quanto a continuada, constituindo-se em um percurso permanente de atualização e reflexão sobre a prática docente.

Por fim, Zainko reforça que a universidade precisa assumir um papel ético e social na formação dos professores, promovendo currículos que contemplem a diversidade, a inclusão e o desenvolvimento humano.

O último artigo analisado intitula-se “Desafios para a Educação Superior: formação, capacitação do professor e inclusão do aluno com deficiência” (2021), desenvolvido por Silva (UEG), Medeiros (UFMS), Carvalho (UFMS) e Peixoto (UFMS). O estudo teve como objetivo: “Discutir o papel da formação de professores a partir da experiência de inclusão de alunos com deficiência em cursos de licenciatura e especialização de uma instituição de educação superior (IES) de uma cidade do Mato Grosso do Sul, a partir das percepções de docentes e estudantes”. De caráter descritivo, a pesquisa se estruturou em uma revisão de literatura e nos relatos dos professores e alunos com deficiência dos cursos de licenciatura e especialização da instituição. Foram entrevistados 5 docentes e 5 discentes.

Ao iniciar a pesquisa, os autores abordam as políticas públicas voltadas à formação continuada e ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, destacando, entre elas: a LDB (1996), o PNE (2014) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Evidenciando que a formação continuada foi concebida como um meio de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, sendo reconhecida como um processo fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Atualmente, a formação continuada é compreendida como um processo contínuo de aprofundamento dos saberes essenciais ligados à prática docente. (Silva *et al.*, 2021)

Entretanto, os relatos dos participantes demonstram que ainda existem desafios a serem superados para que essa formação se traduza em ações efetivas. Em uma das questões apresentadas aos entrevistados, os professores destacaram: “Nossa universidade tem um espaço bem-organizado para receber esse aluno, mas vejo que nem todos os professores sabem usar tudo isso” (Silva *et al.*, 2021) “Para recebermos esses alunos, é muito importante termos mais orientações de como trabalhar com eles. Essas, antes mesmo que tenhamos matriculados em nossos cursos esses alunos com deficiências” (Silva *et al.*, 2021).

As falas evidenciam que, apesar de a universidade dispor de estrutura para que o processo de inclusão ocorra de maneira eficaz, muitos docentes ainda não sabem utilizá-la adequadamente. Isso demonstra a falta de formação prática e continuada voltada ao ensino de alunos com deficiência, indicando a necessidade de alinhar políticas institucionais, infraestrutura e capacitação docente para que a inclusão ocorra de forma concreta. (Silva *et al.*, 2021)

Em consonância com o exposto, ao serem questionados sobre a formação docente para o trabalho com alunos com deficiência, os entrevistados relataram que, embora alguns professores se esforcem para desenvolver um ensino de qualidade, ainda há carência de formação adequada para que isso se concretize. Tal percepção é evidenciada na seguinte fala: “Acho que fazemos uma educação, um ensino bem capenga a esses meninos. Essa é a sensação que tenho. Sem formação, nada é possível, não adianta!” (Silva *et al.*, 2021).

De acordo com Ciantelli e Leite (2016), a formação continuada constitui uma estratégia para reduzir a lacuna deixada pela formação inicial, vista que ela possibilita aos docentes uma reflexão sobre suas práticas tendo o auxílio de orientações e recursos especializados. Isso se torna especialmente relevante considerando que a formação inicial, quando aborda temáticas relacionadas à educação inclusiva, ainda o faz de maneira superficial.

Durante as entrevistas, ao serem abordados sobre a inclusão de alunos com deficiência na educação superior, os professores consideraram que a inclusão representa uma conquista significativa, revelando o avanço gradual da educação na criação de condições para que esses estudantes aprendam e prosperem. Além disso, outro docente ressaltou também a importância da relação professor-aluno, enfatizando que o vínculo de confiança e cumplicidade é essencial para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. (Silva *et al.*, 2021)

Dessa forma, os resultados evidenciaram que, embora existam políticas públicas voltadas à inclusão e à formação de professores, a capacitação dos docentes para atuar com estudantes com deficiência ainda é insuficiente. Identificou-se um descompasso entre as políticas institucionais e as práticas pedagógicas na sala de aula, o que limita o processo inclusivo. Os depoimentos revelam a carência de formação continuada específica, bem como a falta de recursos e de apoio institucional, comprometendo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. (Silva *et al.*, 2021)

Apesar das fragilidades, o estudo destaca avanços relacionados à mudança de percepção dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência, à importância do vínculo afetivo e à valorização das experiências de convivência na promoção da inclusão. A pesquisa reforça que a formação docente continuada deve ser entendida como processo permanente, articulado entre teoria e prática, voltado à transformação social e à promoção da equidade educacional. (Silva *et al.*, 2021)

Também foi analisada nesta pesquisa a dissertação de mestrado intitulada “Curso de formação docente para a educação on-line da secretaria geral de educação a distância: saberes sobre a deficiência visual” desenvolvida por Bengtson (UFSCar) em 2017. O estudo teve como objetivo: “Compreender de que maneira os professores aprendem a construir saberes sobre acessibilidade em cursos de formação continuada a distância”. De caráter qualitativo descritivo, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado aos participantes do curso de Formação Docente para a Educação On-line da Secretaria Geral de Educação à Distância (SEaD/UFSCar), contando com a participação de 9 docentes. Esse curso resulta de uma parceria entre a UFSCar e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo destinado a professores que estavam realizando um programa de formação continuada on-line voltados ao aprimoramento dos saberes necessários para atuarem com estudantes com deficiência na educação superior, na modalidade à Distância.

A autora contextualiza o tema da pesquisa, demonstrando que a Educação à Distância é uma excelente ferramenta para a democratização do acesso à educação superior para as pessoas com deficiência, uma vez que as tecnologias que estão disponíveis nessa modalidade de ensino, como os recursos audiovisuais, leitores de tela, livros digitais ou audiolivros, possibilitam maior autonomia e acessibilidade ao

conteúdo das disciplinas por parte dos alunos com deficiência. Além disso, a educação a distância também amplia e facilita as oportunidades para as pessoas com dificuldade ou restrições de locomoção e que enfrentam dificuldades para frequentar presencialmente a universidade. (Bengtson, 2017)

O curso de Formação Docente para a Educação On-line visa oferecer uma formação complementar aos professores da UAB/UFSCar. Embora sua participação não seja obrigatória, a adesão é recomendada para os professores da instituição. O questionário foi aplicado, especificamente, no módulo dedicado à acessibilidade, principalmente para alunos com deficiência visual, visto que o curso só focou nessa deficiência. A investigação foi estruturada em três eixos: Dados pessoais e formação, Saberes sobre a deficiência visual e Saberes adquiridos no curso de formação. (Bengtson, 2017)

Os participantes da pesquisa apresentavam formações variadas, abrangendo áreas como: Física, Administração, Engenharia de Produção, Educação Especial, etc. e diferentes níveis acadêmicos, desde a formação inicial até o pós-doutorado. O grupo foi composto por quatro homens e cinco mulheres, com idades entre 23 e 57 anos. (Bengtson, 2017)

No eixo referente aos saberes sobre a deficiência visual, foi indagado se os professores haviam obtido conhecimentos sobre a acessibilidade em sua formação inicial ou continuada. Dos entrevistados, sete afirmaram não possuírem conhecimento prévio, um relatou possuir apenas conhecimento superficial e outro afirmou ter estudado o tema em sua formação (se faz necessário reiterar que esse último é formado em educação especial). (Bengtson, 2017)

Apesar dessa lacuna formativa, todos os participantes reconheceram a viabilidade de formação de alunos com deficiência visual na modalidade a distância, desde que haja condições adequadas de acessibilidade e apoio institucional. Um dos depoimentos ilustra essa mudança de percepção: “Antes do curso eu achava que não. Mas estando agora ciente dos recursos disponíveis, [...] não tenho a menor dúvida que um aluno cego poderia concluir a graduação a distância”. (Bengtson, 2017)

Os resultados da pesquisa apontaram que a formação continuada a distância pode configurar-se como uma ferramenta significativa para o desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior, ao favorecer reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e o uso de tecnologias acessíveis. Contudo,

Bengtson (2017) observa que, embora o perfil dos professores seja diversificado, persiste uma defasagem nos currículos, tanto da formação inicial quanto dos cursos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, quanto a abordagem da acessibilidade, da deficiência ou da educação especial.

Para finalizar, a autora ressalta que, “se existem leis que garantem a inclusão de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, a formação de professores nesse sentido é peça-chave para que esses indivíduos tenham acesso à educação” (Bengtson, 2017).

De modo geral, os trabalhos analisados foram publicados ao longo de um período de 11 anos, entre 2010 e 2021, sem que houvesse uma concentração significativa de produções em determinado intervalo temporal. Em relação à distribuição geográfica, observa-se uma maior incidência de publicações na região Sudeste, com destaque para os estados de São Paulo e Minas Gerais, que somaram três estudos, um deles desenvolvido em parceria com uma instituição do estado de Alagoas, região Nordeste do Brasil. A região Centro-Oeste, representada pelos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul, registrou uma publicação, enquanto a região Sul contou com um estudo desenvolvido no Paraná. Dentre as instituições que mais se destacaram nas pesquisas sobre a temática, encontra-se a UFSCar.

Embora o número de matrículas de estudantes na educação superior tenha aumentado nos últimos anos, esse crescimento não se refletiu em uma ampliação equivalente na produção de trabalhos acadêmicos sobre a temática. Observa-se, portanto, um descompasso entre a expansão do acesso e o desenvolvimento de pesquisas que abordem de forma aprofundada essa realidade.

Em linhas gerais, os trabalhos analisados convergem ao evidenciar a carência de formação docente para a educação superior voltada às práticas inclusivas, ressaltando a importância de investir tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores universitários. Esse déficit formativo é apontado como um dos principais entraves para a consolidação de uma educação inclusiva e de qualidade, especialmente na educação superior, onde as lacunas no preparo pedagógico dos docentes tornam ainda mais desafiadora a efetivação da inclusão. Embora as políticas públicas e institucionais garantam o direito à educação das pessoas com deficiência, observa-se um distanciamento entre o que é previsto nas normativas e o que, de fato, é concretizado nas universidades.

Essa distância se explica, em parte, pela inexistência de uma legislação específica que regule a formação do professor universitário. Sabe-se que essa formação ocorre predominantemente na pós-graduação, o que faz com que o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias ao exercício docente aconteça, em grande medida, na prática cotidiana. Assim, ainda que existam iniciativas de formação continuada, elas permanecem insuficientes diante das demandas da educação inclusiva. Mesmo entre professores de cursos de licenciatura, nota-se uma lacuna significativa no conhecimento sobre a temática, o que revela uma formação marcada por uma lógica homogênea, voltada a turmas padronizadas e pouco sensível à diversidade.

Outro ponto crítico é a indisponibilidade de recursos humanos e tecnológicos no início do período letivo, sendo comum que esses recursos cheguem apenas quando o processo educativo já está em andamento. Essa demora compromete o planejamento pedagógico, dificulta as adaptações necessárias e, conseqüentemente, prejudica a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Dessa forma, a análise dos estudos demonstra que a inclusão de alunos com deficiência na educação superior ainda depende de ações fragmentadas, que não garantem a efetivação plena das políticas de inclusão. Torna-se urgente, portanto, o redimensionamento da formação do professor universitário, com base em uma pedagogia que contemple o paradigma da inclusão, conforme defendem autores como Eidelwein (2005) e Pletsch (2009). É necessário que as instituições de ensino superior assumam a responsabilidade pela formação integral de seus docentes, promovendo uma cultura institucional inclusiva, sustentada por políticas permanentes de formação e suporte.

Somente assim será possível transformar o discurso da inclusão em prática concreta, assegurando que o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência sejam de fato garantidos na educação superior brasileiro.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo investigar a formação pedagógica de docentes universitários brasileiros para a atuação com estudantes com deficiência, identificando suas limitações e contribuições para a trajetória acadêmica desses estudantes na educação superior.

De modo específico, buscou-se: 1. Mapear as produções acadêmicas sobre formação pedagógica de docentes universitários na perspectiva inclusiva. 2. Identificar as orientações presentes nessas produções para o trabalho com estudantes com deficiência. 3. Analisar as contribuições e limitações apontadas pela literatura em relação à formação docente universitária.

A partir do levantamento realizado, constatou-se a escassez de produções científicas que abordam a formação de professores universitários voltada ao trabalho com estudantes com deficiência na educação superior. Além disso, verificou-se a ausência de uma política nacional de formação pedagógica que regulamente, de forma consistente, os conhecimentos necessários na pós-graduação para a atuação docente na perspectiva inclusiva. Tal lacuna evidencia a necessidade de repensar os processos formativos voltados à docência universitária, de modo que contemplem, efetivamente, as demandas da perspectiva inclusão e da diversidade.

As políticas educacionais vigentes, embora assegurem o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino em condições de igualdade com os demais, ainda não se traduzem integralmente em práticas formativas que preparem o professor para a efetivação desses direitos. Isso significa que cabe às instituições e aos docentes garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e conclusão dos estudos de estudantes com deficiência.

Os resultados dessa pesquisa apontam que a maioria dos professores universitários sentem-se despreparados para atuarem com esse público, reflexo da lacuna deixada pela formação inicial e da ausência de programas sistemáticos de formação continuada. Essa carência repercute diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, tornando-o fragmentado e distante da realidade dos estudantes, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas e a aquisição dos conteúdos por parte dos alunos.

É pertinente refletir sobre a complexidade do ambiente universitário, no qual o docente é constantemente demandado a apresentar alta produtividade, responder a

múltiplas exigências e gerir diversas responsabilidades. Diante desse cenário, coloca-se a questão de em que medida a formação continuada, especialmente aquela voltada ao atendimento de estudantes com deficiência, consegue ser priorizada em sua rotina profissional.

Além disso, é fundamental reconhecer que as instituições também precisam se preparar, promovendo ações coletivas que favoreçam mudanças de atitudes, concepções e posturas. Caso o professor mantenha uma visão capacitista sobre seus alunos, todo o processo formativo e a trajetória acadêmica desses estudantes tende a ser profundamente dificultado.

Dessa forma, os objetivos propostos foram alcançados, evidenciando que a formação do professor universitário permanece superficial, especialmente no que se refere a abordagem da inclusão e da deficiência. A pesquisa também revelou que a falta de políticas claras e direcionadas para a formação pedagógica na pós-graduação contribui para a manutenção desse cenário de despreparo docente.

É importante destacar, contudo, que este estudo apresenta como limitação o pequeno número de trabalhos encontrados sobre o tema, o que reforça o caráter ainda marginalizado da discussão acerca da formação de professores universitários na perspectiva inclusiva. Além disso, a ausência de um foco específico no trabalho do professor universitário com estudantes com TEA constitui outra limitação deste estudo.

Diante disso, recomenda-se a realização de novas pesquisas que aprofundem essa temática, investigando não apenas as percepções dos docentes, mas também os currículos, as políticas institucionais e os processos formativos que moldam a prática pedagógica na educação superior.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o avanço das discussões sobre a formação docente e inclusão na educação superior, despertando maior interesse acadêmico e institucional pela temática. Que sirva, ainda, como subsídio para novas reflexões e proposições capazes de promover uma formação docente para a educação superior mais crítica, sensível e comprometida com a efetivação dos direitos à educação para todos.

6. REFERÊNCIAS

B3. **Índice Bovespa** (Ibovespa B3). Disponível em: https://www.b3.com.br/pt_br/market-data-e-indices/indices/indices-amplos/ibovespa-b3.htm. Acesso em: 05 mai. 2025.

ALMEIDA, L. *et al.* **Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil.** Avaliação, Campinas, v.17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014>. Acesso em: 08 out. 2024.

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. **Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, p. 115-125, 2018. Disponível em: SciELO Brasil - Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. Acesso em: 10 set. 2024.

BENGTSON, C. G. **Curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância: saberes sobre a deficiência visual.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de São Carlos, 2017. Disponível em: Curso de formação docente para a educação on-line da Secretaria Geral de Educação a Distância : saberes sobre a deficiência visual. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRAGA, R. **Setor financeiro avança no comando de unidades de educação privada.** Hoper. Disponível em: <http://www.hoper.com.br/artigo-hoper.php?id=24>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF. 2015. Disponível em: rcp002_15. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 12/83, de 06 de outubro de 1983. **Fixa condições de validade dos certificados de cursos de aperfeiçoamento e especialização para o Magistério Superior, no sistema federal.** Brasília, DF. 1983. Disponível em: RESOLUÇÃO CFE 12/83. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador do Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESu – 2013.** Brasília, DF. 2013. Disponível em: DOCUMENTO ORIENTADOR. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do sistema nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES).** Brasília, DF, 2013. Disponível em: REFERENCIAIS DE

ACESSIBILIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A AVALIAÇÃO IN LOCO DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. **Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF. 1988. Disponível em: Constituição. Acesso em: 06 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: Decreto nº 6949. Acesso em: 14 out. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. **Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).** Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: Decreto nº 7234. Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Brasília, DF. 2017. Disponível em: D9235. Acesso em: 16 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: L9394. Acesso em: 12 fev. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF. 2014. Disponível em: L13005. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF. 2015. Disponível em: L13146. Acesso em: 28 mar. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.** Brasília, DF. 2016. Disponível em: L13409. Acesso em: 04 abr. 2025.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. **O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão.** Educação & Realidade, v. 45, p. e105412, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/N7wznqvpPrbr4zRJddrDsNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2024.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F. **Experiências e Saberes de Professores Universitários em Relação à Inclusão de Alunos com Deficiência na Educação Superior**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 239–255, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/2713>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CARNEIRO, J. M. A.; CARNEIRO, I. E. E. **Metodologia do ensino superior**. Rio de Janeiro: Folha Carioca, 2000.

CHAHINI, T.H.C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010. Disponível em: Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. Acesso em: 01 set. 2024.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. **Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras**. Revista brasileira de educação especial, v. 22, n. 3, p. 413-428, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000300008>. Acesso em: 03 mar. 2025.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. **Como escrever um artigo de revisão sistemática**. In: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, M. C. P. P. VON HOHENDORFF, J. (orgs). Manual de produção científica. Penso Editora, p.55, 2014.

CUNHA, M. I. da. **O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão**. Rev. Diálogo Educ, p. 81-90, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237027744_O_LUGAR_DA_FORMACAO_DO_PROFESSOR_UNIVERSITARIO_o_espaco_da_pos-graduacao_em_educacao_em_questao. Acesso em: 10 set. 2024.

DOMINGUES, J. P. E. *et al.* **A formação acadêmica do professor universitário: uma breve crítica aos programas de formação**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 22, n. 5, p. 650-654, 2021. Disponível em: A Formação Acadêmica do Professor Universitário: uma Breve Crítica aos Programas de Formação | Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas. Acesso em: 10 jan. 2025.

EIDELWEIN, M. P. **Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.26, p. 91-98. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4402>. Acesso: 10 out. 2025.

EUROPEAN COMMISSION. **The Bologna Process and the European Higher Education Area**. Europa: Education and Training, [s. l.], 18 jun. 2022. Disponível

em:

<https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>. Acesso em: 27 out. 2025.

FERRANDI, D. A. **Dimensões de acessibilidade na formação acadêmica de universitários com baixa visão**: revisão sistemática. 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17545/TCC_Ferrandi_2023.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 ago. 2024.

FIGUEIRA, S.T. **Professores em cena**: entre conversas e modo de aprender a ensinar. Rev. Educ. Ciênc. Matemática, v.3, n.2, 2013. Disponível em: PROFESSORES EM CENA: ENTRE CONVERSAS E MODOS DE APRENDER A ENSINAR | Revista de Educação, Ciências e Matemática. Acesso em: 15 dez. 2024.

FREITAS, B. F. de *et al.* **O uso dos operadores como estratégia de busca em revisões de literatura científica**. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 5, n. 3, p. 652-664, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2023v5n3p652-664>. Acesso em: 05 ago. 2024.

FURLAN, E. G. M. *et al.* **Inclusão na educação superior**: formação e experiência docente. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 25, n. 02, p. 416-438, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>. Acesso em: 10 jul. 2024.

GAUTÉRIO, V. L. B.; RODRIGUES, S. C. **Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 94, p. 603-618, 2013. Disponível em: SciELO Brasil - Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender Os Ambientes de Aprendizagem possibilitando transformações no ensinar e no aprender. Acesso em: 05 fev. 2025.

INEP. **Censo da Educação Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2022.pdf](#). Acesso em: 02 nov. 2024.

INEP. **Censo da Educação Superior 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: Educação Superior — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Acesso em: 02 ago. 2025.

JACOMINI, M. A. **O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais**. Educação e Pesquisa, v. 46, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214645>. Acesso em: 12 set. 2025.

JÚNIOR, J. dos R. S.; SGUISSARDI, V. **Reforma da educação superior no Brasil**: renúncia do Estado e privatização do público. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000. Disponível em: Redalyc.Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. Acesso em: 11 set. 2025.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** *Educar em revista*, p. 61-79, 2011b. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso em: 07 jul. 2025.

KASSAR, M. de C. M. **Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações.** *Cadernos Cedes*, v. 19, p. 16-28, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Acesso em: 20 fev. 2025.

KASSAR, M. de C. M. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, p. 41-58, 2011a. Disponível em: *SciELO Brasil - Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.* Acesso em: 25 fev. 2025.

LOURENÇO, C. D. da S.; LIMA, M. C.; NARCISO, E. R. P. **Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?.** *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 21, n. 3, p. 691-718, 2016. Disponível em: *Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?.* Acesso em: 07 fev. 2025.

LOPES, R. D. C., CUNHA, D. A. da, BRASIL, S. E. R., NINA, K. C. F., & Silva, S. S. da C. (2022). **Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa.** *Revista Educação Especial*, 36(1), e23/1–37. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480/60862>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LUCARELLI, E. **El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

MARTINS, J. de S. **A Exclusão Social e a Nova Desigualdade.** São Paulo: Editora Vozes, 1997.

MICHELS, M. H. **Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos 1990.** *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 73 – 86, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1313/1497>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MICHELS, M. H. **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. Disponível em: *Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf.* Acesso em: 20 ago. 2024.

NERI, M. **Retratos da Deficiência no Brasil.** Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em: *PPD_PaginasIniciais.doc.* Acesso em: 29 abr. 2025.

NOSELLA, P. **A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação.** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, p. 177-183, 2010. Disponível em: [2prova-mioloRBE.indd](#). Acesso em: 07 jan. 2025

OLIVEIRA, C. C. de; BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M.. **Formação continuada do professor universitário: orientação de estágio com pesquisa.** Educação em Foco, p. 67-98, 2016. Disponível em: [Formação continuada do professor universitário: orientação de estágio com pesquisa](#). Acesso em: 28 nov. 2025.

OLIVEIRA, V. H. **Escolarização de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Paraná: predominância da segregação e da filantropia.** 2015. Thesis (MA in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2015.

ORLANDO, R. M. *et al.* **Política de Educação Especial no Brasil: Disputas e Conservadorismo (2022 E 2023).** Cadernos CEDES, v. 45, p. e292722, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC292722>. Acesso em: 05 ago. 2025.

ORLANDO, R. M. *et al.* **Declaração de Salamanca e Redução nos Custos em Educação para Países em Desenvolvimento.** *In:* Orlando, R. M. Desdobramentos da Política Educacional com Enfoque na Educação Especial.ed 1º ed. São Carlos: EDESP- UFSCar, 2022, p. 23-32. Disponível em: [E-book - Desdobramentos da política educacional com enfoque na Educação Especial.pdf](#) — Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar. Acesso em: 20 abr. 2025.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. **Formação Pedagógica para Docência Universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública.** Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2012.

PAGE, M, J. *et al.* **A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas.** Revista Panamericana de Salud Pública, v. 46, p. e112, 2023. Disponível em: [A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas](#). Acesso em: 15 jul. 2024.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007. Disponível em: [Miolo - PARO 19-6-18](#). Acesso em: 18 fev. 2025.

PEDROSA, M. V.; OLIVEIRA, J. C. de; MARTINS, I. V. F. **Docência e formação continuada no ensino superior: experiências em uma universidade federal no Brasil.** Revista Docência do Ensino Superior, v. 14, p. 1-20, 2024. Disponível em: [Docência e formação continuada no ensino superior: experiências em uma universidade federal no Brasil | Revista Docência do Ensino Superior](#). Acesso em: 28 nov. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** Docência no ensino superior, 4. ed, 2010.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar em revista, p.

143-156, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 27 out. 2025.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. **Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10354>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RISTOFF, D. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: O NOVO PERFIL DO CAMPUS BRASILEIRO: UMA ANÁLISE DO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE DE GRADUAÇÃO | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior. Acesso em: 12 fev. 2025.

RUSSELL, M. **Capitalism and Disability: Selected Writings**. Berkeley: University of California Press, 2019

SANTOS, J. R. S. ; PICCOLO, G. M.; MENDONÇA, T. J. B. ; VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G. **Planejamento Educacional Individualizado II : Intervenções**. 1. ed. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2022. v. 1. 31p. Disponível em: PEI II.pdf — Editora de Educação e Acessibilidade da UFSCar. Acesso em: 05 ago. 2024.

SGUISSARDI, V. **Educação superior no Brasil: Democratização ou massificação mercantil?**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mXnvfHV7s7q5gHBRkDSLrGXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2025.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SGUISSARDI, V. **O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 5, n. 02, p. 07-24, 2000. Disponível em: O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. Acesso em: 05 set. 2025.

SILVA, Y. F. de O. *et al.* **Desafios para a Educação Superior: Formação, Capacitação do Professor e Inclusão do Aluno Deficiente**. REVELLI-Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576), v. 13, 2021. Acesso em: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR E INCLUSÃO DO ALUNO DEFICIENTE | REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576). Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?**. Revista Brasileira de Pós-Graduação,

[S. l.], v. 7, n. 14, 2010. DOI: 10.21713/2358-2332.2010.v7.18. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/18>. Acesso em: 24 ago. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**: acesso e qualidade. UNESCO. Salamanca, Espanha. 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 15 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 28 ago. 2025.

UNESCO. **World Conference on Higher Education in the Twenty-first Century**: Vision and Action, UNESCO. Paris, França. 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VOLPATO, G. **A universidade na sua constituição: criação, reformas e implicações político-epistemológicas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 678-701, 2011. Disponível em: [Miolo_RBEP232_novo.indd](#). Acesso em: 19 ago. 2024.

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

ZAINKO, M. A. S. **Políticas de formação de professores na universidade pública**: uma análise de necessidades, entre o local e o global. Educar em Revista, p. 113-127, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000200008>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ZEPPONE, R. M. O. **A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca**: alguns apontamentos. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 363-376, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 18 ago. 2024.