

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nayomara Souza Santos*
nayomarass@hotmail.com
Ana Cristina Santos Duarte**
tinaduarte2@gmail.com

RESUMO

A temática do desenvolvimento profissional na educação superior frente à educação inclusiva e atendimento de pessoas com deficiência tem ganhado expressiva notoriedade nos dias atuais. No que tange ao desenvolvimento profissional docente, ou à conhecida formação continuada, é necessário compreender que a graduação se constitui apenas como o ponto inicial para que outros desafios e aprendizagens possam acontecer. Diante disso, essa pesquisa busca refletir e identificar trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, visando à formação docente para o atendimento à pessoa com deficiência. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma busca nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram selecionadas 04 (quatro) pesquisas correspondentes ao tema. Os resultados apontam que a legislação brasileira não define, claramente, como deve acontecer a formação dos professores da educação superior, considerando os desafios da docência na contemporaneidade, com vistas ao atendimento à diversidade; os programas de pós-graduação *stricto sensu* não asseguram a formação para o exercício da docência universitária; é necessário que a universidade invista na formação do professor da educação superior e o atendimento à diversidade, incluindo às pessoas com deficiência.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; educação superior; educação inclusiva; estudantes com deficiência.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade muito se tem discutido acerca da docência no ensino superior, e sobre as exigências para se tornar um professor universitário. Existe ainda certo consenso de que a docência, não exige formação específica no campo do ensinar. Infelizmente, essa concepção cristaliza o posicionamento de que basta que se tenha domínio de conhecimentos específicos, para se exercer a docência, mesmo desconhecendo os processos de ensino e aprendizagem e a sua responsabilidade frente aos mesmos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Tais questões se ampliam se pensarmos nos desafios vivenciados pelas Instituições de Educação Superior e, conseqüentemente pelos seus sujeitos, que atualmente vivenciam o ingresso de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. Dados oficiais apontam que no ano de 2004 as matrículas de pessoas com deficiência em IES brasileiras somavam 5.395

* Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil.

** Pós-Doutora em Didáctica de las Ciencias Experimentales, pela Universidad Nacional del Litoral (UNL) - Argentina. Professora do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil. Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Educadores em Ciência (GEP-FEC).

estudantes. Passados dez anos, este número chegou a 33.377 estudantes com deficiência na educação superior, representando um aumento de 518,66% conforme demonstra a Sinopse do Censo da Educação Superior de 2015 (BRASIL, 2016). Diante de tal realidade, percebemos que as IES do Brasil necessitam investir em programas de desenvolvimento profissional para os seus professores, considerando as especificidades no atendimento desses estudantes.

No que tange ao desenvolvimento profissional docente, ou à formação continuada, é necessário compreender que a qualificação básica recebida durante os cursos de licenciatura ou bacharelado, se constitui apenas como o ponto inicial para que outros desafios e aprendizagens possam acontecer.

Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 80),

Ser professor universitário supõe o domínio do seu campo específico de conhecimentos. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder [...]. Qual a relação entre esses conhecimentos. Para que ensiná-los e que significados têm na vida dos jovens alunos dos quais serão professores.

Esses questionamentos chamam a atenção sobre como trabalhar o conhecimento na formação de jovens, mas muito mais do que isso, ressalta sobre o significado do trabalho do professor, que além de ter como objeto o conhecimento, deve estar preocupado com a construção da cidadania e humanização desses estudantes.

Assim, o estudo que aqui se apresenta, tem como objeto o desenvolvimento profissional de professores da educação superior e sua relação com a educação inclusiva, abordando, sobretudo, os desafios da docência frente ao atendimento de pessoas com deficiência.

Diante do exposto, o artigo proposto tem por objetivo refletir e identificar trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, visando à formação docente para o atendimento à pessoa com deficiência. Para tanto foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, a partir de uma busca nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que deparamo-nos com um número expressivo de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação brasileiros.

Em se tratando do repositório da CAPES, elegemos descritores como: “inclusão na educação superior” (210 trabalhos localizados); “inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade” (04 trabalhos localizados); “Inclusão e ensino de

Biologia” (16 trabalhos); “Ensino de Biologia para pessoas com deficiência” (01 trabalho); “Inclusão de pessoas com necessidades especiais” (63 trabalhos).

Já no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), localizamos os seguintes trabalhos: “Inclusão na Educação Superior” (02 trabalhos); “Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior” (Nenhum trabalho); “Inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior (28 trabalhos); “Inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior” (01 trabalho); “Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais na universidade” (50 trabalhos); “Políticas públicas na educação superior” (03 trabalhos); “Ensino de Biologia” (162 trabalhos); “Inclusão e ensino de Biologia” (29 trabalhos); “Ensino de Biologia para pessoas com deficiência” (07 trabalhos).

Após realizarmos uma densa análise das pesquisas anteriormente citadas, elegemos como principal descritor a expressão "Inclusão na Educação Superior", tendo em vista que, dentre os demais descritores, este último foi o que nos indicou o maior número de pesquisas na pós-graduação. De posse dos 210 (duzentos e dez) resumos das pesquisas encontradas no repositório da CAPES, e dos 02 (dois) resumos obtidos por meio da consulta ao BDTD, passamos a uma análise criteriosa e profunda dos resumos das pesquisas, objetivando identificar os trabalhos que mais se aproximavam do nosso objeto de investigação, que é refletir e identificar trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação superior, visando à formação docente para o atendimento à pessoa com deficiência.

Feita essa análise, dos 212 (duzentos e doze) trabalhos identificados a partir da pesquisa por meio do descritor "Inclusão na Educação Superior", e considerando a necessidade de nos debruçarmos sobre as pesquisas que versam sobre a temática ora apresentada, identificamos 04 (quatro) trabalhos, os quais trataremos individualmente a seguir.

Teoricamente nos respaldamos nas pesquisas de Brabo (2013), Field's (2014), Ribeiro (2011) e Fernandes (2012), além dos estudos desenvolvidos por Pimenta e Anastasiou (2002), Masetto (2003) e Zabalza (2004).

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A preocupação com a eficiência da educação superior, sobretudo com o desenvolvimento profissional como um dos fatores imprescindíveis para alcançar a excelência

educacional, demonstra a importância da formação científica, pedagógica e política dos educadores.

Nesse sentido, Zabalza (2004) salienta que o exercício da profissão e o seu domínio não acontecem através de uma "inspiração divina". O professor se prepara para a docência na prática, no dia-a-dia, com as experiências vivenciadas e acumuladas durante toda a vida profissional.

Para tanto, torna-se imprescindível repensar a forma como os professores universitários desempenham suas funções, o que, na opinião de Zabalza (2004), só será possível a partir de novos parâmetros que estruturam a profissionalização docente, tais como: a reflexão sobre a própria prática, o trabalho em equipe, a organização das tarefas orientadas para o mundo do emprego, a estrutura do ensino a partir da aprendizagem e a recuperação da dimensão ética da profissão docente.

No tocante à formação de professores que atuarão na educação superior, os estudos começaram a acontecer a partir da década de 1960, quando o Brasil almejava o desenvolvimento científico e tecnológico, aspirando a formação de pesquisadores, por meio do desejo evidenciado pelos governantes de situar o país no cenário internacional (BRASIL, 1965, s.p.).

As iniciativas legais em definir o local de formação dos professores da educação superior tem início com o Parecer CFE/C.E.Su. n. 977/65 (que versa sobre a definição dos cursos de pós-graduação), continua com a Resolução CFE nº 05/83 (que fixa as normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*), e depois com o Parecer 12/93 (que determinou a obrigatoriedade de oferta de uma disciplina sobre metodologia nos cursos de especialização), culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Cumpre-nos esclarecer que as legislações citadas não definem em qual etapa da pós-graduação dar-se-á a formação dos professores para atuarem na educação superior: se em nível de especialização (pós-graduação *lato sensu*), ou em nível de mestrado/doutorado (pós-graduação *stricto sensu*).

No que tange a formação de professores para atuarem na educação superior, a Lei nº 9.394/96, determina que:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996, p. 48).

Contudo, como se sabe, a obtenção do título de mestre e doutor atende a exigência do dispositivo legal, mas não garante a formação pedagógica. Ademais, a LDBEN não defende a formação de professores universitários, como um processo que se inicia na graduação e se estende ao longo de toda a vida profissional docente, em uma articulação sucessiva entre formação inicial e continuada (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Com o intuito de analisar as transformações imperativas à ação docente, Pimenta e Anastasiou (2002), apontam alguns modelos que têm marcado a prática institucional do professor. Segundo elas, no enfoque tradicional ou prático-artesanal, a docência é considerada um "dom inato", e o objetivo do ensino é o de transmitir conhecimentos, valores, modos e costumes, através das gerações.

Já o segundo enfoque apontado pelas autoras, é o técnico ou academicista, em que o ensino é compreendido como "um campo aplicado" de conhecimentos. Nesse caso, os conteúdos a serem trabalhados são oriundos do conhecimento científico, sendo tarefa do professor compreender esses saberes e repassá-los aos alunos. Suas preocupações estão direcionadas à:

busca de métodos eficazes para garantir os resultados esperados, sem questionar a natureza e os interesses na determinação dos critérios desses resultados e sem se preocupar com a diversidade e a desigualdade das condições de aprendizagem (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 185).

O terceiro enfoque apresentado por Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185), é denominado de hermenêutico ou reflexivo. Aqui, o ensino é assinalado como “uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, claramente determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas”.

Nesse contexto, o papel do professor consiste em ser um profissional intelectual que direciona seu conhecimento tanto para aspectos da experiência, do cientificismo e fazer pedagógico, quanto o seu olhar para aspectos únicos, ambíguos e conflituosos que fazem parte do universo da sala de aula (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Para tanto,

o conhecimento do professor é composto da sensibilidade da experiência e da indagação teórica. Emerge da prática (refletida) e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução das práticas institucionais (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 185).

Masetto (2003) coloca que a estrutura organizativa da educação superior no Brasil, desde seu início, até os dias de hoje, privilegiou as experiências profissionais e o domínio dos conteúdos como condição imprescindível para o exercício da docência nos cursos de graduação. No entanto, segundo este autor, o docente necessita se apropriar da "competência pedagógica", visto que ele é um educador.

Para Masetto (2003), as carreiras profissionais estão passando por revisões, visto que a própria sociedade tem mudado. Nesse sentido, o desenvolvimento tecnológico tem impactado a "produção e socialização do conhecimento", afetando a formação docente. Para ele, a universidade necessita extrapolar os seus muros, entrar em sintonia com essas transformações, preocupando-se em discutir e implementar mudanças curriculares compatíveis com os princípios educacionais, além de engendrar esforços no que se refere à formação inicial, que começa na faculdade e deve seguir por toda a vida do profissional professor.

Em outras palavras, Masetto (2003, p. 17) coloca que é preciso ir além do domínio cognitivo das disciplinas. É imprescindível se construir um novo paradigma de educação superior, em que o interesse maior seja direcionado ao estudante, primando pelo estabelecimento de valores voltados para aspectos humanistas e críticos.

O mundo se transformou, a sociedade brasileira está imersa em mudanças que afetam, como disse, o próprio coração da universidade (conhecimento e formação profissionais), trazendo de arrastão nessa evolução a necessidade de modificarmos nosso ensino superior e nossa ação docente nesse mesmo ensino.

Do exposto, notamos que a docência na educação superior tem passado por reflexões, mudanças e se deparado com novas exigências, sendo considerada uma atividade complexa. Nesse sentido, uma das modificações pelas quais a universidade está passando, diz respeito ao fato de que grupos que nunca ou poucas vezes estiveram presentes nessa instituição - como pessoas negras, das classes sociais menos favorecidas e pessoas com deficiência, têm garantido por lei, o acesso à universidade através das políticas de ações afirmativas.

3 REFLETINDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE ALGUMAS PESQUISAS

Considerando a complexidade que envolve a temática do desenvolvimento profissional do professor universitário, aliado à inclusão de pessoas com deficiência nessas instituições, tomamos algumas investigações que analisam tal temática.

Como detalhado anteriormente, ao realizarmos buscas nos repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor "Inclusão na Educação Superior", deparamo-nos com 04 (quatro) pesquisas que realizam investigação semelhante, em programas de pós-graduação brasileiros.

Na tese de doutorado, intitulada "Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva", a autora Brabo (2013), objetivou analisar o percurso da formação docente inicial voltada para o ensino/atendimento de estudantes com deficiência em classe comum, no contexto da universidade brasileira, e mais especificamente o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

A investigação contou com colaboradores que se subdividiram em três grupos distintos: ex-alunos da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais, durante os semestres 2009/2, 2010/1 e 2010/2; coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRGS, perfazendo um total de dezessete profissionais, correspondendo às dezessete áreas de conhecimento que esses cursos abrangem; e mais os professores da referida disciplina (BRABO, 2013).

A coleta dos dados foi realizada por meio da análise de documentos, entrevista semiestruturada, experiência pessoal e diário de campo. Os resultados apontaram para uma percepção de avanços discretos, ainda que tardios, no que diz respeito à atuação educacional da UFRGS com vistas a desenvolver, cada vez mais, ações que propiciem o acesso e a permanência de alunos com deficiência em seus cursos. E mais, que propiciem, principalmente, o incremento de uma formação docente e resposta à demanda dos futuros professores que irão trabalhar com alunos com deficiência em classes comuns das escolas, e também à ampliação de projetos de pesquisa e extensão que contemplem esse campo de conhecimento (BRABO, 2013).

A pesquisa realizada por Brabo (2013) ressaltou, ainda, que o papel da disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais é crucial, como espaço de mediação entre estudantes, professores e a prática pedagógica. Espaço também de interação com outros professores, cursos e departamentos, apostando numa visão dialética de inclusão, através da criação de culturas inclusivas, da produção de políticas inclusivas e do desenvolvimento de práticas inclusivas. E que a universidade brasileira se torne um campo de recontextualização pedagógica, levando à transformação social, sendo o professor, o autor de seu discurso pedagógico.

A segunda pesquisa com a qual nos aproximamos foi o trabalho de doutorado de Field's (2014), cujo o título é "Saberes profissionais para o exercício da docência em Química voltado à educação inclusiva". A autora problematiza acerca da construção e mobilização dos saberes docentes para a formação de professores de Química para a inclusão escolar.

Tal investigação contou como campo de pesquisa a Universidade Federal de Goiás, através do planejamento e desenvolvimentos da disciplina de núcleo livre intitulada "Fundamentos de Educação Inclusiva" (FEI) em 2010 e com o desenvolvimento de estágios supervisionados no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV) em 2011 (FIELD'S, 2014).

Os colaboradores da pesquisa foram os estudantes da disciplina FEI, os estagiários do Curso de Licenciatura em Química que desenvolveram seus estágios no CEBRAV e os estudantes deficientes visuais do CEBRAV. Os instrumentos de produção dos dados utilizados por Field's (2014) foram: para o 1ºCiclo, os diários coletivos e, no 2ºCiclo, os diários coletivos e as transcrições das gravações em áudio e vídeos das intervenções pedagógicas (IPs) realizadas no CEBRAV.

Os resultados da investigação coletados através das narrativas produzidas nos diários coletivos indicaram que os estudantes da disciplina FEI se apropriaram das discussões promovidas nos grupos, mediante a reflexão pelo confronto do que a legislação prevê com a realidade das escolas públicas do estado de Goiás. Field's (2014) salienta que a formação inicial deve incentivar e possibilitar aos futuros professores a participação em pesquisas na área de educação inclusiva, que busquem a compreensão das especificidades e dos dilemas do contexto escolar para que eles possam se apropriar dos saberes experienciais e profissionais, os quais se relacionam com a coletividade, o diálogo e a parceria na construção de uma escola para todos.

A terceira pesquisa que localizamos foi a dissertação de Ribeiro (2011), cujo trabalho é intitulado "Formação de professores de Ciências e educação inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior de Jataí-GO". Neste trabalho, a autora buscou investigar como uma Instituição de Ensino Superior em Jataí- Goiás (IES/Jataí) vem se preparando para responder à perspectiva da educação inclusiva, no que diz respeito aos seus cursos de formação de professores de ciências (Biologia, Física, Matemática e Química) e para receber estudantes com deficiência.

Tal investigação contou como participantes, os professores dos cursos de Biologia, Física, Matemática e Química da IES/JATAÍ, totalizando 49 docentes, dos quais 26 pertenciam ao quadro de professores do curso de Biologia, 8 (oito) de Física, 8 (oito) de

Matemática e 7 (sete) de Química. Os instrumentos de produção de dados utilizados pela autora para a realização de um estudo de caso, foram: aplicação de questionários, realização de entrevistas e análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos (RIBEIRO, 2011).

A pesquisa constatou, que embora a maioria dos docentes tenha se mostrado receptiva às propostas da Educação Inclusiva (EI), eles não se sentem preparados para atuar e nem para formar para a diversidade (RIBEIRO, 2011).

Na quarta investigação analisada, fruto de uma pesquisa de mestrado, de autoria de Fernandes (2012), intitulada "A formação de professores de Ciências Biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada". A pesquisa objetivou analisar como a educação na perspectiva da inclusão está sendo abordada na organização curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas em duas universidades (UFG e PUC-GO) e nos cursos de formação continuada do município de Goiânia, nos âmbitos municipal e estadual, no interstício de 2009-2010.

Tal investigação contou com os seguintes campos empíricos: a UFG e a PUC- GO, assim como Secretaria Municipal de Goiânia e da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, tendo como instrumento de produção de dados, a pesquisa documental. Os resultados da pesquisa apontaram para o fato de que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCB) das instituições de ensino superior investigadas não mencionam as políticas públicas que envolvem a formação dos professores na perspectiva inclusiva (FERNANDES, 2012).

Ademais, a autora constatou, também, que os aspectos históricos, políticos, éticos, sociais e pedagógicos relacionados à educação inclusiva estão ausentes nos projetos dos cursos das universidades investigadas, mas presentes nos planos bianuais e nos programas das ações de formação continuada das Secretarias. Contudo, não foi identificada a presença do professor de Ciências Biológicas em nenhuma dessas ações formativas que visavam o preparo do docente para lidar com a aprendizagem na perspectiva da inclusão (FERNANDES, 2012).

A partir dessa perspectiva, compreende-se como desafiador e indispensável o fato de pensar a formação docente voltada para o atendimento à pessoa com deficiência. Para tanto, as instituições de educação superior devem propor um programa institucional de desenvolvimento profissional para os professores, visando que eles construam saberes voltados ao exercício da docência na educação superior, tomando como princípio a diversidade humana, sobretudo no que se refere às pessoas com deficiência.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações obtidas por meio dos estudos apontam que a legislação brasileira não define, claramente, como deve acontecer a formação dos professores da educação superior, considerando os desafios da docência na contemporaneidade.

Além disso, a formação do professor da educação superior, historicamente tem se dado apenas por meio da qualificação em programas de pós-graduação *stricto sensu*, estando voltada, sobretudo, para aspectos do aprofundamento do conhecimento específico na área e para a realização de pesquisas, não sendo destinado tempo e espaço para a construção dos saberes docente.

Diante do exposto, é necessário que a universidade invista em estudos voltados para a formação do professor da educação superior e o atendimento à diversidade, incluindo às pessoas com deficiência. Todavia, o que temos visto e analisado através de resultados das pesquisas avaliadas, é que os cursos não estão preparados para com a heterogeneidade, da mesma forma que, entre o que determinam as políticas voltadas para a inclusão e o que se pratica dentro dos muros das universidades a distância é muito grande.

Com base nos aspectos mencionados, evidenciamos que a formação pedagógica dos professores da educação superior ainda se constitui como um tema bastante polissêmico e controverso. Aliado à isso, se refletirmos sobre a entrada de grupos que historicamente tiveram pouco, ou nunca tiveram acesso à universidade, e que a um pouco mais de 10 anos vem ocupando os assentos dessa instituição, dentre eles as pessoas com deficiência, reafirmamos a necessidade preeminente das IES investirem na formação dos seus professores.

Defendemos que as instituições de educação superior tenham programas de desenvolvimento profissional para os professores, visando a atualização do ofício de ensinar em tempos de mudanças, bem como repensem os seus critérios de promoção e progressão na carreira, deixando de validar apenas as atividades de ensino e pesquisa dos docentes, passando à valorizar a formação para o ensino, o desenvolvimento de práticas inovadoras, o exercício da prática reflexiva e compartilhada, que são aspectos ainda pouco considerados na universidade, dada a dimensão individual e solitária da docência nesse nível de ensino.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN HIGHER EDUCATION: TEACHING CHALLENGES FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The theme of professional development in higher education in relation to inclusive education and care for people with disabilities has gained significant prominence in the present day. With regard to teacher professional development or well-known continuing education, it is necessary to understand that graduation is only the starting point for other challenges and learning to take place. Therefore, this research seeks to reflect and identify works developed by institutions of higher education, aiming at teacher training for the care of the disabled. For this purpose, a bibliographical research was developed, based on a search in the repositories of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES (Coordination of Improvement of Personnel) and Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD (Digital Library of Theses and Dissertations). Four (4) researches corresponding to the theme were selected. The results indicate that the Brazilian legislation does not clearly define how the formation of higher education teachers should take place, considering the challenges of teaching in the contemporary world, with a view to attending to diversity. The *Stricto Sensu* postgraduate programs do not ensure training for the exercise of university teaching. It is necessary for the university to invest in the training of the higher education teacher and the attendance to diversity, including the disabled.

Keywords: Professional Development; Higher education; Inclusive education; Students with Disabilities.

REFERÊNCIAS

BRABO, G. M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva.** Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Rio Grande do Sul: 2013. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72692?locale=pt_BR. Acesso em: 06 de março de 2016.

BRASIL. **Parecer CFE/C.E.Su. n. 977/65, de 03 de dezembro de 1965.** Definição dos cursos de Pós-graduação. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. **Resolução CFE n. 05, de 10 de março de 1983.** Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao_CFE_05_1983.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. **Resolução CNE/CES n. 03, de 05 de outubro de 1999.** Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2016. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 22 de outubro de 2016.

FERNANDES, S. F. P. **A formação de professores de Ciências Biológicas e a educação inclusiva: uma interface da formação inicial e continuada.** Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiás: 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3080>. Acesso em: 03 de junho de 2016.

FIELD'S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em Química voltado à educação inclusiva.** Tese de doutorado apresentada na Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiás: 2014. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3044?locale=pt_BR. Acesso em: 16 de maio de 2016.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

RIBEIRO, E. B. V. **Formação de professores de Ciências e educação inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior de Jataí-GO.** Dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiás: 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3072>. Acesso em: 18 de maio de 2016.

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

Recebido em 28 de março de 2017. Aprovado em 11 de maio de 2017.