



LABORATÓRIOS NA UNIVERSIDADE: PRÁTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE¹

Paula Batista da Trindade ²

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins ³

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa em andamento desenvolvida em nível Mestrado vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Como unidade de análise considera-se a Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA/ UFRN) e o objetivo geral é conhecer e analisar, no contexto de aulas práticas em laboratórios da FACISA os elementos didáticos e as demandas formativas que podem contribuir para uma prática docente inclusiva. Os participantes da pesquisa são docentes, estudantes com e sem deficiência e técnicos que participam das aulas práticas em laboratórios. Possui natureza qualitativa e exploratória descritiva. Como procedimentos metodológicos foi realizado um levantamento bibliográfico, contemplando os principais marcos legais e autores que discutem a temática do estudo bem como entrevistas semiestruturadas e observação (não participativa) de aulas práticas em dois laboratórios do lócus. O referencial teórico é baseado em autores que discutem o desenho universal para aprendizagem na transformação e democratização do ensino tais como Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018), Pletsch (2017). Além destes, também nos baseamos em autores que tratam sobre elementos didáticos e formação de professores como Libâneo (1993), Nóvoa (1995), Zabalza (2011) e Tardif (2002), entre outros. Por fim, pretende-se elaborar uma proposta formativa destinada aos professores que ministram aulas práticas em laboratórios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas nestes espaços, contribuindo assim com novos saberes, discussões e reflexões acerca da temática pesquisada.

Palavras-chave: pessoa com deficiência; laboratórios de aulas práticas; elementos didáticos; formação docente.

¹ Esta pesquisa é resultado de projeto de pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

² Mestranda do Programa de Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), paulabatistadatrindade@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), lisiemel@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa em andamento desenvolvida em nível Mestrado vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O fortalecimento de políticas e ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência ou outras necessidades específicas⁴ tem sido pauta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) nas duas últimas décadas, em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) – documento normativo com equivalência constitucional – também estabelece sistema educacional inclusivo em todos os níveis, além da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Em sua busca pela promoção da inclusão e acessibilidade aos estudantes com deficiência ou outras necessidades específicas, a UFRN instituiu a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas no ano de 2019, através da Resolução 026/2019- CONSUNI (UFRN, 2019), atualizada pela Resolução nº 002/2022 – CONSEPE/CONSAD (UFRN,2022). Tal resolução define em seu artigo 2º, inciso I, o que vem a ser inclusão educacional, senão vejamos:

I – Inclusão Educacional – A inclusão envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. Inserir estudantes com deficiência em salas de aula tradicionais sem esses aprimoramentos e modificações não constitui inclusão (UFRN, 2022).

Sobre a inclusão escolar, Silva (2008) pontua:

[...] constitui num processo de inclusão de todas as pessoas, independente de raça, cor, sexo, origem socioeconômica ou cultural, talento, deficiência e dificuldades. Está baseada nos princípios da cidadania democrática e da inserção e provisão de práticas pedagógicas colaborativas e igualitárias, mudanças estruturais pedagógicas, físicas e atitudinais, respeitando e valorizando a diversidade e, atendendo às necessidades individuais e coletivas de todos os educandos (SILVA, 2008, p. 21).

⁴ Nesta pesquisa o termo pessoa com necessidade específica é utilizado em consonância com a Política de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conforme Resolução Conjunta 002/2022- CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022 (UFRN/2022).

Ainda a respeito da inclusão educacional, Mantoan (1977) afirma que:

Causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997, p. 145)

Considerando o contexto de inclusão educacional trazido pelos aportes normativos e teóricos acima, o ingresso de estudantes com deficiência em cursos técnicos do ensino médio e superior das Instituições Federais de Ensino tem aumentado expressivamente nos últimos anos. Isso é notório também no contexto da UFRN.

A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), a qual alterou 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, propiciou este incremento de estudantes e teve sua implementação no ano 2018 no qual ocorreu o primeiro ingresso de estudantes com deficiência por meio da reserva de vagas para este público. De acordo com dados da Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (núcleo de inclusão da UFRN), o número de estudantes atendidos passou de 31 (trinta e um) no ano de 2017 para 102 (cento e dois) no ano de 2018, o que consideramos um marco quanto ao aumento destes estudantes.

Registre-se que o número de estudantes ora apresentado compreende aqueles com deficiência, pois a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade já atendia e atende, também, estudantes com outras necessidades educacionais específicas, contemplando um grupo de estudantes com necessidades educacionais específicas mais abrangente que aquele que integra o público-alvo estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a saber: estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Atualmente, a Secretaria de Inclusão e Acessibilidade, em consonância com a Resolução nº 002/2022 – CONSEPE/CONSAD (UFRN, 2022) – atende pessoas com necessidades específicas, conforme artigo 2º, inciso II, quais sejam:

II - pessoas com necessidades específicas: - pessoas que apresentam em contextos acadêmicos ou profissionais necessidades específicas em consequência de condições, em caráter permanente ou temporário, que, em interface com as diversas barreiras, podem requerer apoio institucional especializado no processo de ensino-aprendizagem-avaliação ou no desenvolvimento das atribuições profissionais, a fim de que lhes sejam oportunizadas a equiparação de condições que os levem à expressão plena de seu potencial e de participação. Consideram-se pessoas com necessidades específicas:

- a) pessoa com deficiência: pessoa que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. São consideradas condições de deficiência: física, intelectual, auditiva, visual, surdo, cegueira e múltipla;
- b) pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA): pessoa que apresenta síndrome clínica caracterizada na forma a seguir:
I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social;
ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e
II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns;
excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados;
interesses restritos e fixos.
- c) - pessoa com altas habilidades/superdotação: pessoa que demonstra potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas do seu interesse;
- d) - pessoa com transtornos específicos da aprendizagem: pessoa que apresenta déficits específicos na capacidade em perceber ou processar informações, decorrentes de um transtorno do neurodesenvolvimento, com dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática;
- e) - pessoa com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: pessoa que apresenta níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade que, na vida adulta, resulta em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional;
- f) - pessoa com dificuldades secundárias de aprendizagem: pessoa que, em decorrência de outros transtornos psiquiátricos e/ou neurológicos apresenta prejuízos que impactam as atividades acadêmicas, sociais e profissionais;
- g) - pessoa com mobilidade reduzida: pessoa que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

O aumento do ingresso de estudantes com deficiência na UFRN e o público atendido pela Política de Inclusão e Acessibilidade desta instituição, bem como nossas experiência como pedagoga da SIA e os estudos de caso/relatos de estudantes com deficiência acerca de sua participação nas aulas práticas em laboratórios são a justificativa para iniciarmos esta pesquisa. Ocorre que os estudantes com deficiência em suas aulas teóricas avançam por meio da tecnologia assistiva (Santos et al, 2015) ou por outros recursos. Contudo, quando se deparam com as aulas práticas em laboratórios, as dificuldades se expandem, podendo levar à desistência do componente curricular ou mesmo a evasão do curso.

Como unidade de análise de nossa pesquisa considera-se a Faculdade de Ciências da Saúde do Trairi (FACISA/ UFRN), um dos 05 (cinco) campi da UFRN, localizado na cidade de Santa Cruz/RN. O objetivo geral do nosso projeto de mestrado é conhecer e analisar, no contexto de aulas práticas em laboratórios da FACISA os recursos didáticos e as demandas formativas que podem contribuir para uma prática docente inclusiva. Já este artigo tem como objetivo relacionar aulas práticas em laboratórios e desenho universal para aprendizagem.

METODOLOGIA

Os participantes da pesquisa são 02 (dois) docentes, 02 (dois) estudantes com deficiência, 02 (dois) estudantes sem deficiência e (02) técnicos de laboratório que participam das aulas práticas em laboratórios. Possui natureza qualitativa e exploratória descritiva. Como procedimentos metodológicos foi realizado um levantamento bibliográfico, contemplando os principais marcos legais e autores que discutem a temática do estudo, observação não participativa, visita técnica e entrevistas semiestruturadas com os participantes de aulas práticas em dois laboratórios do campo de investigação. Restringimos a pesquisa a dois laboratórios do curso de graduação em nutrição da FACISA. Os autores que embasaram nossa metodologia foram Bogdan e Biklen (1994), Gil (2008), Nunes *et al.* (2015) e Ludke e André (2020).

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico é baseado em autores que discutem o desenho universal para aprendizagem na transformação e democratização do ensino tais como Nunes e Madureira (2015), Zerbato e Mendes (2018), Pletsch (2017). A esse respeito Nunes e Madureira (2016) elucidam que a educação inclusiva é um movimento político, senão vejamos:

A educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. (NUNES E MADUREIRA, 2016, p. 128)

Seguindo esta linha de raciocínio, considerando a educação como um direito de todos e a necessidade de igualdade de condições para acesso e permanência na escola/universidade, cremos ser importante trazer a esta pesquisa o conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que de acordo com CAST (2014) e King-Sears (2014) apud Nunes e Madureira (2015) é o conjunto:

(...) de princípios e estratégias que permitem ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos os alunos, de modo a que todos possam aprender na via comum de educação. (2015, p. 132)

Pletsch (2021) afirma que o DUA possibilita:

(...) acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando as particularidades e os talentos dos estudantes, a partir do uso de estratégias pedagógicas/didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. (PLETSCH, 2021, p. 20)

De acordo com Souza (2020) apud Pletsch (2021) o desenho universal para aprendizagem é importante, pois: “(...) não existe um único meio de representação de conteúdo, já que os processos de apreensão não ocorrem da mesma maneira pra todos” (SOUZA, 2020, p. 232).

Sobre a educação no ensino superior, o documento orientador do Programa Incluir apresenta o conceito de Desenho Universal como sendo:

concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (BRASIL, 2013)

A esse respeito, afirmamos que o DUA permite ao docente desenvolver estratégias que levam em consideração a diversidade dos alunos, considerando o que aprendem, como aprendem e porque aprendem com o objetivo de equacionar estratégias, recursos e formas de avaliação (CAST, 2014).

Considerando o conceito de DUA e as formas diversas de aprendizagem que existe entre os estudantes em uma sala de aula, importante para nossa pesquisa trazer o conceito de recursos didáticos, pois entendemos que a própria aula prática em laboratórios pode ser

considerada um recurso determinante para o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes com e sem deficiência, pois diversifica a forma de aprendizagem saindo do contexto da tradicional aula expositiva, e a partir das aulas práticas, muitos são os desdobramentos acerca dos recursos didáticos.

Além destes, também nos baseamos em autores que tratam sobre recursos didáticos e formação de professores como Libâneo (1993), Nóvoa (1995), Zabalza (2011) e Tardif (2002), entre outros.

Martins (2019) e Saviani (2009) trazem ideias correlatas na medida em que observamos a predominância do modelo cultural-cognitivo na formação de professores, sobretudo os que ministram aulas no ensino superior. Com base em Nóvoa (1992) acreditamos que a formação docente pode ter papel importante para a configuração de uma “nova” profissionalidade docente, devendo se constituir de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e (re)construção da identidade pessoal enquanto professor.

Tardif (2002) aponta que “(...) é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais.” (Tardif, 2002, p. 241). Sobre a dominação de conteudista nas aulas, Freire (2002) afirma que:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente **não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador.** (FREIRE, 2002, p. 15) (destaque acrescido)

Ainda com esteio em Nóvoa (1992), compreendemos que a formação docente deve atentar para a valorização desse profissional e dos seus saberes, transformando o professor no elemento central da formação que conforme mencionamos deve deixar de ser conteudista e focar na criticidade e reflexão sobre a prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a realização do levantamento bibliográfico, observação no campo de investigação e realização das entrevistas, percebemos a necessidade de relacionar as aulas práticas em laboratórios e o desenho universal para aprendizagem.

A fala do técnico de laboratório Pedro nos remete para esta realidade:

“Um aluno cadeirante, não só um aluno cadeirante, mas um aluno com nanismo. Por exemplo, aqui na unidade tem uma aluna que não sei se ela tem nanismo, mas ela é muito baixinha. Só que ela não é do curso de nutrição. Mas se ela fosse fazer uma aula no curso de nutrição com a bancada na altura que tava, ela também não iria conseguir fazer algumas práticas. Ia sentir dificuldades, mas com a bancada rebaixada ela faz a aula tranquilamente, se ela fosse do curso de nutrição, só que ela não é do curso de nutrição.

Mas se aparecer, vai beneficiar não só pessoas cadeirantes, mas também outras pessoas.”

(Pedro, técnico de laboratório, 2023)

Os recursos didáticos e as aulas práticas em laboratórios podem e devem basear-se nos princípios do DUA, pois a adaptação de algum recurso didático ou de alguma aula prática pode beneficiar não apenas o estudante com deficiência, mas também os demais estudantes que participam da aula, pois propicia a diversidade. Por fim, compreendemos que as normas de acessibilidade e princípios da inclusão devem ser previstos para todos os ambientes acadêmicos, inclusive os laboratórios de aulas práticas, pois privar os estudantes da participação efetiva nestas aulas e privar do processo de ensino e aprendizagem vai contra o direito constitucional à educação. Em um dos laboratórios observados, pudemos verificar a existência de muitas ações que podem beneficiar estudantes com e sem deficiência, tais como: mesa adaptada para pessoas com deficiência física e usuárias de cadeira de rodas, placa de sinalização em braille na entrada do laboratório, bancada rebaixada, dispensador de substâncias ácidas automático, alarme de emergência em local acessível, rótulo utilizado nas soluções analíticas que permite leitura do QR code para acessar as informações na Língua Brasileira de Sinais para pessoas com surdez e em áudio para pessoas com deficiência visual. Dentre as estratégias criadas, os responsáveis pelo Laboratório de Análise e Bioquímica dos Alimentos ainda destacaram a criação de uma planilha automatizada para aulas práticas. Tal planilha vem sendo desenvolvida há quase 4 (quatro) anos, sendo constantemente alimentada com informações e estratégias pedagógicas a serem adotadas pelos professores e servidores técnicos que utilizam os laboratórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, enxergamos a necessidade de aprofundar o conhecimento dos professores e servidores técnicos sobre desenho universal para aprendizagem através de formação continuada nesta perspectiva. Neste sentido, pretende-se elaborar uma proposta

formativa destinada aos professores que ministram aulas práticas em laboratórios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas nestes espaços, contribuindo assim com novos saberes, discussões e reflexões acerca da temática pesquisada.

REFERÊNCIAS

Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. Organizadores Márcia Denise Pletsch et al. Campo dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Brasília, 1988.

BRASIL. **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, 7 jul. 2015.

BRASIL. **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, 29 dez. 2016.

Disponível em: <https://www.uff.br/?q=lei-no-13409-de-28-de-dezembro-de-2016#:~:text=Alterar%20a%20Lei%20n%C2%BA%2012.711,das%20institui%C3%A7%C3%B5es%20federais%20de%20ensino>. Acesso em: 22 dez. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. F. C.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872–889, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11918. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 20 nov. 2023.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MANTOAN, M. T. E. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário / Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins. - Natal, 2019. 277 f.: il. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

NÓVOA. Formação de professores e profi ssão docente. In: _____. (Org.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33

Nunes, Clarisse & Madureira, Isabel. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*. 5(2). 126 - 143.

NUNES, Débora Regina de Paula; NUNES SOBRINHO, Francisco de Paula; ALCHIERI, João Carlos; SILVA, Katiene Symone de Brito Pessoa da. **Pesquisa educacional**. Natal: Edufrn, 2015. 274 p. Disponível em: [pesq_educ_WEB.pdf](#). Acesso em: 22 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. 2006.

SANTOSA, Sérgio R. B.; DANIEL, Leonardo X. L.; SILVA, Aline de A.; SILVA, Paulo R. A. da; MEDEIROS, Édipo A. S. de; SANTOS, Lílian M. dos. Química experimental para deficientes visuais. **Latin American Journal Of Science Education**, [s. l], v. 2, n. 2, p. 1-7, 22 dez. 2015. Disponível em: https://www.lajse.org/may15/12015_Santos.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2023.

SILVA, L. G. dos S. **Inclusão**: uma questão, também de visão. O aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008.

SOUZA, Sheila Carla de. **Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior**. 2020. 203 f. Tese (Doutorado) - Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/bitstream/handle/10899/28564/SHEILA%20CARLA%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

UFRN. **Resolução conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD**, de 10 de maio de 2022. Atualizar a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. Natal, 2022a.

UFRN. **Resolução nº 026/2019-CONSUNI, de 11 de dezembro de 2019**. Institui a Política de Inclusão e Acessibilidade para as Pessoas com Necessidades Específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2019b.

ZABALZA, M. A. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. In: *Revista Educação, UFSM, Dossiê: Docência na Educação Superior*, v.36, nº 3, set/dez. 2011.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unissinos**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 147-155, 23 maio 2018.