

**Formação sobre inclusão de alunos da Educação Especial para os docentes da
Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil**

*Training on inclusion special education students to
Federal University of Pará professors – Campus Castanhal, Brazil*

*Capacitación acerca de la inclusión de estudiantes de la Educación Especial para docentes de la
Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil*

Raphaella Duarte Cavalcante Lopes¹
Universidade Federal do Pará

Hilda Rosa Moraes de Freitas Rosário²
Universidade Federal Rural da Amazônia

Simone Souza da Costa Silva³
Universidade Federal do Pará

Resumo: A pesquisa descreve o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação sobre inclusão de alunos público da Educação Especial no Ensino Superior para os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil. O programa de formação foi organizado em cinco temas, conforme o interesse dos docentes: Educação Especial e Inclusiva; deficiência visual; surdez; autismo e acessibilidade. Concluiu-se que é possível realizar ações formativas baseadas nas demandas dos professores e identificou-se a necessidade de maior carga horária, material de apoio, atividades práticas e institucionalização das formações para que ocorram de forma contínua e contribuam para melhoria da qualidade do ensino ofertado às pessoas público da Educação Especial.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação inclusiva. Público da educação especial.

Abstract: Research describes the planning, development, and evaluation of a training program on inclusion of public students of special education in higher education to Federal University of Pará professors – Campus Castanhal, Brazil. Training program was organized in five themes, according to professors' interest: Special and Inclusive education; visual deficiency; deafness; autism and accessibility. It has been concluded that is possible to perform formative actions based on professors' demands and it has been identified need of greater workload, support material, practical activities, and training institutionalization so that occurs continuously, and contribute to improve education quality offered to public persons of Special Education.

Keywords: Professor' training. Inclusive education. Public students of special education.

¹ Mestra em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal do Pará, Castanhal, Pará, Brasil. E-mail: raphaelladclopes@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7850745742319008>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7705-0637>.

² Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará. Docente da Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, Pará, Brasil. E-mail: hilda.rosario@ufra.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9543165245266840>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2010-1322>.

³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília. Docente da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. E-mail: symon@ufpa.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9044423720257634>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0795-2998>.

Resumen: La investigación describe el planeamiento, desarrollo y evaluación de un programa de capacitación acerca de la inclusión de estudiantes pertenecientes a la Educación Especial en los cursos de Educación Superior para docentes de la Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal, Brasil. El programa de formación fue organizado en cinco temas, en conformidad al interés docente: Educación Especial e Inclusiva; discapacidad visual; surdez; autismo y accesibilidad. Como conclusión, se plantea que es posible la realización de capacitaciones bajo demandas de los profesores, además de identificarse la necesidad de amplia carga horaria, de materiales de base, de actividades prácticas y de la institucionalización de las capacitaciones para que sepan continuadas y contribuyan hacia una oferta de enseñanza de mejor calidad al público objetivo de educación especial.

Palabras clave: Capacitación de profesores. Educación inclusiva. Público Objetivo de la educación especial.

Recebido em: 15 de março de 2023

Aceito em: 01 de maio de 2023

Introdução

A expansão da Educação Superior, no Brasil, gerou um crescimento de 35,5% no número de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES), entre os anos de 2010 e 2020 (BRASIL, 2020). Esse dado indica que cada vez mais pessoas estão ingressando nesse nível de ensino, o que sugere que há esforços para aumentar o acesso à Educação Superior, conforme estabelecido na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009). Em 2020, houve 55.829 matrículas de alunos público da Educação Especial (PEE)⁴ nas IES brasileiras, o que corresponde a 0,6% das matrículas, no referido ano, e um aumento de 181,0% em relação aos graduandos PEE em 2010 (BRASIL, 2020).

Esse crescimento do acesso de pessoas PEE ao Ensino Superior resulta em uma maior heterogeneidade das turmas e em novas demandas institucionais e acadêmicas. Para que essa diversidade seja respeitada e esses graduandos realmente sejam incluídos, além do acesso, faz-se necessário garantir a permanência, participação e aprendizagem no contexto de ensino (BRASIL, 2015), o que demanda também o preparo dos professores (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; PRAIS; ROSA, 2021), bem como serviços, recursos e apoios educacionais da Educação Especial (BRASIL, 1996). Entretanto, a falta de formação pedagógica dos docentes universitários é uma das variáveis que prejudica a inclusão desses alunos (FUMES, 2017), contrariando o princípio de que a Educação Superior deve contribuir para construção de uma sociedade inclusiva (UNESCO, 2009).

⁴ O termo técnico legalmente utilizado no Brasil é público-alvo da Educação Especial (PAEE), mas nesta pesquisa optou-se pela compreensão de que os sujeitos são pessoas e não alvos. Por isso, utilizou-se o termo “público da Educação Especial” e sua sigla “PEE”.

Para o ingresso na carreira acadêmica, exige-se que os professores universitários tenham titulação de doutores em sua área de atuação e, em algumas exceções, de mestres ou especialistas (BRASIL, 2012). As titulações acadêmicas de mestre e doutor são obtidas em cursos de pós-graduação do tipo *Stricto Sensu*, em que há um aprofundamento do conhecimento científico em uma área específica (GERMANO, 2019; 2022). No entanto, observa-se que são escassos os cursos que possuem disciplinas voltadas para a docência do Ensino Superior e os processos de ensino com pessoas PEE (FURLAN *et al.*, 2020). O Censo da Educação Superior (BRASIL, 2020) indica que houve um aumento de 6,1% no número de docentes nas IES brasileiras, entre 2010 e 2020. Quanto ao grau de formação, em 2020, 49,7% eram doutores e 37,4% mestres (BRASIL, 2020). É evidente a valorização da titulação de mestres e, principalmente, de doutores para o ingresso na carreira dos docentes universitários, nos últimos anos, atendendo a um preceito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996), no inciso II do Art. 52, estabelece que, para o Ensino Superior, as IES necessitam de “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” e, no Art. 66, que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Todavia, na proposta inicial do Art. 66 da LDB, havia a proposição de formação pedagógica para o professor universitário, que foi retirada da redação final (PRAIS; ROSA, 2021). Além disso, no Art. 65, a obrigatoriedade da prática de ensino não é incluída na formação do docente para Educação Superior (BRASIL, 1996). Como não há uma legislação que indique a necessidade de oferecer essa formação pedagógica (PRAIS; ROSA, 2021; SANTOS; MELO, 2018), ela depende dos regimentos de cada instituição responsável pelos cursos de pós-graduação (PRAIS; ROSA, 2021). Ademais, a formação deveria ser baseada nas necessidades formativas dos professores, de forma contextualizada, e articular teorias educacionais, práticas e experiências docentes, bem como seus interesses profissionais, tanto para contribuir com sua formação profissional, quanto para melhoria da qualidade no ensino (SANTOS; MELO, 2018).

Por outro lado, a Educação Especial ainda é uma temática pouco explorada no currículo das licenciaturas (BAZON; SILVA, 2020). Assim como nas pós-graduações, as formações não estão estruturadas de modo a instrumentalizar os futuros docentes na inclusão de pessoas PEE. De fato, a legislação é omissa em relação à formação docente visando a inclusão do PEE, sendo que a inclusão de conteúdos relativos à Educação Especial, no currículo, é arbitrária (SOUZA, 2021). Além disso, ressalta-se que esse tema deveria ser abordado em outras disciplinas do currículo, de forma interdisciplinar, tanto no núcleo comum quanto no núcleo específico

(CALHEIROS; FUMES, 2016; SOUZA, 2021). A abordagem e a problematização dos conteúdos desse tema pelos professores de graduação e pós-graduação (PRAIS; ROSA, 2021) e a atuação dos docentes universitários de maneira inclusiva com os graduandos PEE, deveriam ser viabilizadas pela formação em Educação Especial (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Em termos gerais, percebe-se que o docente da Educação Superior começa a acumular perdas na sua formação de origem, que se mantêm e se aprofundam no mestrado e doutorado. Observa-se que a pós-graduação eleva o nível de formação dos docentes universitários, garantindo conhecimentos específicos em sua área de atuação, mas que carece de informações específicas das atividades de docência (PRAIS; ROSA, 2021). Nas IES, há uma escassez de formação continuada e de um serviço relacionado ao processo de ensino-aprendizagem (BROILO, 2015; SANTOS; MELO, 2018). Verifica-se, assim, que poucos professores tiveram preparação pedagógica em suas trajetórias de formação (CUNHA, 2014; PRAIS; ROSA, 2021; SANTOS; MELO, 2018), principalmente que lhes instrumentalizasse adequadamente para a inclusão de pessoas PEE (FURLAN *et al.*, 2020).

O debate sobre a inclusão, ao longo de toda formação, precisa ser ampliado. A participação de todos possibilitará a transformação da cultura organizacional, tornando-a inclusiva. Os órgãos diretivos das IES necessitam de uma política interna de formação de professores e técnicos administrativos, serviços de apoio, recursos tecnológicos e humanos especializados que respeitem e atendam a diversidade de seus graduandos, garantindo a permanência e conclusão do curso com qualidade (CALHEIROS; FUMES, 2016; SANTOS; MELO, 2018).

Ao analisar as estratégias institucionais do Programa de Formação Docente da Universidade Federal do Amazonas, a pesquisa de Silva (2014) observou que o programa era institucionalizado e que os planejamentos das formações estavam de acordo com a legislação vigente e com as necessidades relatadas pelos professores. No entanto, como não era uma atividade obrigatória, mesmo com a liberação das coordenações, somente 24,4% dos docentes participaram das formações. Concluiu-se que, apesar do investimento no desenvolvimento profissional docente, houve uma baixa participação dos professores.

Calheiros e Fumes (2016) ressaltaram a falta de sistematização na oferta e na consistência de adesão dos professores aos programas de formação. Segundo eles, a baixa adesão dos docentes aos programas de formação pode estar associada à inexistência de uma regulamentação nacional que incentive tais formações. Isso reforça a cultura da negação da necessidade de formação pedagógica para os professores universitários (SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS; MELO, 2018). Santos e Fumes (2009) ressaltam, ainda, a necessidade de repensar a concepção de formação docente, pois as IES são responsáveis pela elaboração e execução das

políticas de formação dos futuros professores, uma prática prevista no indicador 1.6. Conteúdos Curriculares, nos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (BRASIL, 2013a) e que impacta nos processos de avaliação da IES (autoavaliação e avaliação pelo MEC) (SINAES, 2004).

O interesse de 112 (16,1%) dos 695 professores dos cursos de licenciaturas da Universidade Estadual de Londrina em participar de um programa de formação para inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, foi identificado por Vitaliano (2007). Quanto ao programa de formação, os temas de maior interesse entre os docentes foram relacionados às metodologias de ensino (94) e aos procedimentos pedagógicos (91). A maioria indicou que fossem realizadas palestras ou aulas expositivas, em atividades que combinassem a forma presencial e à distância. Apesar de pequeno o número de docentes interessados nas formações, a pesquisa ofereceu informações que possibilitaram a organização de um programa de formação baseado nas demandas dos professores (VITALIANO, 2007).

Com o objetivo de caracterizar a formação que os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal possuíam e mensurar o interesse desses por futuras formações em Educação Especial, Santos *et al.* (2016) verificaram que dos 51 professores, 37 (72,5%) não tinham nenhuma formação em Educação Especial e 46 (90,2%) tinham interesse em realizar formação nessa área. Os temas mais solicitados foram deficiência auditiva (74%), deficiência visual (52%) e deficiência física (39%), que eram as deficiências presentes entre os alunos PEE matriculados no Campus, naquele momento. Por outro lado, verificou-se que os docentes também indicaram temas que extrapolaram a realidade do seu cotidiano, como deficiência intelectual e altas habilidades/superdotação. Dessa forma, observou-se que houve interesse dos professores em preparar-se para atuar tanto com os atuais, quanto com os futuros graduandos PEE.

Verifica-se que os estudos que abordam a formação do docente da Educação Superior têm focado nas formações que ele tem ou que deseja realizar na área de Educação Especial (SANTOS *et al.*, 2016; VITALIANO, 2007). A pesquisa encontrada, que relata uma formação com professores do Ensino Superior, não aborda a inclusão do aluno PEE, nem descreve como o processo formativo foi realizado (SILVA, 2014). A ausência dessas informações dificulta a compreensão pela comunidade científica de como essas atividades podem ocorrer, bem como contribuir para outras ações de formação que tenham objetivos semelhantes.

Considerando o crescente número de matrículas de pessoas PEE no Ensino Superior (BRASIL, 2020), que a maioria dos docentes da Educação Superior não teve formação sobre inclusão de graduandos PEE, que as IES precisam ofertar formação pedagógica para seus

professores (CUNHA, 2014), principalmente sobre a inclusão (CALHEIROS; FUMES, 2016; FURLAN *et al.*, 2020; PRAIS; ROSA, 2021; SANTOS *et al.*, 2014; SANTOS; FUMES, 2009), que há uma escassez de trabalhos a respeito da formação do docente de Ensino Superior sobre a inclusão de alunos PEE (CALHEIROS; FUMES, 2016; SANTOS *et al.*, 2016) e que não foram encontrados estudos que descrevam tais formações na Educação Superior para contribuir com o planejamento dessas ações formativas, questionou-se: Como construir formações para professores da Educação Superior sobre a inclusão de alunos público da Educação Especial no Ensino Superior? Qual a avaliação dos participantes dessas formações sobre essas atividades formativas? Para responder às lacunas identificadas, a presente pesquisa descreve o planejamento, desenvolvimento e avaliação de um programa de formação sobre inclusão de alunos público da Educação Especial no Ensino Superior para os docentes da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, Brasil.

Método

Esse estudo tem uma abordagem qualitativa, com método longitudinal e de caráter descritivo e exploratório.

Participantes

A presente pesquisa foi constituída de duas etapas: 1) Planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior; 2) Avaliação do desenvolvimento do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior.

Na primeira etapa, de planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente, participaram 61 professores (efetivos, substitutos e temporários) que eram lotados e atuantes na Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal (UFPA-Castanhal) e manifestaram interesse em participar do referido programa. Identificou-se que 48 participantes haviam atuado com alunos PEE, 46 passaram por essa experiência na UFPA, 45 tiveram contato com pessoas PEE em outros ambientes e nove tinham alguma formação na área de Educação Especial. Foram excluídos os professores aposentados, cedidos ou de licença, técnicos administrativos, terceirizados, colaboradores externos da UFPA-Castanhal, docentes de outros Campi ou de outras instituições de ensino e aqueles cujos dados coletados não estavam completos.

Na segunda etapa, da avaliação do programa de formação docente, participaram 30 professores que frequentaram as ações formativas e responderam aos instrumentos no início (primeira etapa) e ao final do ano letivo. Identificou-se que 24 participantes haviam atuado com alunos PEE, 23 passaram por essa experiência na UFPA, 25 tiveram contato com pessoas PEE em outros ambientes e cinco tinham alguma formação na área de Educação Especial. Foram excluídos aqueles cujos dados coletados não estavam completos.

Ambiente

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal (UFPA-Castanhal), em virtude de ter sido a primeira unidade da UFPA a ter o Núcleo de Acessibilidade (NAcess), que realiza, desde 2011, atendimento a comunidade acadêmica PEE.

A UFPA-Castanhal tinha seis faculdades e subdividia-se em quatro espaços. No espaço I ficavam o setor administrativo do Campus e as Faculdades de Computação, Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia. O espaço II continha o Instituto de Medicina Veterinária com a Faculdade de Medicina Veterinária e três Programas de Pós-Graduação. No espaço III havia um Programa de Pós-Graduação e no espaço IV havia um centro de biotecnologia.

No período da formação, a UFPA-Castanhal tinha nove graduandos com deficiência matriculados e distribuídos em todas as seis faculdades do Campus. Havia quatro alunos com deficiência física, dois com baixa visão, um com cegueira, um com deficiência auditiva e um com surdez.

Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos no presente estudo: Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial (FDIAEE) e Formação Docente para Inclusão de Alunos da Educação Especial II (FDIAEE-II). Ambos eram questionários, foram construídos pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA) e tinham o objetivo de verificar as formações dos professores e como essas contribuíram para a inclusão de alunos da Educação Especial. Adicionalmente, o FDIAEE-II incluía a avaliação dos participantes sobre o programa de formação docente.

Na primeira etapa, o FDIAEE foi aplicado no início do ano letivo, antes da formação e, foram utilizadas as questões 32 e 33, para identificar os temas de interesse

que os participantes gostariam de explorar nas formações a serem realizadas na área de Educação Especial. Na segunda etapa, foi utilizada a versão II do instrumento, aplicada ao final do ano letivo, após o término da formação, sendo utilizadas as questões 30 e 31 para avaliação do referido programa.

Procedimentos de coleta

A autorização para a realização da pesquisa dada pela Coordenação da UFPA-Castanhal foi registrada na Plataforma Brasil e submetida ao Comitê de Ética que emitiu parecer favorável à sua realização sob o número 61066216.7.0000.0017. Após a sua aprovação, contactou-se por telefone, e-mail ou rede social os professores que atendiam aos critérios do presente estudo. Agendou-se um encontro presencial, de acordo com a disponibilidade e local de preferência do docente, para explicar o objetivo da pesquisa e convidá-lo a participar, esclarecendo possíveis dúvidas.

O presente estudo foi realizado de forma longitudinal, sendo constituído por duas etapas. Na primeira etapa, os professores que aceitaram participar e autorizaram a realização da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Em seguida, responderam ao FDIAEE e, com base em suas respostas, foi realizado o planejamento (tipo, dias e horários) e desenvolvimento do programa de formação docente.

O programa de formação docente foi realizado ao longo do ano letivo, constituído por cinco módulos mensais que aconteceram entre maio e novembro. Os encontros presenciais foram gravados, ocorreram em dois dias e dois turnos diferentes, o que permitia que os professores participassem do turno, de acordo com a sua disponibilidade. Ao final do ano letivo, eles responderam ao FDIAEE-II e avaliaram os aspectos relacionados ao: 1) Programa de formação docente: divulgação dos encontros, flexibilidade de horários para participação, roda de conversa e grupo de *Whatsapp*; 2) Módulo(s): relevância do tema, abrangência do tema, domínio do ministrante, apresentação de adaptações e adequação do conteúdo ao tempo do encontro. Cada professor avaliou somente os aspectos dos módulos dos quais participou.

Procedimentos de análise e apresentação dos dados

Para a transcrição dos dados dos instrumentos FDIAEE e FDIAEE-II foi utilizado o *software Word* e, para tabulação, o *software Excel*, ambos do pacote *Microsoft Office*. Posteriormente, apresentou-se os dados, considerando os seguintes aspectos:

- 1) Planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior.
- 2) Avaliação do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior.

Para a primeira etapa, foi realizada uma análise estatística descritiva simples, com valores absolutos e relativos, das questões 32 e 33 do FDIAEE, para o planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente.

Na segunda etapa, as questões 30 e 31 do FDIAEE-II foram analisadas para avaliação do programa de formação docente. Na questão 31 do FDIAEE-II, os participantes tinham uma escala *Likert* com as opções: 1) Muito insatisfeito; 2) Insatisfeito; 3) Satisfeito; 4) Muito satisfeito. Realizou-se uma média ponderada dos escores (\bar{x}_p), no qual 1 referia-se a muito insatisfeito e 4 a muito satisfeito.

Resultados e discussão

A apresentação dos resultados e discussão está dividida em: 1) Planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior; e 2) Avaliação do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior.

Verificou-se que, apesar da maioria dos participantes da pesquisa terem experiências profissionais e contatos pessoais com PEE, somente nove docentes da primeira etapa e cinco da segunda, relataram ter formação em Educação Especial, o que corrobora os achados de Furlan *et al.* (2020) e Santos *et al.* (2016), sendo que no estudo de Poker, Valentim e Garla (2018), essa formação profissional precária foi identificada pelos professores participantes da pesquisa como a principal barreira para a inclusão de alunos PEE na Universidade (84%).

Planejamento e desenvolvimento do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior

O programa de formação docente, intitulado “Caminhos para inclusão: programa de formação docente para acessibilidade na UFPA-Castanhal”, foi realizado pelo Grupo de Educação Inclusiva da Região Amazônica (GEIRA), que é coordenado pela pesquisadora, em parceria com o Núcleo de Acessibilidade (NAcess) da UFPA-Castanhal.

Na fase de planejamento, identificou-se que a maioria dos docentes preferia a modalidade presencial e tinha interesse nos seguintes temas: Educação Especial e Inclusiva

(36), Deficiência Visual (16), Libras (16)⁵, Deficiência Auditiva/Surdez (12) e Transtorno do Espectro Autista (9). A partir dos temas indicados, foram organizados cinco módulos com encontros mensais de maio a novembro (dois semestres letivos diferentes), exceto os meses de julho e outubro. O Quadro 1 apresenta os cinco temas do curso e suas respectivas ementas:

Quadro 1 – Módulos e temas do programa de formação e suas respectivas ementas

Módulo	Tema	Ementa ⁶
1	Inclusão de alunos público da Educação Especial na Educação Superior	Diferenciar a Educação Inclusiva da Educação Especial e abordar aspectos sobre a interação com os alunos que são público da Educação Especial, assim como adaptações para eles
2	Inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação Superior	Conceito de deficiência visual, seus tipos e, principalmente, abordar aspectos sobre a interação com os alunos com deficiência visual na Educação Superior e as adaptações necessárias para acessibilidade deles na UFPA
3	Inclusão de pessoas com surdez na Educação Superior	Conceito de surdez, seus tipos, diferenciar surdez de deficiência auditiva e, principalmente, abordar aspectos sobre a interação com os alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Superior e as adaptações necessárias para acessibilidade deles na UFPA
4	Inclusão de pessoas com autismo na Educação Superior	Conceito de Transtorno do Espectro Autista e, principalmente, abordar aspectos sobre a interação com os alunos com autismo na Educação Superior e as adaptações necessárias para acessibilidade deles na UFPA
5	Acessibilidade na universidade	Conceito de acessibilidade e, principalmente, as ações necessárias para o acesso e permanência com qualidade no ensino dos alunos com deficiência na Educação Superior (adaptação de material, AEE, formação de professores etc.)

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023)

Os quatro primeiros temas estão entre os mais indicados pelos docentes no levantamento das demandas de formação em Educação Especial. O quinto tema foi delimitado a partir de questões que emergiram ao longo dos encontros iniciais. Observou-se que os temas de maior interesse da presente pesquisa diferem-se do estudo de Santos *et al.* (2016), que foram: deficiência auditiva, deficiência visual e deficiência física. Por outro lado, verificou-se que o programa de formação foi planejado com base nas demandas apresentadas pelos participantes (SANTOS; MELO, 2018).

Para cada módulo, foram organizados quatro encontros presenciais e independentes, distribuídos em dois dias e em dois turnos diferentes por dia. Com isso, conseguiu-se respeitar os dias e horários indicados pela maioria dos professores no levantamento das demandas de formação em Educação Especial. Cada encontro foi planejado para ter carga horária de quatro horas, tendo seu conteúdo gravado em áudio e vídeo. O participante escolhia um turno em um

⁵ Devido à falta de recursos humanos especializados, não foi possível contemplar o tema de Libras no programa de formação docente e encaminhou-se essa demanda para o NAccess, que realizou uma oficina no semestre seguinte.

⁶ O termo adaptação/adaptações foi utilizado devido a necessidade de os docentes realizá-las no contexto da IES pesquisada, visto que o Projeto Pedagógico dos Cursos não viabilizava um currículo acessível a todos.

dos dias, de acordo com a sua disponibilidade, para participar. Ressalta-se que um encontro mensal ocorria no espaço II e os demais no espaço I. A variabilidade de dias e horários e a oferta do curso em dois espaços diferentes teve o intuito de ampliar a possibilidade de participação dos professores.

Na fase de desenvolvimento, os módulos do programa de formação docente foram ministrados por especialistas na área e no formato de rodas de conversa. Os ministrantes recebiam, por e-mail, o tema e a ementa dos encontros do módulo, as informações sobre a metodologia da formação, o número de pessoas PEE na UFPA-Castanhal e o número de participantes e as demandas que surgiram em encontros anteriores. Também foram disponibilizados trechos dos relatos de alunos da UFPA-Belém, do trabalho de Pereira (2017), para auxiliar na dinâmica da roda de conversa. Com isso, pretendeu-se partir de uma situação real e presente dentro de outro Campus da IES para fazer a formação dos seus professores.

No início de cada encontro, a pesquisadora ratificava o objetivo da pesquisa e da formação. Os participantes eram orientados a fazer a relação do tema do módulo com as disciplinas que ministravam, considerando seus conteúdos, atividades e avaliações. Essa sugestão tinha por objetivo aliar os conhecimentos que estavam sendo adquiridos com especialistas na área e a sua prática pedagógica em sala de aula, principalmente porque a maioria só tinha tido contato com um ou dois graduandos com deficiência. Assim, procurou-se proporcionar uma atividade que atendesse as necessidades formativas e contribuísse para o desenvolvimento profissional dos docentes (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; SANTOS; MELO, 2018).

Os ministrantes faziam uma apresentação visual com conceitos mais amplos relacionados ao conteúdo das ementas como questões norteadoras e, em alguns casos, houve o uso de vídeos, sites e recursos de acessibilidade, durante o encontro, para complementar ou esclarecer dúvidas dos participantes. Ao longo dos encontros, a pesquisadora apresentou a realidade do Campus com o número de pessoas PEE referente àquele módulo, oferecendo exemplos de barreiras que os graduandos PEE encontravam no cotidiano da IES e demandas do NAccess sobre aquele tema. Isso ocorreu tanto para esclarecer dúvidas dos participantes, quanto para contextualizar a formação para a realidade da UFPA-Castanhal.

Observou-se que os encontros com a presença de professores de diferentes faculdades viabilizaram trocas de experiências entre distintas áreas. Por outro lado, como o foco do encontro era direcionado pelos questionamentos dos participantes, mesmo em encontros sobre o mesmo tema, houve uma grande variabilidade nos assuntos abordados entre os diferentes turnos.

No que concerne à participação no programa de formação docente, verificou-se que, apesar de 103 professores estarem lotados e atuantes na UFPA-Castanhal e 81 (78,6%) responderem ao instrumento, somente 61 (59,2%) manifestaram interesse em participar do programa e 34 (33,0%) conseguiram estar presentes em um ou mais encontros, conforme consta na Tabela 1:

Tabela 1 – Docentes que responderam ao instrumento, os que tiveram interesse e os que estiveram presentes no programa de formação e a carga horária de participação deles

Faculdades	Docentes	Interesse	Participantes	Carga horária no programa de formação				
				4h	8h	12h	16h	20h
Computação	14	11	4	2	1	1	0	0
Ed. Física	10	6	2	1	0	1	0	0
Letras	11	8	3	3	0	0	0	0
Matemática	8	6	5	0	0	4	1	0
Med. Veterinária	26	23	16	9	4	2	1	0
Pedagogia	12	7	4	1	1	1	1	0
Total	81	61	34	16	6	9	3	0

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023)

Os 12 (11,7%) docentes que frequentaram três (12h) ou quatro (16h) encontros do programa de formação receberam o certificado de conclusão. Ressalta-se que nenhum professor conseguiu participar de todos os encontros (20h). A Faculdade de Medicina Veterinária foi a que teve o maior número de participantes (16) e a de Matemática foi a que teve o maior número de docentes (5) que concluíram o curso.

Destaca-se que o percentual da presente pesquisa sobre o interesse em participar de formações em Educação Especial (59,2%) foi maior do que os 16,1% dos docentes do estudo de Vitaliano (2007), realizado na Universidade Estadual de Londrina. Quanto à participação dos professores no programa de formação docente (33,0%), o percentual também foi maior do que os 24,4% de participantes da formação pedagógica em Silva (2014), realizada na Universidade Federal do Amazonas. Essas diferenças podem estar relacionadas a questões regionais ou locais, tanto na formação em Educação Especial dos professores de Ensino Superior, quanto no ingresso de alunos PEE nas IES, a partir da efetivação de ações afirmativas, como o Programa Incluir (BRASIL, 2013b) e a Lei nº 13.409, de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Ressalta-se ainda que, apesar de 61 (59,2%) professores da primeira etapa terem manifestado interesse em participar de formações em Educação Especial, somente 34 (33,0%) conseguiram efetivamente fazer parte do programa de formação ofertado e que, desses últimos, 16 (15,5%) estiveram presentes em apenas um encontro. Esses resultados podem estar relacionados com as altas demandas de atividades dos docentes de Ensino Superior e com a

ausência de carga horária e incentivos para participação em formações pedagógicas. Desta forma, ratifica-se a necessidade de institucionalização das formações docentes em IES (SANTOS; MELO, 2018).

Avaliação do programa de formação docente sobre a inclusão de alunos da Educação Especial no Ensino Superior

Para avaliação do programa de formação, analisou-se as respostas dos 30 professores que participaram do referido programa e responderam ao FDIAEE-II, ou seja, três participantes do programa não responderam ao instrumento da segunda etapa e um questionário estava incompleto. Para avaliação do programa de formação e de seus módulos, foi realizada a média ponderada (\bar{x}_p) da Escala *Likert*, em que 1 correspondia a muito insuficiente e 4 a muito suficiente (Tabela 2):

Tabela 2 – Avaliação do programa de formação e de seus módulos pelos docentes que participaram dele

Descrição		Média Ponderada	Variância	Desvio Padrão
Programa de formação	Divulgação dos encontros	3,8	0,2	0,5
	Flexibilidade de horário para participação	3,8	0,1	0,4
	Roda de conversa	3,7	0,3	0,5
	Grupo do Whatsapp	3,6	0,2	0,5
Inclusão de alunos público da Educação Especial na Educação Superior	Relevância do tema	3,8	0,2	0,4
	Abrangência do tema	3,7	0,2	0,4
	Domínio do ministrante	3,9	0,1	0,3
	Apresentação de adaptações	3,5	0,2	0,5
Inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação Superior	Adequação do conteúdo ao tempo do encontro	3,5	0,4	0,6
	Relevância do tema	3,9	0,1	0,3
	Abrangência do tema	3,8	0,2	0,4
	Domínio do ministrante	3,9	0,1	0,3
Inclusão de pessoas com surdez na Educação Superior	Apresentação de adaptações	3,1	0,6	0,8
	Adequação do conteúdo ao tempo do encontro	3,4	0,5	0,7
	Relevância do tema	3,7	0,2	0,5
	Abrangência do tema	3,7	0,2	0,5
Inclusão de pessoas com autismo na Educação Superior	Domínio do ministrante	4,0	0,0	0,0
	Apresentação de adaptações	3,5	0,6	0,8
	Adequação do conteúdo ao tempo do encontro	3,2	0,8	0,9
	Relevância do tema	3,9	0,1	0,3
Acessibilidade na universidade	Abrangência do tema	3,6	0,2	0,5
	Domínio do ministrante	3,8	0,1	0,4
	Apresentação de adaptações	3,3	0,4	0,6
	Adequação do conteúdo ao tempo do encontro	3,1	0,4	0,6
	Relevância do tema	4,0	0,0	0,0
	Abrangência do tema	4,0	0,0	0,0
	Domínio do ministrante	4,0	0,0	0,0
	Apresentação de adaptações	3,7	0,2	0,5
	Adequação do conteúdo ao tempo do encontro	3,5	0,3	0,5

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023)

Observou-se que, nos aspectos referentes ao Programa de Formação, os participantes avaliaram que ele foi muito suficiente (\bar{x}_p entre 3,6 e 3,8). Nos módulos, a relevância e abrangência do tema e o domínio do palestrante também foram avaliados como muito suficientes (\bar{x}_p entre 3,6 e 4,0). No entanto, a apresentação de adaptações para o público do módulo e adequação do conteúdo ao tempo do encontro obtiveram os menores escores em todos os módulos (\bar{x}_p entre 3,1 e 3,6). Os módulos de transtorno do espectro autista (3,3) e deficiência visual ($\bar{x}_p = 3,1$) foram avaliados com os menores escores na apresentação de adaptações. Enquanto a adequação do conteúdo ao tempo do encontro apresentou os menores escores nos módulos de deficiência visual ($\bar{x}_p = 3,4$), surdez ($\bar{x}_p = 3,2$) e transtorno do espectro autista ($\bar{x}_p = 3,1$).

Com relação às sugestões para melhoria das próximas formações, 19 professores apresentaram contribuições. No quesito metodologia, que foi o mais citado entre os participantes (12), quatro docentes destacaram a necessidade de atividades práticas; dois indicaram que o período de oferta fosse durante as férias dos semestres regulares, quando há menos atividades de sala de aula para os professores; dois consideraram importante disponibilizar material (texto e/ou vídeo) para consulta; dois recomendaram que o encontro tivesse uma carga horária maior; um propôs que houvesse um segundo momento em cada módulo para que os participantes pudessem trocar experiências sobre mudanças na prática pós-formação e um indicou que a avaliação fosse realizada ao término de cada módulo, em vez de ser somente ao final do programa de formação. Além disso, quatro professores ressaltaram a baixa adesão dos docentes à formação e três afirmaram que deveria ser feita a institucionalização do programa de formação. A baixa adesão dos docentes e a necessidade de institucionalização da formação foram identificadas por Calheiros e Fumes (2016) e este último fator também é uma indicação da pesquisa de Santos e Melo (2018).

Esses resultados indicam que o programa de formação docente conseguiu adequar sua metodologia à dinâmica do trabalho dos docentes de Ensino Superior da presente pesquisa, principalmente quanto à flexibilidade de horário para participação. A seleção dos temas e sua abrangência, com base nas demandas dos professores, parece ter contribuído para contemplar suas necessidades formativas. Por outro lado, verificou-se que é preciso ampliar a carga horária das ações e das atividades práticas propostas, bem como disponibilizar material didático para complementar as informações discutidas. Para mais, a institucionalização do programa de formação corrobora Santos e Melo (2018), pois a formação do docente de Ensino Superior necessita de políticas que garantam processos formativos institucionalizados, que ocorram de forma contínua (permanentes) e que tenham o professor como protagonista para contribuir com sua formação profissional e para melhoria da qualidade no ensino.

Considerações finais

A pesquisa verificou ser possível planejar e desenvolver ações formativas com base nas necessidades dos professores, de modo flexível e contextualizado à realidade institucional. Para mais, a variabilidade de dias, horários e locais pareceu aumentar a probabilidade de participação do docente de Ensino Superior. Por outro lado, a avaliação indicou a necessidade de o programa de formação ampliar suas ações, tanto com relação à carga horária, material didático e atividades práticas, quanto à institucionalização do processo. A institucionalização do programa de formação docente é uma estratégia fundamental para que se torne um processo contínuo, presente no calendário acadêmico, que os professores tenham carga horária estabelecida para participação no programa de formação e, conseqüentemente, colabore para o aumento da adesão dos docentes às ações formativas e à melhoria da qualidade do ensino ofertado às pessoas PEE, garantindo assim sua permanência e participação.

Esse estudo possui limitações, por ter sido desenvolvido em apenas um campus de uma IES e não ter conseguido ofertar a formação de Libras, mas acredita-se que pode contribuir para o desenvolvimento de outros programas de formação docente, para institucionalização de ações como essa nas IES e para ampliar os estudos realizados nessa área, que possui uma escassez de publicações. Sugere-se que pesquisas futuras escutem as pessoas PEE para identificar suas necessidades que precisam ser consideradas pelos docentes de Ensino Superior, assim como serem incluídas no planejamento de formações destinadas a esses profissionais. Da mesma maneira, é necessário que sejam incluídos os coordenadores de curso, os quais são o elo entre os professores, as equipes dos núcleos de acessibilidade e os alunos PEE. Adicionalmente, sugere-se investigar o processo de implantação de programas de formação no Brasil e em outros países, bem como o uso de tecnologias em formações semipresenciais.

Referências

BAZON, F. V. M.; SILVA, G. F. S. da. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise de currículos de licenciaturas em ciências biológicas, química e física. *Revista Pedagógica*, v. 22 (Dossiê - Educação Inclusiva), p.1-24, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5064>. Acesso em: 7 dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5064>.

BRASIL. *Censo da Educação Superior*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. *Documento orientador Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior*. Secadi/Sesu-2013. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sesu/pdf/documento_orientador_programa_incluir.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 7 ago. 2022.

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, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 ago. 2017.

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. Diário Oficial, Brasília, 28 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. *Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação In Loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)*. Parte I – Avaliação de Cursos de Graduação. Brasília: MEC, 2013a.

BROILO, C. L. (Re)viendo a profissão e a formação pedagógica do docente universitário. In: BROILO, C. L. (org.). *Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 25–46.

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 FAEBA*, v. 25, n. 46, p. 239–255, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/2713/1840>. Acesso em: 6 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2016.v25.n46.p239-255>.

CUNHA, M. I. da. Pressupostos do desenvolvimento profissional docente e o assessoramento pedagógico na universidade em exame. In: CUNHA, M. I. da (org.) *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 27–57.

FUMES, N. de L. F. Dimensões da docência universitária no processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior. *XIII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, Brasil, 2017.

FURLAN, E. G. M. *et al.* Inclusão na educação superior: formação e experiência docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 25, n. 02, p.416-438, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/pFKNPXxWSrpJzKx8h4mnddg/?format=html>. Acesso em: 24 fev. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200010>.

GERMANO, S. *Doutorado: entenda como funciona essa pós-graduação*. Associação Nacional de Pós-Graduandos [ANPG], 2019. Disponível em:

<http://www.anpg.org.br/12/03/2019/doutorado-entenda-como-funciona-essa-pos-graduacao/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

GERMANO, S. *Mestrado: o que é, como fazer?* Associação Nacional de Pós-Graduandos [ANPG], 2022. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/28/02/2019/o-guia-absolutamente-completo-do-mestrado/>. Acesso em: 7 ago. 2022.

PEREIRA, R. R. *Estresse, características resilientes e sociodemográficas de alunos com deficiência e com transtornos funcionais específicos da UFPA (Campus do Guamá)*. 2017. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Pará, 2017. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1yWcftwCGcTuvFzHJQJWbUag_uv23BGNO/view. Acesso em: 13 set. 2017.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo.

Psicologia Escolar e Educacional, número especial, p.127-134, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPOQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>.

PRAIS, J. L. de S.; ROSA, H. F. Formação didático-pedagógica na educação superior: das exigências legais aos desafios reais da inclusão educacional. *Cenas Educacionais*, v. 4, n.e10231, p.1-24, 2021.

Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10231>. Acesso em: 4 maio 2022.

SANTOS, D. S. dos; MELO, G. F. Formação docente: desafios para a Pedagogia

Universitária. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 3, p. 514-526, set./dez. 2018.

Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47531/25679>. Acesso em: 02 fev. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n3a2018-12>.

SANTOS, R. N. L. dos, *et al.* Formação em Educação Especial dos docentes da UFPA-Castanhal. In: Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2016, São Carlos.

Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2016. Disponível em:

<https://proceedings.science/cbee/cbee7/trabalhos/formacao-em-educacao-especial-dos-docentes-da-ufpa-castanhal?lang=pt-br>. Acesso em: 6 abr. 2022.

SANTOS, S. D. G., *et al.* Retrato da formação e da experiência pedagógica dos professores do curso de graduação em Educação Física no Estado de Alagoas/Brasil: Inclusão em foco.

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, (S1A), p. 510-522, 2014. Disponível em:

https://rped.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2014-3_1/RPCD_2014-3_1-0510.pdf. Acesso em: 6 nov. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5628/rped.14.S1A.510>.

SANTOS, S. D. G.; FUMES, N. de L. F. Reflexões de universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no Ensino Superior de Maceió. *V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, Basil, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/317.pdf>. Acesso em: 23 out. 2017.

SILVA, V. L. R. da. Estratégias de formação de professores universitários no contexto da expansão e interiorização da Universidade Federal do Amazonas. In: CUNHA, M. I. da (org.). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014. p. 275–300.

SINAES – *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação* / [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 2. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOUZA, C. J. de. A (in)visibilidade da Educação Especial no currículo: os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 16, n. esp. 1, p.804-819, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14916>. Acesso em: 27 out. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916>.

UNESCO. *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2017.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 13, n. 3, p.399-414, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tkJwbdCMFjQJqRTZ8S5qHnC/?lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>.