



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MARANHÃO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS  
UNIVERSITÁRIOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS  
IMPLICAÇÕES DESSAS RS NA PRÁTICA DOCENTE**

**BELÉM – PA**

**2023**

**WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MARANHÃO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS  
UNIVERSITÁRIOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS  
IMPLICAÇÕES DESSAS RS NA PRÁTICA DOCENTE**

**Tese apresentada à Banca Examinadora do  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Pará (UFPA),  
submetida à avaliação, como requisito  
parcial à obtenção do Título de Doutora em  
Educação.**

**Orientadora: Profa. Dra. Ivany Pinto  
Nascimento.**

**Linha de pesquisa: Educação, Cultura e  
Sociedade.**

**BELÉM – PA**

**2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

F157r Fahd, Wilma Cristina Bernardo.  
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE PROFESSORES/AS  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO SOBRE A  
INCLUSÃO DOS/AS UNIVERSITÁRIOS/AS PÚBLICO-ALVO  
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS IMPLICAÇÕES DESSAS RS  
NA PRÁTICA DOCENTE / Wilma Cristina Bernardo Fahd. —  
2023.  
222 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Belém, 2023.

1. Representações Sociais. 2. Educação Especial Inclusiva.  
3. Universidade. 4. Prática Docente. I. Título.

CDD 378.1982

---

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (RS) DE PROFESSORES/AS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO MARANHÃO SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS  
UNIVERSITÁRIOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS  
IMPLICAÇÕES DESSAS RS NA PRÁTICA DOCENTE**

por

**WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), submetida à avaliação, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutora em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento (Orientadora)  
PPGED/UFPA

---

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu (Avaliador Interno)  
PPGED /UFPA

---

Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos (Avaliadora Interna)  
PPGED/UFPA

---

Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão (Avaliadora Externa)  
PPGED/UNIFAP

---

Profa. Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho (Avaliadora Externa)  
PPGE/UEMA

DATA DA APROVAÇÃO: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

CONCEITO: \_\_\_\_\_

*Ao meu esposo Raimundo Fahd (in memoriam) por todo amor, admiração e cumplicidade  
que sempre dedicou às minhas realizações acadêmicas.*

*Aos meus filhos: Bruno, Larissa e Isabelle, os grandes amores que suscitam o sentido maior  
de meu viver.*

*À Professora Ivany Pinto, coautora desta tese, que na intersubjetividade do processo de  
orientação compartilhou representações sociais sobre a pesquisa, objetivadas no  
comprometimento com tema de estudo e ancoradas na responsabilidade social do/a  
pesquisador/a.*

## AGRADECIMENTOS

Na vida constituímos-nos na dinâmica das interações sociais, em outras palavras no “ser com” o Outro em diversos contextos. Mas, é a certeza do “estar com” o Outro, a segurança de saber que podemos contar com o apoio de alguém, que nos torna resilientes nos momentos mais desafiadores. Então, reconheço importância crucial da presença daqueles/as que me apoiaram e fortaleceram ao longo do desenvolvimento deste estudo, e expresso a minha mais profunda gratidão.

A Deus por me possibilitar encontrar respostas aos problemas que surgem em minha vida.

Aos meus filhos Bruno, Larissa e Isabelle pela compreensão com as minhas cogentes ausências em nosso cotidiano familiar durante o processo de estudo, e pelo amor irrestrito que me deram na marcha dessa jornada desafiadora.

Ao Emanuel e toda a sua família (nossa família extensa), por toda atenção, apoio cuidado e carinho ofertado.

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Ivany Pinto, por assumir com tanta responsabilidade, dedicação, o seu papel de orientadora e tornar possível meu aprendizado nessa conquista.

Aos/As professores/as da Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, pela partilha de conhecimentos e experiências nas disciplinas e demais atividades do Programa.

Aos professores da Banca Examinadora: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu; Profa. Dra. Maély Ferreira Holanda Ramos; Profa. Dra. Eliana do Socorro de Brito Paixão; e Profa. Dra. Maria Goretti Cavalcante de Carvalho, pelo desvelo na avaliação desta tese e valiosas contribuições oferecidas desde a minha Qualificação.

A todos/as que compõem a Secretaria do PPGED/UFPA, pela atenção e celeridade que sempre prestaram as solicitações apresentadas pelos discentes e docentes de seus respectivos programas de formação.

A Professora Marilda Rosa, ao Pedro Lima, a Equipe Interdisciplinar do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU), e a aos/as professores/as da UEMA pela imensa contribuição com a realização deste estudo.

Aos colegas do DINTER UEMA/UFPA: Fernando César dos Santos; João Costa Gouveia Neto; Maria José Santos Rabelo; Marina Santos Pereira Santos; Marinalva Veras Medeiros; e Rosane Lopes e Silva, por todas as alegrias da convivência e aprendizado conjunto.

Expresso meu reconhecimento e extrema gratidão ao amigo Washington Luís Rocha Coelho pela continuidade das contribuições significativas trazidas à minha formação acadêmica no âmbito do DINTER UEMA/UFPA, e pelos importantes aportes teóricos oferecidos durante a sua docência na minha Especialização em Educação Especial Inclusiva.

As minhas inestimáveis amigas e companheiras de trabalho no *Campus* da UEMA em Santa Inês, Daniela de Fátima Ferraro Nunes e Lucenilda Sueli Mendes Cavalcante, com as quais compartilhei integralmente as vivências das inúmeras lutas e conquistas em cada etapa do processo do Doutorado. Nossa união, pautada no afeto, diálogo, confiança e cuidado mútuo, tornou-se o diferencial precípuo para superarmos os obstáculos que encontramos desde o início ao fim dessa caminhada.

Aos antigos amigos de estudos em Representações Sociais do GEPJURSE: Sônia Eli Cabral, Andréa Silveira, Glauber Ranieri, Débora Mate, Patrícia Kimura, Lourival Ferreira e Maura Cardoso, pelo caloroso acolhimento e companheirismo que recebi ao ingressar no PPGED/UFPA.

Aos atuais participantes do GEPJURSE: Andréa Vieira, Edla Vidal, Nilze Regina, Sandra Palomino, David Rogério, Flávia Sousa e Janiby Oliviera, pela convivência, debates e aprendizados construídos em grupo.

Ao meu amigo Silvio Santiago, companheiro de ingresso no PPGED/UFPA, quero expressar minha profunda gratidão pelo acolhimento e constante disponibilidade que ele dedica a todos. Nossa amizade surgiu de forma espontânea, enriquecida por um profundo afeto, admiração, confiança e respeito, que pretendo cultivar ao longo de nossas vidas.

Aos meus amigos e companheiros de trabalho William Macedo, Clediana Monteiro, Pedro Henrique e Daphine Rolim do Centro de Avaliação Médica e Psicológica (PSICMED) de Santa Inês/MA, que possibilitaram a minha participação integral no doutorado e a realização desse sonho.

Minha gratidão também para Ana Borges por toda competência e profissionalismo na revisão do texto desta tese.

E tantas pessoas que contribuíram direta ou indiretamente durante essa minha longa e difícil caminhada.

*Ei, dor*  
*Eu não te escuto mais*  
*Você não me leva a nada*  
*Ei, medo*  
*Eu não te escuto mais*  
*Você não me leva a nada*

*E se quiser saber*  
*Pra onde eu vou*  
*Pra onde tenha Sol*  
*É pra lá que eu vou*

*(Música: O Sol, Jota Quest)*

## RESUMO

As contemporâneas políticas, legislações e normativas, inerentes ao atual paradigma de Educação Especial, orientam a inclusão dos/as alunos/as que são seu público-alvo em todos os níveis de ensino. Nessa perspectiva, é possível ver que as representações sociais dos/as professores/as sobre a inclusão educacional de estudantes público-alvo da Educação Especial na universidade, são atravessadas pelos valores, saberes, significados, sentidos, que são constituídos e compartilhados na interação entre a subjetividade desses/as docentes e o contexto sociocultural. Essas representações sociais orientam os comportamentos e as práticas pedagógicas dos/as professores/as em relação a esses discentes. Dessa forma, a plena efetivação dessas diretrizes requer a promoção de uma cultura inclusiva em que as representações sociais sejam ancoradas em princípios de diversidade e inclusão. Diante disso, este estudo analisou a constituição das Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente. Nesta tese, as bases teórico-metodológicas entrelaçam a abordagem da Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2005; 2012) e Jodelet (2001; 2009; 2011; 2017; 2018), na mediação de um diálogo interdisciplinar com o campo da Educação Especial inclusiva e seu público, e a Educação Superior na perspectiva de uma universidade inclusiva. A fundamentação teórica na área da educação contou com uma vasta revisão de literatura em livros, artigos científicos, e produções acadêmicas, como teses e dissertações de autores/as que discutem a temática em tela. O *locus* foi a Universidade Estadual do Maranhão, *Campus I* – São Luís/ MA. Os/As participantes, respectivamente, **Sujeitos/as-1:** 09 (nove) professores/as dos cursos de Graduação (Ciências Sociais, Direito, Engenharia da Computação) que têm matrículas de estudantes PAEE em suas disciplinas; e **Sujeitos/as-2:** 06 (seis) profissionais da equipe interdisciplinar do Núcleo de Acessibilidade NAU/UEMA que realizam o acompanhamento desses/as docentes e discentes. No cuidado ético, todos/as participantes receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Quanto aos aspectos metodológicos, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa. Os procedimentos de estudo envolveram a revisão e análise de documentos, observações, aplicação de questionário, técnica de Evocação Livre de Palavras e entrevistas individuais semiestruturadas. Foi adotada uma abordagem processual das Representações Sociais, conforme Jodelet (2001; 2017; 2018) na investigação dos processos de objetivação (imagem) e ancoragem (sentido) que organizam as representações sociais de professores/as da UEMA sobre a inclusão dos/as estudantes PAEE. A análise e interpretação dos dados seguiu a Análise Temática de Braun e Clarke (2008). Os resultados obtidos evidenciaram que os/as professores/as identificam as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes PAEE nas salas de aula e em seu processo de inclusão universidade e compreendem a importância de transformação da prática pedagógica para atender às singularidades desses/as alunos/as. Assim, as representações sociais dos/as professores/as em relação à inclusão dos/as alunos/as PAEE na universidade se constituem, vinculadas a uma série de desafios, principalmente, de formação docente. Portanto, os resultados apontam para a necessidade de promoção de cultura inclusiva e para o investimento da UEMA em processos de formação continuada na área de Educação Especial Inclusiva para os/as docentes.

**Palavras-chave:** Representações Sociais. Educação Especial Inclusiva. Universidade. Prática Docente.

## ABSTRACT

Contemporary policies, legislation and regulations, inherent to the current Special Education paradigm, guide the inclusion of students who are its target audience at all levels of education. From this perspective, it is possible to see that the social representations of teachers regarding the educational inclusion of students, the target audience of Special Education at the university, are crossed by the values, knowledge, meanings, senses, which are constituted and shared in the interaction between the subjectivity of these teachers and the sociocultural context. These social representations guide teachers' behaviors and pedagogical practices in relation to these students. Therefore, the full implementation of these guidelines requires the promotion of an inclusive culture in which social representations are anchored in principles of diversity and inclusion. In view of this, this study analyzed the constitution of Social Representations (SR) of teachers at the State University of Maranhão regarding the inclusion of university students who are the target audience for Special Education, and the implications of these SR in teaching practice. In this thesis, the theoretical-methodological bases intertwine the approach of the Theory of Social Representations by Moscovici (2005; 2012) and Jodelet (2001; 2009; 2011; 2017; 2018), in the mediation of an interdisciplinary dialogue with the field of inclusive Special Education and its audience, and Higher Education from the perspective of an inclusive university. The theoretical foundation in the area of education included a vast literature review in books, scientific articles, and academic productions, such as theses and dissertations by authors who discuss the topic at hand. The locus was the State University of Maranhão, Campus 1 – São Luís/ MA. The participants, respectively, Subjects-1: 09 (nine) professors from Undergraduate courses (Social Sciences, Law, Computer Engineering) who have enrollments of PAEE students in their disciplines; and Subjects-2: 06 (six) professionals from the interdisciplinary team of the NAU/UEMA Accessibility Center who monitor these teachers and students. In ethical care, all participants received and signed the Informed Consent Form. As for methodological aspects, this is research with a qualitative, descriptive and interpretative approach. The study procedures involved the review and analysis of documents, observations, questionnaire application, Free Word Recall technique and individual semi-structured interviews. A procedural approach to Social Representations was adopted, according to Jodelet (2001; 2017; 2018) in the investigation of the processes of objectification (image) and anchoring (meaning) that organize the social representations of UEMA teachers regarding the inclusion of students PAEE. Data analysis and interpretation followed the Thematic Analysis of Braun and Clarke (2008). The results obtained showed that teachers identify the difficulties faced by PAEE students in the classroom and in their university inclusion process and understand the importance of transforming pedagogical practice to meet the singularities of these students. Thus, the social representations of teachers in relation to the inclusion of PAEE students at the university are constituted, linked to a series of challenges, mainly, of teacher training. Therefore, the results point to the need to promote an inclusive culture and for UEMA's investment in continuing training processes in the area of Inclusive Special Education for teachers.

**Keywords:** Social Representations. Inclusive Special Education. University. Teaching Practice.

## RESUMEN

Las políticas, legislaciones y regulaciones contemporáneas, inherentes al actual paradigma de Educación Especial, orientan la inclusión de los estudiantes que constituyen su público objetivo en todos los niveles educativos. Desde esta perspectiva, es posible ver que las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión educativa de los estudiantes, público objetivo de la Educación Especial en la universidad, están atravesadas por los valores, conocimientos, significados, sentidos, que se constituyen y comparten en la interacción entre la subjetividad de estos docentes y el contexto sociocultural. Estas representaciones sociales guían los comportamientos y las prácticas pedagógicas de los profesores en relación con estos estudiantes. Por lo tanto, la plena implementación de estos lineamientos requiere la promoción de una cultura inclusiva en la que las representaciones sociales estén ancladas en principios de diversidad e inclusión. Ante esto, este estudio analizó la constitución de las Representaciones Sociales (RS) de los docentes de la Universidad Estadual de Maranhão respecto a la inclusión de los estudiantes universitarios como público objetivo de la Educación Especial, y las implicaciones de esas RS en la práctica docente. En esta tesis, las bases teórico-metodológicas se entrelazan el enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (2005; 2012) y Jodelet (2001; 2009; 2011; 2017; 2018), en la mediación de un diálogo interdisciplinario con el campo de la la Educación Especial inclusiva y sus públicos, y la Educación Superior desde la perspectiva de una universidad inclusiva. La fundamentación teórica en el área de educación incluyó una vasta revisión bibliográfica en libros, artículos científicos y producciones académicas, como tesis y disertaciones de autores que discuten el tema que nos ocupa. El lugar fue la Universidad Estadual de Maranhão, Campus 1 – São Luís/MA. Los participantes, respectivamente, Sujetos-1: 09 (nueve) profesores de carreras de Graduación (Ciencias Sociales, Derecho, Ingeniería Informática) que tengan matrícula de estudiantes del PAEE en sus disciplinas; y Sujetos-2: 06 (seis) profesionales del equipo interdisciplinario del Centro de Accesibilidad NAU/UEMA que realizan el seguimiento de estos docentes y estudiantes. En la atención ética, todos los participantes recibieron y firmaron el Formulario de Consentimiento Informado. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de una investigación con un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo. Los procedimientos del estudio involucraron la revisión y análisis de documentos, observaciones, aplicación de cuestionarios, técnica de Memoria Libre de Palabras y entrevistas individuales semiestructuradas. Se adoptó un enfoque procedimental de las Representaciones Sociales, según Jodelet (2001; 2017; 2018) en la investigación de los procesos de objetivación (imagen) y anclaje (sentido) que organizan las representaciones sociales de los docentes de la UEMA respecto de la inclusión de los estudiantes PAEE. El análisis y la interpretación de los datos siguieron el Análisis Temático de Braun y Clarke (2008). Los resultados obtenidos mostraron que los docentes identifican las dificultades que enfrentan los estudiantes del PAEE en el aula y en su proceso de inclusión universitaria y comprenden la importancia de transformar la práctica pedagógica para atender las singularidades de estos estudiantes. Así, se constituyen las representaciones sociales de los docentes en relación a la inclusión de los estudiantes del PAEE en la universidad, vinculadas a una serie de desafíos, principalmente, de la formación docente. Por lo tanto, los resultados apuntan a la necesidad de promover una cultura inclusiva y a la inversión de la UEMA en procesos de formación continua en el área de Educación Especial Inclusiva para docentes.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales. Educación Especial Inclusiva. Universidad. Práctica docente.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>SEÇÃO 1 ESTADO DO CONHECIMENTO: a viagem pelas teses e dissertações que abordam o tema das Representações Sociais sobre a inclusão educacional na universidade, no período de 2015 a 2020.....</b>	<b>33</b>
1.1 O ROTEIRO DA VIAGEM (aspectos metodológicos).....	35
1.2 PORTOS ONDE ANCORAMOS ( <i>corpus</i> do estudo).....	38
1.3 O DESFECHO DA TRAVESSIA (análise das produções encontradas).....	53
<b>SEÇÃO 2 BASES TEÓRICAS.....</b>	<b>62</b>
2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS).....	63
2.1.1 Alguns marcos da biografia de Serge Moscovici.....	64
2.1.2 Representações sociais: conceito, fenômeno e especificidades.....	67
2.1.3 Funções das representações sociais.....	71
2.1.4 Os processos de constituição das representações sociais: objetivação e ancoragem.....	75
2.1.5 Representações sociais e memória.....	76
2.1.5.1 Memória coletiva e memória social: algumas demarcações conceituais necessárias.....	77
2.1.5.2 Relação entre representações sociais e memória social.....	80
2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E À PERSPECTIVA DE INCLUSÃO.....	83
2.2.1 O público-alvo da Educação Especial Inclusiva.....	88
2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONCEPÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA.....	92
2.3.1 A relevância da formação e prática docente.....	95
<b>SEÇÃO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>100</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	101
3.1.1 Tipo de pesquisa.....	103
3.2 LÓCUS DO ESTUDO.....	105
3.2.1 O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU).....	112
3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO.....	117
3.4 CUIDADOS ÉTICOS.....	119
3.5 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E <i>CORPUS</i> DO ESTUDO.....	122
3.6 ANÁLISE DOS DADOS.....	126
<b>SEÇÃO 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DA UEMA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS/AS ALUNOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE.....</b>	<b>137</b>
4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRANSIÇÃO DO PARADIGMA DE INTEGRAÇÃO PARA INCLUSÃO.....	138
4.1.1 Relações históricas e sociais dos professores da UEMA com a inclusão de alunos PAEE na universidade.....	141
4.2 PERFIL DE FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS/AS PARTICIPANTES DO ESTUDO.....	144
4.2.1 Aspectos socioculturais demarcados na formação de professores.....	147

4.3	O COTIDIANO DOS/DAS PROFESSORES/AS.....	148
4.3.1	O acesso dos/as professores/as às informações sobre a inclusão de estudantes PAEE.....	151
4.4	A ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS RS DE PROFESSORES/AS: objetivação e ancoragem nas narrativas de professores/as.....	153
4.4.1	A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).....	153
4.4.2	Os elementos de ancoragem e os conceitos objetivados.....	172
4.4.3	As entrevistas com professores/as.....	173
4.4.4	Entrevistas com a equipe interdisciplinar do NAU.....	181
4.5	RELAÇÕES ENTRE RS DOS/AS PROFESSORES/AS DA UEMA SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ALUNOS/AS PAEE NA UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	182
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>188</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>194</b>
	APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para Pesquisa em Educação.....	212
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	214
	APÊNDICE C – Roteiro para observação e anotações descritivas.....	216
	APÊNDICE D – Questionário de Levantamento do Perfil de Formação e Experiência Docente.....	217
	APÊNDICE E – Evocação Livre de Palavras.....	219
	APÊNDICE F – Protocolo de Entrevista com os(as)sujeitos(as) 01 (professores/as).....	220
	APÊNDICE G – Protocolo de Entrevista Equipe do NAU.....	221

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

“De tudo, ficaram três coisas: **a certeza** de que ele estava **sempre começando**, a certeza de que **era preciso continuar** e a certeza de que **seria interrompido antes de terminar**. Fazer **da interrupção um caminho novo**. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, **da procura um encontro**.”

(Sabino, 1981)

O livro *O Encontro Marcado*, de Fernando Sabino, foi publicado pela primeira vez no ano de 1956, e traz a narrativa da sequência de acontecimentos da vida de um jovem, entrelaçados no convívio e nas experiências comuns com outras pessoas. Na lacônica epígrafe escolhida, o autor reflete de modo atemporal a respeito de grande parte da trajetória do protagonista do romance e distingue, em suas palavras, o movimento ininterrupto da constituição individual e coletiva do Humano.

Sabino (1981) alude que a cada instante, estamos sujeitos aos deslocamentos, encaixes e desencaixes pertinentes às contínuas transformações no processo de construção dos sentidos que atribuímos a nós mesmos e a realidade. Acrescentamos, ainda, que esses sentidos são produzidos com fulcro nos significados partilhados na coexistência social nos contextos cambiantes das culturas e tempos históricos. Assim, em contínuo nexos dialético, toda incerteza que nos desassossega, está sempre acompanhada pela **certeza da procura**, e isso permite inúmeros recomeços rumo à descoberta de novos sentidos identitários e culturais, ou à reconfiguração daqueles que comumente são transmitidos nas sociedades.

Numa perspectiva análoga, esta seção introdutória apresenta o advento de nossa inquietação com o tema da inclusão educacional na universidade, sobretudo dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE)<sup>2</sup>, seguida de uma busca, mediante uma investigação teórica e empírica de respostas para essa problemática que desafia a sociedade e as instituições de ensino. Assim, com esse desígnio, apresentei no ano de 2019 um Projeto de Pesquisa ao Curso de Doutorado Interinstitucional (DINTER), celebrado entre a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Federal do Pará (UFPA).

A proposição do estudo foi dirigida à Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Sociedade, isso porque, de acordo com a definição institucional, ela abarca estudos “que

---

<sup>1</sup> Informo que em alguns momentos desse texto de introdução, usei a primeira pessoa do singular – “eu” – nas ocasiões que eu quis destacar algumas perspicácias e motivações pessoais. Mas no decorrer do texto da tese, emprego a primeira pessoa do plural – nós – a fim de expressar, no escrito, a parceria intelectual com a minha orientadora, determinante nesse percurso, a fim de ser eticamente mais segura.

<sup>2</sup> O público-alvo da Educação Especial (PAEE) são os/as estudantes com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla); Transtorno do Espectro Autista (TEA); e os/as com altas habilidades/superdotação (Brasil. MEC/SEESP, 2008).

problematizam a Educação em meio à formação do sujeito, à cultura e às condições históricas das sociedades”<sup>3</sup>, campo que contempla nosso escopo de análise.

A partir de então, sob a maestria da orientação da Professora Doutora Ivany Pinto, tornou-se tangível o **encontro da** nossa temática com a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1925-2014). A convergência de nosso problema e objetivo de pesquisa com essa fundamentação teórico-metodológica orientou a abordagem analítica dos dados no presente estudo, intitulado – *Representações sociais de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial e as implicações dessas RS na prática docente*.

O nosso Projeto de Pesquisa, materializado no contexto do DINTER entre a UEMA e a UFPA, representa um compromisso efetivo de concentração de esforços na compreensão da inclusão educacional na universidade. Pois, à semelhança do protagonista do romance *O Encontro Marcado*, que enfrenta desafios e interrupções em sua jornada, os/as estudantes públicos-alvo da Educação Especial também deparam-se com obstáculos significativos na universidade. Esta pesquisa destaca, portanto, a necessidade urgente de compreender e superar os desafios contemporâneos associados à inclusão educacional na universidade.

- **Constituição histórica da exclusão/inclusão educacional dos estudantes da Educação Especial e o tema na contemporaneidade**

Reconhecemos como contemporâneos os fenômenos que desdobram-se nos dias atuais, inegavelmente fundamentados no contexto sociocultural de nossa história, notadamente nas transições paradigmáticas da Modernidade para a Pós-modernidade. Destacamos, nesse cenário, as transformações que caracterizam essa transição, essencialmente, as reconfigurações de sistemas políticos e econômicos, formulações de políticas públicas, pautadas em princípios de igualdade de direitos, os avanços tecnológicos, o surgimento de novas formas de produção e circulação de conhecimentos com a difusão intensa dos diversos saberes, mantidos, reinterpretados e/ou criados nas diferentes culturas. Tudo isso, torna-se ainda mais relevante no cenário contemporâneo, onde: “A cultura passa a ser vista como uma prática que produz significados, constituindo-se como uma prática discursiva em que ocorre constante luta pela imposição de significações, pelo estabelecimento de regimes de verdade” (Hennigen, 2007, p. 201).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/pagina.php?cat=162&noticia=543>. Acesso em: 25 abr. 2022.

No que se refere a perspectiva histórica, os estudos de Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011) e Mendes (2010) sustentam a predominância por séculos no Brasil, de um contexto sociocultural, marcado pela exclusão social escolar das pessoas que são o público-alvo da Educação Especial. Somente a partir do século XX, é que começamos a perceber uma tendência mais evidente em direção a um movimento de “integração” dos/as alunos/as da Educação Especial nas escolas do sistema regular de ensino e na sociedade.

O paradigma da integração escolar, teve como princípio fundamental a “normalização” que, em sua essência, corresponde a oferta de “condições e oportunidades de aprendizagem”, equivalentes aquelas disponibilizadas aos/as alunos/as que não apresentavam deficiência, e, por conseguinte, não eram considerados público-alvo da Educação Especial. Nas instituições de ensino brasileiras, esse princípio evidenciou-se, mediante a oferta de um conjunto de serviços especializados, realizados em espaços educacionais segregados, as então denominadas “classes especiais”. O objetivo desses serviços especializados era apoiar a preparação dos/das alunos/as da Educação Especial, inseridos inicialmente no sistema educacional nas “classes especiais” com vista a uma futura transição gradual à sala de aula comum (Mendes, 2006; Silva, 2010).

Porém, na direção da mudança desse paradigma, as atuais diretrizes da Educação Especial propõem a inclusão imediata e sem quaisquer segregações dos/das alunos/as da Educação Especial nas salas de aula comuns em todos os níveis de ensino (Sanchez; Teodoro, 2006). Essa inclusão deve ser desenvolvida com a promoção da acessibilidade e a oferta dos serviços especializados necessários para atender as especificidades educacionais desses/as estudantes, efetuados de forma apropriada nos contraturnos das aulas regulares.

Nessa perspectiva, ao refletir sobre as proposições e os sentidos da inclusão Mantoan (2017, p. 42) menciona: “O projeto inclusivo é extenso e, ao mesmo tempo, intenso, porque imprime novos valores, modos de ser e de agir, em um processo que está em andamento e não espera as condições mais privilegiadas para acontecer – reparar um navio que cruza o oceano.”

Dessa forma, a autora descreve o projeto inclusivo como abrangente, pois engloba uma ampla gama de mudanças necessárias para materializar a inclusão. Essas transformações vão desde a revisão conceitual até a adoção de novas práticas pedagógicas. Além disso, é preciso desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, dependência e limitação que foi sempre atribuída aos alunos da Educação Especial. Ou seja, é preciso mudar a forma como a sociedade e até mesmo os/as profissionais do ensino concebem a inclusão escolar e o papel

que cada sujeito/a desempenha na superação e/ou manutenção desses preconceitos e estereótipos que ainda permeiam a cultura escolar.

Simultaneamente, Mantoan (2017) percebe o processo de inclusão como intenso, uma vez que demanda transformações complexas, que devem ir além de meros ajustes superficiais nas concepções e práticas da educação, e precisam estender-se à maneira como a sociedade lida com a diversidade e a inclusão de forma geral.

O emprego da metáfora “reparo no navio que cruza o oceano”, nos remete ao fato que a inclusão escolar é um processo dinâmico e contínuo, que exige inúmeros esforços para a superação dos desafios que surgem constantemente. De acordo com o pensamento da autora, a inclusão escolar não pode esperar até que todas as condições ideais estejam presentes, mas deve ser implementada gradualmente, com a revisão constante dos valores, conceitos e representações envolvidas para a adoção de novas práticas pedagógicas.

Portanto, como sujeitos/as sociais e profissionais da área da educação, inquieta-nos a repercussão dos significados e sentidos da exclusão/inclusão educacional dos/as estudantes da Educação Especial na universidade, e como esses orientam as práticas pedagógicas dos/das professores/as. O intrincado entrelaçamento desses aspectos nos convoca a uma reflexão sobre as relações entre o passado e o presente, entre as bases históricas e as tendências emergentes e a dinâmica das representações sociais.

A compreensão dessa problemática no mundo contemporâneo não pode prescindir de um olhar para os alicerces que nos trouxeram até aqui, sendo essencial considerar como as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, moldaram as estruturas e dinâmicas atuais. Por isso, a nossa inquietação não é apenas a respeito das nuances teóricas ou acadêmicas, e sim do impacto tangível e transformador que esses fatores têm sobre a prática educacional. Afinal, a inclusão educacional dos/as estudantes da Educação Especial é uma luta constante pela igualdade do direito à educação e a participação nas instituições educacionais em todos os níveis de ensino.

Os/As professores/as universitários/as também estão na linha de frente dessa batalha e enfrentam desafios que vão além das salas de aula, e abrangem políticas, estruturas institucionais e a própria percepção social. O modo como eles/as interpretam e internalizam esses fatores complexos e tendências contemporâneas determina a maneira pela qual implementam a inclusão em sua prática pedagógica.

Portanto, é fundamental compreendermos que os significados e sentidos que circulam entre os/as professores/as universitários/as não são isolados, eles são fortemente influenciados por esse panorama amplo e interconectado. A busca pela inclusão educacional requer um

entendimento de como os aspectos socioculturais, políticos e tecnológicos moldam não apenas a educação em si, mas também a visão que os/as educadores/as têm sobre seus/a alunos/as e sobre a própria natureza do processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

- **O contexto atual para a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas**

Acentuamos que na conjuntura contemporânea, é evidente a presença marcante de um contexto econômico e político que alinha-se ao paradigma neoliberal, especialmente nas sociedades capitalistas. Esse cenário tende a favorecer os interesses do mercado produtivo, fomenta as dinâmicas das relações de consumo e enraíza a noção de meritocracia como pilar fundamental. Sob essa perspectiva, incentiva-se o empreendedorismo e promove-se a ideia de uma presunçosa igualdade de oportunidades para todos/as os/as indivíduos/as. No entanto, é justamente nesse contexto aparentemente contraditório que emergem os discursos, as práticas e as subjetividades, voltadas para a inclusão, particularmente no âmbito da Educação Especial nas universidades.

O livro *Sociedade da Transparência*, de autoria de Byung-Chul Han (2017), revela um retrato das sociedades atuais do século XXI, no mundo globalizado, onde as pessoas estão conectadas em rede por meio da internet e do uso das tecnologias de informação e comunicação, e podem ser qualificadas como sociedades “da transparência”, visto que, nesse cenário, as pessoas expõem-se nas redes sociais, veiculam informações pessoais sem qualquer privacidade. Ademais, o autor evidencia que esses dados pessoais atendem, principalmente, as demandas do sistema capitalista que aciona esse fenômeno para controlar as pessoas que são reduzidas a meros consumidores, debelados ao esvaziamento do ser e a um adoecimento psíquico.

A existência, a coexistência humana e as manifestações da cultura são submetidas aos interesses do sistema econômico capitalista. Inclusive, “os sentidos”, ou a perda deles, são previamente determinados por “opiniões” diversas e dispersas “de outros a nosso respeito” por meio das redes sociais. A todo momento somos assediados/as por “propagandas” que exibem “corpos, mercadorias e metas idealizadas”. Dessa forma, tudo é “positivado” e irrefletidamente transformado em consumo. Encontramos dificuldade em lidar com as divergências, frustrações ou adversidades. A sociedade positiva perde a dialética e a hermenêutica, pois nela não há espaços para as contradições ou para a busca de sentidos de alteridade.

Ainda sob esse mesmo panorama, o autor tece outras reflexões na obra intitulada *Sociedade do Cansaço* (2015), onde pondera sobre o adoecimento psíquico, resultante de “uma violência sistêmica” nas sociedades capitalistas, onde o/a sujeito/a transforma-se em empreendedor/a de si mesmo/a. Além disso:

[...] o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração. Essa é mais eficiente que uma exploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferencialidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. Os adoecimentos psíquicos da sociedade de desempenho são precisamente as manifestações patológicas dessa liberdade paradoxal (Han, 2015, s/p).

Nesse mundo globalizado e volátil de mudanças instantâneas do século XXI, que corresponde a “metáfora do líquido”, proposta por Bauman (2011), a construção da cultura e das identidades, como também a educação está ante condições “inóspitas”, visto que “a educação assumiu muitas formas no passado e se demonstrou capaz de adaptar-se à mudança das circunstâncias, de definir novos objetivos e elaborar novas estratégias. Mas, permitam-me repetir: a mudança atual não é igual às que se verificaram no passado” (Bauman, 2011, p. 125).

Nesse contexto, a pandemia da Covid-19 aumentou a certeza de mudanças súbitas e as incertezas quanto ao alcance de novas estabilidades, visto que impactou bruscamente o sistema educacional e revelou as inúmeras fragilidades existentes, dentre as quais, destacamos: o andamento do desmonte das universidades públicas (Leher, 2019), a fragilidade das “políticas inclusivas”, especialmente, ante as desigualdades sociais existentes em nosso país. Além do acirramento da exclusão dos/as estudantes da Educação Especial com a prática do Ensino Remoto (Santos, 2020).

A transição repentina para o Ensino Remoto exacerbou as desigualdades preexistentes. Alunos/as com deficiência que já enfrentaram barreiras na educação presencial, encontraram-se diante de novos obstáculos inesperados. As limitações tecnológicas e de conectividade, a falta de recursos adequados para a aprendizagem *online* e a ausência de suportes individuais e adaptados afetaram de forma desproporcional os/as alunos/as da Educação Especial. Isso não apenas comprometeu seu acesso ao conteúdo acadêmico, mas também teve um impacto significativo em sua autoestima, motivação e senso de pertencimento à comunidade educacional. Além disso, a natureza, muitas vezes, assíncrona do Ensino Remoto, dificultou ainda mais a interação e a colaboração entre os/as alunos/as, bem como o funcionamento dos

serviços de apoio nos núcleos de acessibilidade das universidades que dão suporte para esses estudantes (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022).

- **A tendência de expansão das matrículas dos estudantes PAEE nas universidades**

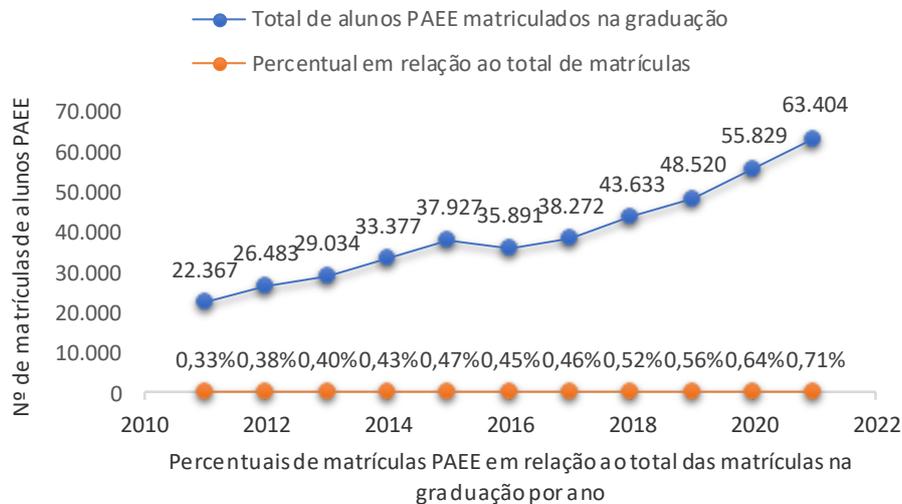
No que diz respeito à inclusão na universidade, Cabral, Santos e Mendes (2018) apontam que:

O ingresso do Público Alvo da Educação Especial (PAEE) em Instituições de Educação Superior – IES é fato em todo o território nacional, sobretudo a partir da década de 1980, quando os princípios promulgados pela ONU para o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência, instituído em 1981, e para a Década das Nações Unidas para a Pessoa com Deficiência - 1983 a 1992, contribuíram para o respaldo ao reconhecimento do direito de acesso dessa população a todos os níveis de ensino, fomentando ao longo dos anos seguintes o aumento do número de matrículas desses estudantes em IES (Cabral; Santos; Mendes, 2018, p. 112-113).

O respaldo internacional dessas iniciativas impulsionou a criação de políticas e práticas com o objetivo de promover a inclusão educacional e, isso, resultou em um aumento progressivo do número de matrículas dos/as estudantes mencionados/as na Educação Superior. Essa tendência de expansão das matrículas é corroborada por meio da análise dos dados do censo do Ensino Superior do INEP de 2021, que destaca o aumento significativo da presença desses/as estudantes em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Isso aponta não apenas para um aumento quantitativo, mas também para uma mudança qualitativa no panorama educacional, além de enfatizar a crescente importância da inclusão e da diversidade nas políticas de Ensino Superior.

Diante disso, elaboramos o gráfico a seguir para demonstrar a tendência ascendente dessas matrículas.

Gráfico 1 – Número de alunos/as PAEE matriculados/as na Graduação no Brasil no período de 2011 a 2021



Fonte: elaborado pela autora 2023 com base no Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2022).

Em complemento à avaliação dos dados do gráfico exposto, é importante acrescentar a análise, feita por Cabral, Orlando e Meletti (2021), das bases do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que afirmam:

O número de matrículas de estudantes com deficiência em universidades brasileiras cresceu de 23 135 para 59 496 entre 2009 e 2018, o que representa um aumento de aproximadamente 257%, enquanto o número total de matrículas representa um aumento de 172,5%. Se considerarmos o número total de matrículas e compará-lo ao número de matrículas de estudantes com deficiência, observamos que **a representação de estudantes com deficiência em universidades varia entre apenas 0,33% e 0,49%**, no período analisado. Ademais, considerando o número total de pessoas com deficiência com 15 ou mais anos de idade em 2010 (11 355 906), sua representação nas universidades cai para 0,2% e 0,5%, em 2009 e 2018, respectivamente (Cabral; Orlando; Meletti, 2021, p. 8, grifos nossos).

Os autores analisam os dados numéricos acima e destacam que houve, de fato, um aumento no número de matrículas de alunos/as com deficiência nas universidades brasileiras ao durante um período específico. Ou seja, entre 2009 e 2018, observou-se uma expansão de cerca de 257% no número de matrículas de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

No entanto, Cabral, Orlando e Meletti (2021) prosseguem na análise e relacionam essa expansão com o contexto mais amplo das matrículas totais. Essa análise comparativa demonstra que o percentual de alunos/as com deficiência matriculados/as na Educação Superior ainda permanece expressivamente baixo, variando entre 0,33% e 0,49% no período analisado.

Ademais, ao realizarem outra comparação em relação ao número total de pessoas com deficiência na população com idade entre 15 anos ou mais no ano de 2010, conseguem avaliar que a proporção de estudantes com deficiência nas universidades ainda representa uma parcela muito pequena dessa população, e corresponde a percentuais entre 0,2% e 0,5% em 2009 e 2018, respectivamente.

Esses dados enfatizam a importância contínua de abordar os desafios da inclusão na Educação Superior que devem abranger tanto o aumento quantitativo das matrículas quanto a necessidade de assegurar que a experiência educacional seja realmente inclusiva e de qualidade para os alunos/as com deficiência. A citação de Cabral, Orlando e Meletti (2021) destaca ainda que estamos bem aquém de atingir uma presença mais equitativa desses/as estudantes nas Instituições de Ensino Superior. Eles também confirmam a necessidade da realização de estudos sobre a temática em foco.

No cenário atual, acrescentamos ainda, os novos desafios, surgidos em face da ocorrência da pandemia da Covid-19, uma vez que foram muitas as perdas sofridas pelos/as estudantes e professores/as, com uma série de impactos, sentidos, não apenas nos processos educacionais, como também na saúde, nas interações sociais e nos aspectos emocionais subjetivos. Inclusive, os reflexos da pandemia incidiram significativamente no desenvolvimento da presente pesquisa, e ampliou imensamente as dores físicas, o estresse psicológico e até mesmo familiar, que o trabalho intelectual de elaboração de uma tese impõe aos/as pesquisadores/as.

As dificuldades de articular os estudos teóricos com o acesso ao campo e aos/as sujeitos/as do estudo, devido a suspensão das atividades presenciais nas universidades, tornou-se uma barreira superada com a flexibilização do nosso projeto inicial pesquisa. Nesse contexto, destacamos, no desenvolvimento desta tese, o mérito de nossa orientadora, que ajustou a abordagem das orientações ao envolvê-las com o cumprimento dos prazos definidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante dessa compreensão e apoio, refletimos e aprendemos também com as dores, perdas, ansiedades e incertezas de fazer uma tese em plena pandemia e, para isso, ancoramos os sofrimentos nos valores inerentes a nossa formação humana e profissional, inspiradas na

certeza que “a dor da tese é uma dor que é compartilhada pelos dois polos da orientação: orientando e orientador” (Grossi, p. 222, 2004).

- **O engajamento acadêmico e profissional da pesquisadora com o tema da Educação Especial e a inclusão educacional**

Diante de tudo o que foi exposto, destaco que meu comprometimento com a inclusão educacional teve origem nos primórdios dos anos 2000, impulsionado por uma experiência pessoal e familiar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa vivência pessoal rapidamente tornou-se uma fonte poderosa que impulsionou meu interesse e alimentou a sensação intrínseca de responsabilidade em pesquisar as complexidades da inclusão. A imprescindível necessidade de adquirir conhecimentos sobre o tema levou-me a um universo de leituras e estudos que abrangiam, não apenas as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas também as relações e dinâmicas intrínsecas à inclusão dentro do contexto educacional.

No entanto, essa exploração e sucessivas aprendizagens não limitaram-se a uma esfera pessoal. Essas iniciativas passaram a se estender para o meu engajamento como profissional, onde também ecoa o compromisso com a inclusão social, pois, durante mais de uma década, tive a oportunidade de participar ativamente na formulação e implementação de políticas de inclusão social. O trabalho como psicóloga, na área de Assistência Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e o no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), aliou a dimensão prática aos meus ideais inclusivos e permitiu-me vivenciar os desafios e as possibilidades da inclusão em diversas realidades nos municípios de Igarapé do Meio, Pio XII, Satubinha e Bela Vista, no estado do Maranhão.

Além disso, desde 1998, meu entusiasmo pela inclusão também encontrou expressão na esfera educacional por meio de minha atuação como docente nos cursos de formação de professores da Universidade Estadual do Maranhão no *Campus* de Santa Inês (MA). Dediquei meus esforços, principalmente, às disciplinas de Psicologia e Educação Especial Inclusiva. Nessa trajetória docente, tive a valiosa oportunidade de compartilhar conhecimentos e instigar reflexões, com o propósito de contribuir para que os futuros educadores tornem-se mais conhecedores e sensíveis à compreensão das demandas que envolvem a inclusão.

Desse modo, na trajetória da minha vida, a dedicação, o comprometimento e a luta pela inclusão educacional, transcenderam os âmbitos pessoal e profissional, e tornaram-se também forças motrizes da minha transformação em pesquisadora. A interseção entre minha

experiência pessoal e profissional, aliada ao empenho na promoção das políticas sociais e à dedicação à educação, passaram a orientar a minha busca de respostas às problemáticas da inclusão por meio da realização de pesquisas.

Assim, conforme o ensinamento de Ribeiro (2017), o meu **lugar de fala** alinha-se precisamente à perspectiva, apontada por Contreras (2012), que coloca o/a docente como um/a profissional reflexivo/a, alguém que exerce sua autonomia e transforma-se em um/a pesquisador/a devido à consciência de sua responsabilidade social, visto que:

A prática profissional não é só a realizada de pretensões educativas. Nós docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades da quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez (Contreras, 2012, p. 148).

A minha vida acadêmica teve início na área da psicologia, desde a Graduação às Especializações, é um reflexo até do meu compromisso sólido em compreender a complexidade humana e as interações sociais. Ao ingressar na faculdade de Psicologia, tive acesso a uma base de conhecimentos que abarcaram tanto os fundamentos teóricos quanto às aplicações práticas dessa área. A conclusão do currículo de minha formação inicial consolidou meu entendimento das teorias psicológicas e das diversas abordagens do vasto campo de estudo da psicologia.

Posteriormente, a busca pela Especialização em Psicologia Clínica: Psicoterapia Fenomenológica Existencial decorreu de um desejo sincero de ampliar meu conhecimento e aplicação prática da Psicologia nesse campo específico. Simultaneamente, a Especialização em Educação Especial Inclusiva reflete o meu empenho em compreender e promover a inclusão no contexto educacional. As duas áreas, Psicologia e Educação, tornaram-se, desde sempre, intrinsecamente conectadas em minha formação e atuação profissional.

Assim, a opção pela Especialização em Psicologia Clínica, com abordagem na psicoterapia fenomenológica existencial, foi congruente com o meu comprometimento em compreender a experiência humana, explorar as complexidades da subjetividade e as questões fundamentais da existência. Essa escolha reflete não apenas o meu interesse em compreender o comportamento humano, mas também um desejo genuíno de auxiliar as pessoas na busca de autocompreensão e realização.

Por outro lado, as minhas escolhas educacionais não apenas ampliaram meu repertório de conhecimentos, como também destacam a minha dedicação profunda em aplicar os conhecimentos da área da psicologia como instrumento para promover a conscientização sobre a inclusão em todas as esferas da sociedade. A convergência entre a Psicologia e a

Educação Especial também coincide com meu compromisso em ressaltar a diversidade do humano para que haja mais compreensão da alteridade.

A dedicação à Educação Especial Inclusiva tem sido uma constante em minha trajetória acadêmica e de pesquisa. Por isso, em busca de enriquecer ainda mais minha formação, realizei o Curso de Especialização em Educação Especial Inclusiva, oferecido pela Universidade Estadual do Maranhão. Nessa Pós-Graduação, explorei conceitos fundamentais e necessários para compreender e promover a inclusão no ambiente educacional.

Ao mesmo tempo, meu interesse pela pesquisa amadurecia com a realização do Mestrado Interdisciplinar em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, onde apresentei projeto de pesquisa, vinculado à linha de educação e tecnologia. Nessa formação acadêmica, direcionei meus estudos para desvendar as complexas interações entre cultura, educação e diversidade, com enfoque na inclusão na Educação Básica. Meu percurso acadêmico culminou na elaboração da minha pesquisa de dissertação, onde aprofundi-me na análise da efetivação da implementação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no município de Paço de Lumiar.

Por conseguinte, a minha dedicação à pesquisa e ao conhecimento na área da Educação Especial foi firmemente fortalecida com a publicação de um artigo na *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, em colaboração com o Professor Doutor Luciano Façanha do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (PGCult) da Universidade Federal do Maranhão. Por intermédio dessa publicação, consegui contribuir significativamente para o enriquecimento do campo da Educação Especial, sobretudo ao compartilhar as descobertas feitas durante o meu Mestrado a respeito das bases teóricas da Educação Especial inclusiva.

A minha busca incessante por conhecimento e aprimoramento prosseguiu, e ao ingressar no Doutorado, tive a oportunidade de continuar a explorar, ainda mais, ‘a fundo’ a problemática da inclusão. Durante o meu percurso no Doutorado, tive a honra de realizar pesquisas e coescrever em colaboração com a minha orientadora, a Professora Doutora Ivany Pinto e com o Doutorando Silvio Santiago Vieira, produções acadêmicas como artigos em periódicos, capítulo de livro, trabalhos em anais de eventos científicos, e comunicações orais em Seminários Nacionais e Internacionais, dentre os quais elencamos a seguir os seguintes temas:

- *Representações Sociais sobre a Inclusão no Ensino Superior: a produção acadêmica brasileira de teses e dissertações no período de 2013 a 2017.* XIV Seminário Nacional de Políticas Públicas e Currículo e III Seminário Internacional

de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores. Tema central – Direito à Educação Pública e a Crise na Democracia. 2019.

- A pandemia da Covid-19 e as aulas remotas emergenciais: uma experiência docente com jovens estudantes da universidade pública. V Colóquio da Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade – Educação, Cultura e História: a resistência das/os oprimidas/os na Amazônia ameaçada. 2020.
- *Representações Sociais sobre a inclusão escolar no Ensino Superior: a produção acadêmica brasileira de teses e dissertações no período de 2013 a 2017*. Livro *Diversidade cultural e formação: reflexões para a educação* (Capítulo 16). ISBN 978-65-250-1329-9. 2021.
- *Desafios à Prática Docente na Inclusão Educacional de Estudantes Surdos no Ensino Superior*. XV Seminário Nacional de Políticas Educacionais & IV Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores. Tema central: *O desmonte da educação pública e do Estado brasileiro – Quais as saídas possíveis?* 2021.
- *A política institucional e o núcleo de acessibilidade na universidade: ações de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial*. *Revista Educação e Políticas em Debate*. ISSN: 2238-8346. DOI: 10.14393. 2023.

Portanto, durante meu percurso acadêmico no PPGED/UFPA, não dediquei-me exclusivamente à temática central desta tese, uma vez que explorei também outros problemas contemporâneos no campo da educação. Todos os estudos realizados foram sistematicamente correlacionados para enriquecer meu objetivo principal de buscar respostas para os desafios associados à inclusão na universidade.

- **O contato com o leque de discussões teórico-metodológicas sobre a Teoria das Representações Sociais no GEPJURSE**

O desenvolvimento desta tese também está intrinsecamente ligado à minha experiência de estudos e pesquisas no espaço formativo do Grupo de Pesquisa Cultura Identidade Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE). Esse grupo, registrado no CNPq e vinculado à Linha de Pesquisa de Cultura e Sociedade do PPGED/UFPA, realiza suas atividades sob a coordenação da Professora Dra. Ivany Pinto. A participação nesse grupo proporcionou reflexões abalizadas teoricamente sobre o problema e objeto de pesquisa desta tese, constituindo-se como um espaço fundamental para a elaboração de reflexões acadêmicas

relacionadas ao referencial teórico-metodológico, em particular, a Teoria das Representações Sociais (TRS).

O funcionamento do Grupo manteve encontros semanais com uma variada programação de análises de textos, *workshops* e rodas de conversa. Esses momentos foram dedicados ao levantamento de questionamentos e discussão sobre temas relacionados à cultura, sociedade e educação. O GEPJURSE também teve a honra de contar com a participação de Professores e Professores Doutores/as, que foram convidados/as para apresentar exposições sobre temas relevantes e compartilhar suas experiências na condução de pesquisas sobre representações sociais nas áreas de educação e educação saúde. A seguir, apresentamos a relação desses colaboradores/as acompanhados dos temas de suas teses, livros e artigos e ano de publicação.

- ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. *O Entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança*. 2014.
- CARDOSO, Maura Lúcia Martins. *As Representações Sociais de estudantes do curso de Pedagogia da UFPA-Belém sobre o Programa Residência Pedagógica: implicações na/para a formação inicial de professores(as)*. 2020.
- GONÇALVES, Arlete M. *Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos*. 2016.
- MARTINS da Silva, Glauber Ranieri. *Educação e culturas do Povo Tembé: representações sociais e implicações identitárias*. 2020.
- MENDES, Débora Mate. *Juventude e Educação do Campo na Amazônia: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida*. 2020.
- NASCIMENTO, Lourival Ferreira do. *Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira tateando o futuro*. 2020.
- OLIVEIRA KIMURA, Patrícia Rodrigues de. *Representações Sociais de jovens universitários sobre a formação superior em licenciatura e as implicações em seus projetos de vida profissional*. 2020
- RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. *A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação*. 2014.
- SILVA, Silvo Éder Dias da; PADILHA, M. I.; Camargo, B. V. *A Teoria das Representações Sociais nas pesquisas da Enfermagem brasileira*. 2011.
- SILVEIRA, Andréa Pereira. *Representações Sociais de professores universitários sobre o ensino de Libras*. 2019.

As interações entre os Mestrandos/as e Doutorandos/as, a dinâmica estabelecida na relação com a Coordenadora do Grupo, assim como o compartilhamento de conhecimentos e experiências com os palestrantes convidados tornaram aspectos definitivos para o meu avanço teórico-metodológico como pesquisadora.

Além disso, o convívio com os membros do GEPJURSE assegurou um suporte emocional significativo, por meio do acolhimento, escuta, empatia, cuidado mútuo e troca de conhecimentos. Essa valiosa rede de apoio revelou-se ainda mais essencial diante das dificuldades enfrentadas na pesquisa durante o processo de Doutorado, especialmente no período da pandemia da Covid-19.

- **Recorte da temática**

Ao definirmos nosso objeto de estudo, inspiramo-nos no discernimento que: “a teoria das representações sociais tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção da subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino” (De Sousa; Bôas; De Oliveira Novaes, 2014, p. 831).

Por conseguinte, nosso objeto de estudo são as Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) acerca da inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial, visto que, movidos pelo entendimento de que a teoria das representações sociais fornece uma lente psicossocial valiosa para investigar a educação, buscamos entender não apenas como essas representações são formadas, mas também como elas influenciam a subjetividade do professor e as dinâmicas de transformação do ensino numa perspectiva mais inclusiva.

Além disso, dada a complexidade inerente à nossa investigação sobre as Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão, nos propomos, desde essa seção introdutória, a destacar de maneira enfática a importância e o escopo significativo desta pesquisa, não apenas na UEMA, mas também, além de seus limites institucionais.

À vista disso, o problema central que norteia essa pesquisa é: **como constituem-se as Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente?**

Com base nessa inquietação, temos o seguinte objetivo geral: **Analisar a constituição das Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do**

**Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente.**

Ao desdobrar nosso foco indagamos de maneira intermediária: qual a formação e experiência docente dos/as professores/as dos cursos presenciais de Graduação na UEMA que têm matrículas de universitários/as público-alvo da Educação Especial? Qual o contexto do cotidiano em que ocorre a prática docente com os/as universitários/as público-alvo da Educação Especial na UEMA? Quais os elementos de objetivação (imagem) e ancoragem (sentido) que organizam as Representações Sociais de professores/as da UEMA sobre a prática docente com os/as universitários/as público-alvo da Educação Especial? Quais as implicações das RS de professores/as da UEMA sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial na prática desses/as professores/as?

Consideramos que esses questionamentos interligados são intrínsecos ao processo de formação das representações sociais dos professores da UEMA e às repercussões destas sobre a prática docente, sendo essenciais para compreensão desse processo e o desvelamento dessas respectivas representações sociais.

A partir desses questionamentos, definimos os objetivos específicos do estudo, que são:

- Caracterizar a formação e experiência docente dos/as professores/as dos cursos presenciais de Graduação que têm matrículas de universitários/as público-alvo da Educação Especial na UEMA em São Luís/MA.
- Descrever o contexto do cotidiano em que ocorre a prática docente com os/as universitários/as público-alvo da Educação Especial na UEMA em São Luís/MA.
- Investigar a objetivação (imagem) e ancoragem (sentido) que organizam as Representações Sociais de professores/as da UEMA sobre a prática inclusiva com os/as universitários/as público-alvo da Educação Especial.
- Verificar as implicações das RS de professores/as da UEMA em São Luís/MA sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial na prática desses/as professores/as.

Nos objetivos específicos, procuramos traçar uma trajetória investigativa capaz de abranger a caracterização da formação dos docentes sujeitos do estudo, a descrição do contexto do cotidiano dos/as professores/as, a análise das suas representações sociais e a investigação das implicações dessas representações sociais em suas práticas pedagógicas.

- **Tese postulada**

No presente estudo, sustentamos a tese de que as Representações Sociais de professores/as da UEMA em São Luís/MA são formadas pela interação entre a prática docente e a subjetividade dos/as professores/as, dentro de um contexto sociocultural, onde os significados e sentidos sobre a Educação Especial e a inclusão educacional desses estudantes são construídos. Essa interação tem impacto direto nas práticas docentes para a inclusão desses/as estudantes. Nesse contexto, as políticas e as legislações e normativas, voltadas para a inclusão educacional na universidade têm um papel crucial como guias para a inclusão. No entanto, a efetivação plena dessas diretrizes requer a promoção de uma cultura inclusiva na universidade, onde as representações sociais dos/as professores/as sejam constituídas e ancoradas em princípios de diversidade e inclusão.

- **Fundamentação teórico-metodológica e campo empírico**

A fundamentação teórica deste estudo ancorou-se na Teoria das Representações Sociais como eixo central com o aporte de Moscovici (2005; 2012) e Jodelet (2001a; 2001b; 2009; 2011; 2017; 2018). Os outros dois eixos temáticos, a Educação Especial Inclusiva e seu público, e a Educação Superior com vistas a um projeto de universidade inclusiva, foram explorados por meio de uma vasta revisão de literatura composta por livros, artigos, teses e dissertações de diversos autores que discorrem sobre essas temáticas.

Nosso campo empírico foi na Universidade Estadual do Maranhão, *Campus 1*, localizada em São Luís, MA. Os/As sujeitos/as investigados/as foram professores/as, dos cursos presenciais de Graduação que têm matrículas de alunos da Educação Especial. Realizamos uma pesquisa de natureza aplicada, com objetivos descritivos e interpretativos. Abordamos o problema numa perspectiva de análise qualitativa, cujos procedimentos envolveram três etapas fundamentais: levantamento e exploração dos dados, trabalho de campo e, por fim, a análise e o tratamento do material empírico e documental. A análise e interpretação dos dados foram conduzidas por meio da Análise Temática, de Braun e Clarke (2008).

- **Estrutura do texto**

Desse modo, o texto desta tese, além dessa Introdução, foi estruturado, conforme as seções que seguem descritas:

SEÇÃO 1 – *O ESTADO DO CONHECIMENTO: a viagem pelas teses e dissertações que abordam o tema das Representações Sociais sobre a inclusão educacional de 2015 a*

2020. Nessa seção, conduzimos um estudo com o propósito de mapear as pesquisas acadêmicas que abordam as representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade durante o período indicado. Além disso, caracterizamos os principais eixos temáticos que tangenciam o problema central e as discussões nas teses e dissertações encontradas. Portanto, a seção oferece uma visão geral das discussões apresentadas nas pesquisas, contribuindo para a contextualização desse campo de estudo.

**SEÇÃO 2 – BASES TEÓRICAS.** Nessa segunda seção, adentramos em nossa fundamentação teórica, onde esboçamos os argumentos explicativos sobre as principais concepções referentes aos campos que compõem nossas bases teóricas. Conduzimos reflexões essenciais sobre a Teoria das Representações Sociais, cujos desdobramentos conceituais, nesta tese, mediam o diálogo interdisciplinar com o campo da Educação Especial Inclusiva e seu público, e com a Educação Superior na perspectiva da construção de uma universidade inclusiva. Discutimos, os principais conceitos referentes ao nosso objeto de estudo e as representações sociais em sua dimensão psicossocial complexa.

Assim, apresentamos a Teoria das Representações Sociais a partir da: contextualização da história de vida de seu autor, Serge Moscovici (2012); na distinção do conceito; do fenômeno; especificidades; funções das representações sociais. Os processos de constituição das representações sociais: objetivação e ancoragem e a relação entre as representações sociais e memória social.

Quanto a Educação Especial e a perspectiva de inclusão, essas são explanadas por meio de uma contextualização histórica dos principais paradigmas que nortearam as concepções e as práticas de Educação Especial, no Brasil, até a transição para a proposta transversal de Educação Especial Inclusiva em os níveis de ensino. Além disso, identificamos quem são os/as estudantes público-alvo da Educação Especial Inclusiva, e evidenciamos as dificuldades vivenciadas por eles/as para inclusão na universidade.

Já a Educação Superior, na concepção de uma universidade inclusiva, é discutida a partir das principais normativas que regem a inclusão de alunos/as da Educação Especial na universidade, como também no debate a respeito da relevância da formação e prática docente.

**SEÇÃO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO.** A terceira seção, visa categorizar e delinear a pesquisa em suas diversas dimensões. Nela, estão demarcados o tipo de pesquisa, o *locus* do estudo, os/as participantes e os critérios de seleção. Noticiamos, ainda, os cuidados éticos que nortearam a condução da pesquisa, os procedimentos técnicos adotados e os principais instrumentos e as temáticas que permearam a investigação. Além disso, apresenta um nítido panorama do método de análise e interpretação dos dados utilizados no estudo.

SEÇÃO 4 – *REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DA UEMA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS/AS ALUNOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE*. A seção quatro, contém a análise relações históricas e sociais que os/as professores/as da UEMA mantêm com a inclusão de alunos/as PAEE na universidade. Além disso, demonstra o perfil de formação inicial e a experiência docente dos/as participantes do estudo, bem como os aspectos socioculturais que deixaram marcas distintas na formação desses/as educadores/as.

Adicionalmente, apresenta o cotidiano, as práticas docentes e as condições de acesso dos/as professores/as às informações relacionadas à inclusão de estudantes PAEE. Ela também detém-se no processo de constituição das Representações Sociais (RS) dos/as professores/as e apresenta tanto os elementos de objetivação quanto de ancoragem encontrados nas ricas narrativas do grupo de sujeitos/as pesquisados/as.

Assim, a seção corrobora que os/as professores/as da UEMA enfrentam desafios prementes no que diz respeito à inclusão dos/as alunos/as PAEE. Revela a carência de uma qualificação específica e de um preparo adequado para o desempenho da prática pedagógica inclusiva. Por outro lado, também evidencia o comprometimento dos/as professores/as em reconhecer e superar as barreiras encontradas, bem como seus esforços para aprimorar suas habilidades pedagógicas e efetivar a inclusão.

Além disso, a seção de análise aponta para a necessidade de desconstrução de representações estereotipadas a respeito dos/as alunos/as da Educação Especial e para a necessidade de promoção de uma cultura inclusiva. Essas transformações mostram-se como essenciais para garantir uma inclusão legítima na universidade investigada. De acordo com essa perspectiva, cada estudante precisa ser valorizado/a por sua singularidade, e a diversidade não pode ser simplesmente “aceita”, mas deve ser compreendida e valorizada pela comunidade acadêmica.

Após a quarta seção, encontram-se nossas considerações finais. Esse trecho inicia com uma reflexão pessoal da pesquisadora ancorada no pensamento Arroyo (2013) no que diz respeito aos riscos da ausência de definição dos significados socioculturais na formação da identidade e prática docente, e os impactos dessa indefinição na efetivação das políticas educacionais. As considerações finais, também reúnem a recapitulação das principais descobertas da tese a cada seção, apresenta de modo sucinto as contribuições e limitações específicas e implicações práticas da pesquisa.

Por fim, constam as referências bibliográficas que fundamentaram teoricamente nossa pesquisa, assim como os apêndices dos principais instrumentos utilizados no estudo.

Esses apêndices, foram elaborados de acordo com nossas escolhas metodológicas, e têm o papel de validar e enriquecer as argumentações científicas apresentadas no texto desta tese.

**SEÇÃO 1 ESTADO DO CONHECIMENTO: a viagem pelas teses e dissertações que abordam o tema das Representações Sociais sobre a inclusão educacional na universidade, no período de 2015 a 2020**

“[...] Eu não parti de um porto conhecido. Nem hoje sei que porto era, porque ainda nunca lá estive. Também, igualmente, o propósito ritual da minha viagem era ir em demanda de portos inexistentes — portos que fossem apenas o entrar-para-portos; enseadas esquecidas de rios, estreitos entre cidades irrepreensivelmente irreais. Julgais, sem dúvida, ao ler-me, que as minhas palavras são absurdas.

É que nunca viajastes como eu.

Eu parti? Eu não vos juraria que parti. Encontrei-me em outras partes, vi outros portos, passei por cidades que não eram aquela, ainda que nem aquela nem essas fossem cidades algumas. Jurar-vos que fui eu que parti e não a paisagem, que fui eu que visitei outras terras e não elas que me visitaram — não vo-lo posso fazer.”

(Pessoa, 2006)

À guisa de introdução, mitigamos um pouco a objetividade do texto científico e ousamos discorrer a partir da prosa poética de Fernando Pessoa (2006), *A viagem nunca feita*, no *Livro do Desassossego*, para evidenciarmos que o primeiro deslocamento na elaboração de uma tese, diz respeito à disposição para embarcar em viagens sistemáticas pela produção científica sobre o tema em investigação. É preciso conhecer o campo no qual almejamos inserir nosso problema de pesquisa, porque nos encontramos diante de um terreno fértil, cultivado pelas inquietações de estudiosos predecessores, que fizeram brotar conhecimentos relevantes. Por isso, é mister *a priori* conhecer essas produções, avaliar as possibilidades de ineditismo, os pontos de diálogos com as pesquisas científicas hodiernas e as possíveis contribuições que podem ser dadas com o desenvolvimento de um novo estudo.

O/A pesquisador/a não parte de um lugar vazio, e sim repleto de interlocuções plausíveis, e como assinala Bianchetti (2007, p. 10), na escrita de uma tese, assumimos o “exercício da passagem da autoria solitária para a solidária”, visto que realizamos estudos que requerem copiosas leituras e diálogos com outros/as pesquisadores/as. Diante disso, o autor tipifica a “dimensão da escrita como reescrita” em sua essência dialógica, criativa e transcendente que reconhece os avanços alcançados em determinada área do conhecimento a fim de propor contributos inovadores.

Isso posto, assinalamos nos dizeres de Fernando Pessoa (2006), que partimos de **um porto não conhecido**, que consideramos ser o nosso problema de pesquisa no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA): **como constituem-se as Representações Sociais (RS) dos/as professores/as da**

## **Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre a inclusão dos/as universitários/as, público-alvo da Educação Especial e as implicações destas RS na prática docente?**

Almejamos, então, viajar por **portos** que ainda eram por nós inexplorados, as produções acadêmicas componentes do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para desvendar o mote das investigações no contexto brasileiro sobre nosso objeto de estudo. Uma exploração desse tipo é necessária porque “favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Nessa perspectiva, autores, como Therrien e Nóbrega-Therrien (2004, p. 8), marcam em circunstâncias de pesquisas acadêmicas as características essenciais desse tipo de investigação. E conforme referem: o “Estado da Questão” – tem o propósito de definir o objeto e as categorias de análise de uma pesquisa; o “Estado da Arte” – busca mapear as produções acadêmicas em um determinado campo do conhecimento; e a “Revisão de Literatura” – abrange os levantamentos bibliográficos que perpassam a totalidade de um estudo na composição de sua fundamentação teórica.

Além disso, julgamos importante acrescentar nessas classificações, o entendimento de Romanowski e Ens (2006) quando abalizam que o **Estado do Conhecimento** é um levantamento com escopo e metodologia análoga a do estado da arte. Mas, que distingue-se desse último por delimitar um segmento específico de elaborações científicas a serem avaliadas. Ao seguirmos a mesma lógica, afirmamos de modo concludente com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 23, grifos das autoras) que: “*Estado do Conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Portanto, expomos nessa seção, a trajetória de nossa viagem, ou em outros termos, do estudo da temática das representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade no campo científico da Pós-Graduação em Educação, um estudo exploratório de cunho bibliográfico com caráter descritivo.

Feitas essas ponderações, notificamos a publicação de uma pesquisa anterior de Fahd e Nascimento (2021), com intento análogo, onde foi realizada uma investigação referente às teses e dissertações, publicadas nos anos de 2013 a 2017. Após o referido estudo que, entre outros achados, revelou uma quantidade escassa de teses e dissertações alusivas a

investigações sobre a temática de nosso estudo, resolvemos ampliar o período pesquisado e redirecionar nossa perspectiva de análise.

Desse modo, problematizamos o campo de estudo em foco: **quais as teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação em educação brasileiros no período de 2015 a 2020 que abordam o tema das representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade?** E de modo intermediário questionamos: **quais os eixos temáticos que tangenciam o problema central e as discussões nessas produções acadêmicas?** Por conseguinte, o objetivo desse estado do conhecimento foi o de **mapear as teses e as dissertações que abordam o tema das representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade, defendidas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil no período de 2015 a 2020.** Além disso, como objetivo específico pleiteamos também, caracterizar os eixos temáticos que tangenciam o problema central e as discussões nas teses e dissertações encontradas.

### 1.1 O ROTEIRO DA VIAGEM (aspectos metodológicos)

A fase inicial deste estudo correspondeu a identificação das produções acadêmicas no repositório escolhido, portanto, tornou-se essencial instituir a definição dos descritores para a realização das buscas das teses e dissertações sob a temática em pauta. Para tanto, avaliamos que nosso problema e objetivo de tese envolve uma fundamentação teórica, que envolve a Teoria das Representações Sociais no diálogo interdisciplinar com as áreas da Educação Especial Inclusiva e Educação Superior. Então, optamos por rastrear inicialmente os títulos das produções acadêmicas que geralmente traduzem um recorte temático ou o assunto principal do texto da pesquisa. Atentamos, ainda para as palavras-chave que sintetizam conceitos e ideias de uma fundamentação teórica.

Em seguida, decidimos usar a associação de pares de descritores, com o emprego de termos equivalentes em nossa língua para ampliar a capacidade de apreensão de diversas teses e dissertações; elegemos os descritores **universidade e Educação Superior** para captar, de modo generalizado, os estudos que abordam essa temática; escolhemos também o uso dos descritores **inclusão e Educação Especial** para distinguir no universo desses estudos, aqueles que abordam notadamente a problemática da inclusão educacional na universidade e; sobretudo, empregamos o descritor **representações sociais** para levantar o montante de estudos de acordo com essa abordagem para, em seguida, pinçar os que arrazoam sobre a inclusão ou Educação Especial na universidade.

Assim, o critério para inclusão inicial das produções acadêmicas foi o da confirmação da correspondência dos temas das teses e dissertações com os descritores estabelecidos para a busca. Por termos em vista a percepção dos critérios sobreditos, durante a exploração nas planilhas do repositório da Capes, detemo-nos, principalmente, na leitura dos títulos, pois como cita Ferreira (2002, p. 61), “[...] eles anunciam a informação principal do trabalho ou indicam elementos que caracterizam o seu conteúdo”. Mas, conforme já mencionamos, observamos simultaneamente, as palavras-chave constantes nas planilhas *Excel* da Capes.

Igualmente, para um melhor enquadramento das produções, buscamos não inserir teses e dissertações que tivessem um enfoque mais distante de nosso objeto de estudo, tais como, a inclusão educacional em: a) Cursos de Educação a Distância; b) Educação Profissional; c) Programas Educacionais e Esportivos; d) Cursos de Letras-Libras.

Após a definição dos descritores de sondagem e dos critérios de inclusão, iniciamos a busca e a etapa de seleção das produções acadêmicas no conjunto de dados abertos do catálogo da Capes. Averiguamos, repetidas vezes, os metadados constantes nas planilhas XLSX/ BR-CAPES-BTD, com aplicação das palavras-chave eleitas para identificação de teses e dissertações. Foram realizados refinamentos contínuos nas buscas por meio das filtragens disponibilizadas nas planilhas em formato *Microsoft Excel* da Capes, porque “é importante aplicar filtros, de acordo com o objetivo da pesquisa, com o fim de reduzir o escopo da busca e poder realizar uma análise mais aprofundada em relação ao tema proposto” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 40).

De modo contíguo, procedemos a sistematização das referências da bibliografia levantada nas planilhas *Excel*, com registros em arquivos *word* dos itens considerados relevantes para ulterior padronização e categorização dos dados. No que refere-se a esse procedimento Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) trazem ‘à baila’ o grande valor dessas anotações na constituição de um banco de dados, criado pelo/a próprio/a autor/a do estado do conhecimento, a fim de ter em vista os objetivos de sua pesquisa. Essa estratégia também facilitou o preparo subsequente de tabelas e de gráficos com representações sintéticas de conteúdos pertinentes para apoiar as análises.

Em relação às informações selecionadas, ressaltamos que a pesquisa foi desenvolvida em um banco nacional de teses e dissertações que mescla informações quanti-qualitativas na organização de seus documentos. Dessa forma, procuramos não fazer uma cisão ou reducionismo metodológico, mas contemplar essa dupla face num olhar dinâmico. Então, os dados quantitativos referentes ao número de teses e dissertações encontradas não foram apenas mensurados, eles também fomentaram algumas inferências, uma vez que, como

adverte Demo (2008, p. 17, grifos no original): “[...] não se aceita que qualidade seja ‘outra realidade’, mas a mesma em outra dimensão, já que toda qualidade é também, naturalmente, uma combinação quantitativa, pois nada existe que não seja também material”. Portanto, os dados foram descritos e interpretados, com a articulação desses dois aspectos, a pretexto de abarcar alguns indicadores numéricos capazes de fornecer indícios relevantes ao raciocínio indutivo de nossa análise qualitativa.

Para a exploração, sistematização e verificação das produções acadêmicas, seguimos os caminhos da Análise Temática (AT), proposto pelas autoras Braun e Clarke (2008), porque essa abordagem dentre outras vantagens “[...] pode ser de grande benefício sua capacidade de sumarizar aspectos-chave de uma grande quantidade de dados, bem como oferecer uma descrição densa do banco de dados analisado” (Souza, 2019, p.63). Além disso, a flexibilidade dos procedimentos, empregados por Braun e Clarke (2008) na Análise Temática, permite um maior leque de escolhas ao pesquisador para codificação manual e/ou com *software* de suporte para o processamento dos dados e contribui com o enriquecimento da descrição detalhada e compreensível de um conjunto de informações complexas.

Sintetizamos brevemente, até aqui, o percurso seguido com a aplicação responsável dos procedimentos de análise qualitativa em pesquisa social, porque como indica Demo (2002, p. 351): “O cuidado metodológico evita certezas, dicotomias banais, evidências empíricas, leituras apressadas, tomadas parciais de autores e teorias, e toda forma de superficialidade na produção científica.”

Logo depois, procedemos a exploração do vasto material coletado para sistematização e análise. A princípio houve um processo de leitura dos resumos das pesquisas que trazem informações gerais sobre o problema, os objetivos, a estrutura do texto, as indicações básicas do referencial teórico-metodológico e os resultados alcançados pelo estudo. Nessa fase preliminar de exploração, já conseguimos vislumbrar temas macros, os eixos temáticos explicitados no resumo escrito e nas palavras-chave. Nessa perspectiva, Ferreira (2002) esclarece o quanto os resumos podem contribuir para elaboração de pesquisas do estado do conhecimento. Contudo, ao depender do problema levantado, o/a pesquisador/a pode sentir a necessidade de consultar o texto completo das teses e dissertações.

Dessa forma, buscamos por meio do aprofundamento das leituras averiguar o desdobramento dos eixos temáticos já presumidos nos resumos. Assim, observamos como os conteúdos das produções foram organizados nos sumários e também como foram apresentados nas seções introdutórias e metodológicas das pesquisas. Esse processo não foi

linear, e sim entrecortado por diversas releituras dos textos, acompanhadas de reflexões que permitissem estabelecer os critérios de classificação e de agrupamento.

## 1.2 PORTOS ONDE ANCORAMOS (*corpus* do estudo)

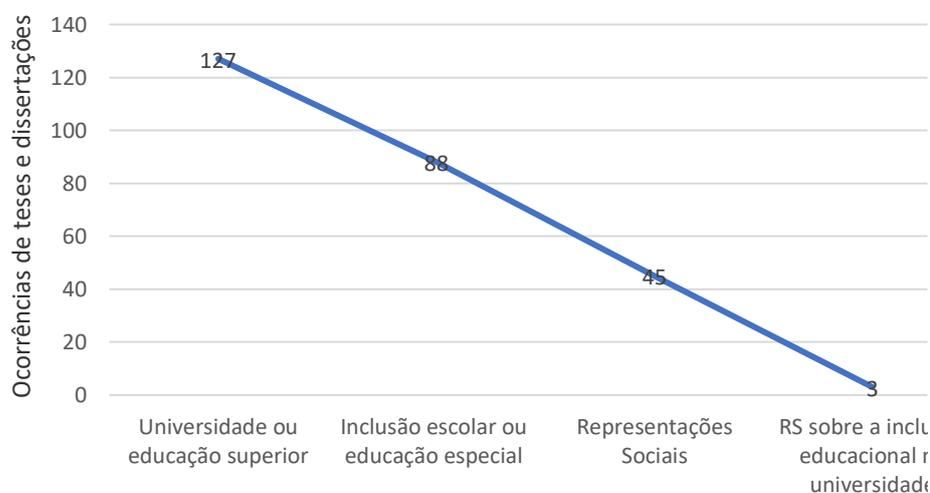
No recorte temporal de 2015 a 2020, identificamos um total de 09 (nove) produções acadêmicas a respeito das representações sobre inclusão dos/as alunos/as, alvo da Educação Especial na universidade, que consistem:

- Ano de 2015 – 02 teses e 01 dissertação;
- Ano de 2016 – 02 teses e 01 dissertação;
- Ano de 2017 – 01 dissertação;
- Ano de 2019 – 01 tese; e
- Ano de 2020 – 01 dissertação.

Para tanto, exploramos uma numerosa produção científica, ilustrada nos gráficos seguintes que apresentam o montante anual de trabalhos acadêmicos defendidos nos programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação.

Em 2015, encontramos o quantitativo de teses e dissertações a seguir discriminado:

Gráfico 2 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2015 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade



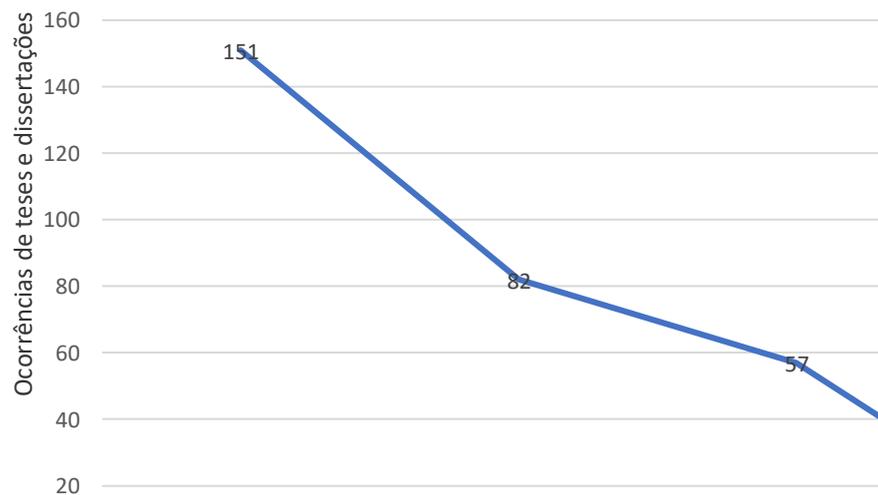
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

No catálogo da Capes consta no ano supradito um registro geral de 75.884 teses e dissertações. Entretanto, somente 3.722 produções foram provenientes de programas de Pós-Graduação em Educação. Após a aplicação dos descritores estabelecidos, verificamos, apenas

03 (três) trabalhos que versam a respeito das representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade. Esses dados quantitativos permitiram que fizéssemos as primeiras inferências sobre a escassez de produções científicas a respeito da temática em tela.

Os indicativos numéricos no ano de 2016 continuaram a confirmar nossos achados iniciais acerca do quantitativo exíguo de teses e dissertações com o tema em pauta, conforme demonstra o gráfico que segue.

Gráfico 3 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2016 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade

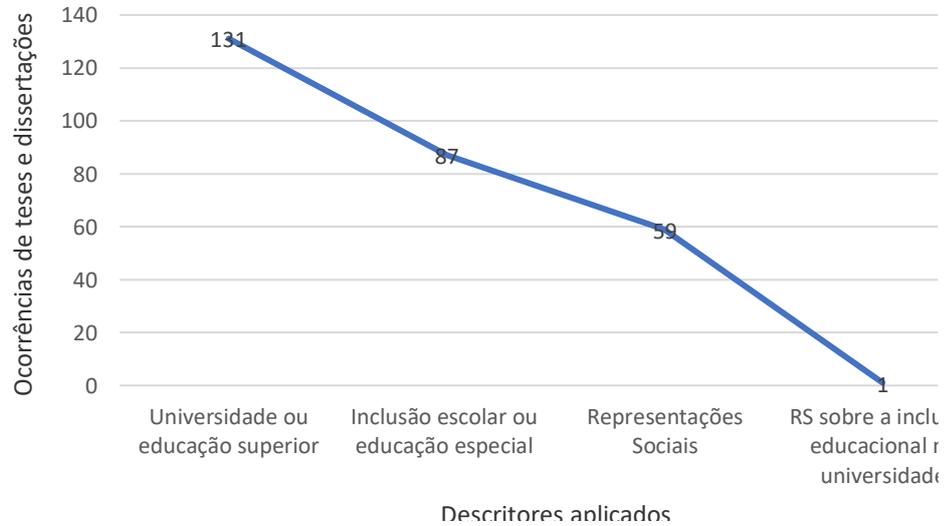


Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Foram defendidas 80.278 teses e dissertações nos programas de Pós-Graduação, no Brasil, no ano de 2016. Os programas de Doutorado e Mestrado em Educação geraram um total de 3.867 produções acadêmicas. Entretanto, identificamos apenas 03 (três) estudos relativos as representações sociais sobre a inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade.

De maneira consecutiva, evidenciamos a seguir o número de pesquisas averiguadas no catálogo da Capes no ano de 2017 ilustradas no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2017 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade

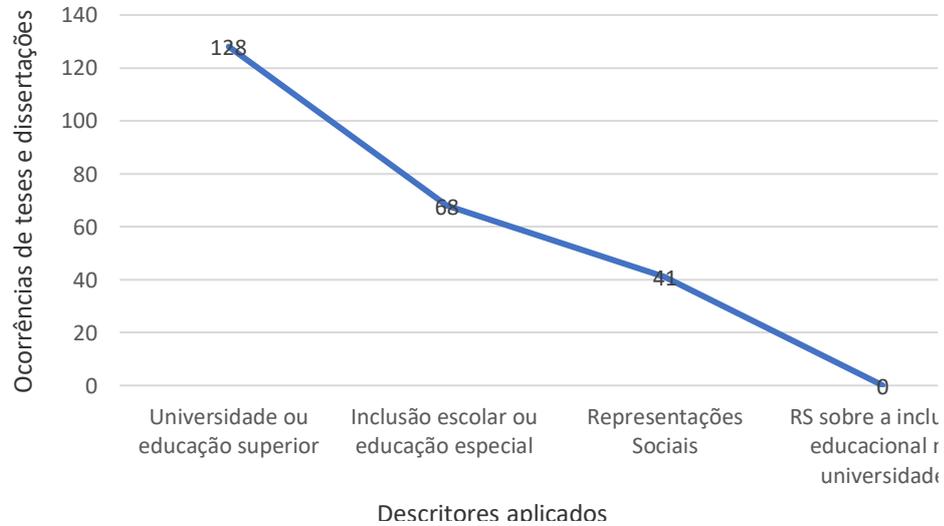


Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Levantamos 85.310 registros de teses e dissertações defendidas no ano de 2017, e destas, 4.196 pesquisas estavam vinculadas a programas de Pós-Graduação em Educação. Todavia, percebemos só 01 (uma) dissertação no campo de estudos das representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade.

Já no ano de 2018, tivemos a somatória de 88.120 teses e dissertações defendidas no Brasil, e somente uma parcela de 3.951 estudos foram realizados em programas de educação, de acordo com o próximo gráfico.

Gráfico 5 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2018 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade

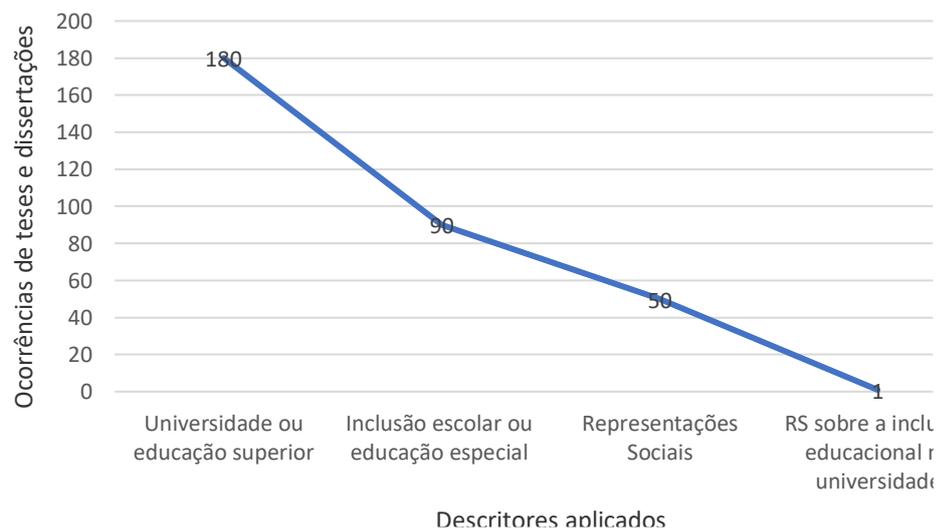


Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

No entanto, não observamos nenhuma pesquisa na perspectiva das representações sociais sobre o tema em foco nesta análise. Portanto, repete-se a tendência evidenciada nos anos anteriores referente à carência da produção de teses e dissertações nesse campo do saber.

Dispomos na sequência, o gráfico alusivo ao ano de 2019.

Gráfico 6 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2019 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade



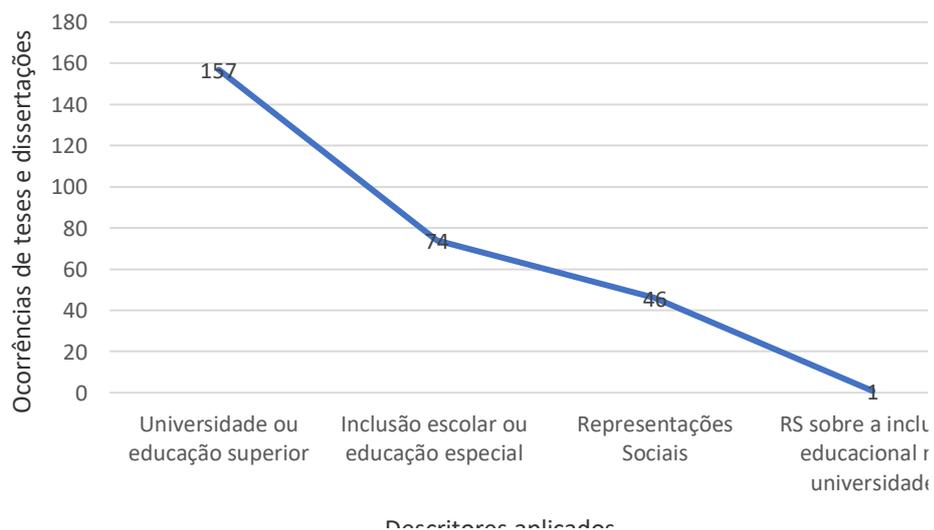
Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Em 2019, as planilhas da Capes revelaram uma mescla de 94.503 teses e dissertações submetidas a exame de defesa. Os programas de Pós-Graduação em Educação foram responsáveis pela realização de 4.467 estudos. Nesse conjunto, apenas 01 (uma) tese correspondeu ao descritor representações sociais sobre a inclusão educacional na universidade.

Então, sem a pretensão de cometer reducionismos e atentos a complexidade de toda a realidade empírica que cerca esse tema nos múltiplos contextos em que a pesquisa torna-se a chave para a construção de conhecimentos, em face desse dado quantitativo, persistimos com a observação da necessidade da realização de mais estudos acerca do tema em pauta.

Por fim, apresentamos os Algarismos do ano de 2020, que indicaram 93.692 produções acadêmicas no âmbito dos programas de Doutorado e Mestrado brasileiros, com 4.440 destas, oriundas de programas de Pós-Graduação em Educação, conforme demonstra o gráfico ulterior.

Gráfico 7 – Quantidade de teses e dissertações nos Programas de Pós-Graduação em Educação da Capes no ano de 2020 sob os descritores: Universidade ou Educação Superior; Inclusão escolar ou Educação Especial; Representações Sociais; RS sobre a inclusão educacional na universidade



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Entre os 46 títulos pontuais de produções acadêmicas que discutiram representações sociais, somente 01 (uma) dissertação ateu-se a análise das representações sociais dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade. Isto ratifica a escassez de teses e dissertações a respeito dessa temática no recorte de tempo demarcado. Constatamos também um certo decréscimo no número dessas produções, visto que a média de três produções,

apresentadas nos anos de 2015 e 2016, não repete-se nos últimos quatro anos do período examinado, onde conferimos, no máximo, um estudo por ano.

Após essas avaliações, distinguimos a seguir a questão problema de cada estudo, norte das análises propostas pelos pesquisadores e igualmente articuladora dos conteúdos fulcrais, que desdobram-se nos subtemas que tangenciam as discussões, consubstanciadas pelos argumentos teórico-empírico dos textos das teses e dissertações.

Em sequência, apresentamos um total de cinco quadros, demonstrativos anuais, que resumem as questões-problema de cada estudo. A partir desses demonstrativos, discutimos nossas análises dos temas e subtemas que permeiam as discussões nos textos das teses e dissertações.

Quadro 1 – Demonstrativo de teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais sobre a inclusão na universidade no ano de 2015

ANO 2015		
Tipo de Produção Acadêmica	 <b>Título</b>  <b>Autor/a</b>  <b>Universidade</b>	Problema Central
Tese	 Inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários.  ALVES, Denise de O.  Universidade de Brasília / DF.	Quais as RS acerca da inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, identificando os elementos do núcleo central e sistema periférico sobre inclusão?
Tese	 A pessoa com deficiência física: Representações Sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo.  SOUSA, Neide M. F. R. de  Universidade Federal do Pará / PA.	Quais as RS dos alunos com deficiência física, usuários de cadeiras de rodas sobre a escolarização e a influência no processo formativo?
Dissertação	 Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no Ensino Superior.  OLIVEIRA, Waldma M. M. de  Universidade do Estado do Pará / PA.	Quais as RS dos educandos surdos sobre o Intérprete de Língua de Sinais e suas implicações no processo de inclusão?

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

A tese de Alves (2015) buscou o conhecimento da inclusão de pessoas com deficiência e indagou as representações sociais em três contextos empíricos diferentes: a) o primeiro, foi subdividido em dois subgrupos – um composto por “sujeitos/as não professores/as de alunos/as com deficiência e sem qualquer identificação com pessoa com deficiência”, e o outro formado por “sujeitos/as não professores/as e que são pessoas com deficiência”; b) o

segundo, envolveu professores/as da Educação Básica e Superior; e d) o terceiro, foi composto por professores/as da Educação Superior de uma instituição privada.

A pesquisadora manifestou, em primeiro lugar, sua concepção de estudo, atrelada ao reconhecimento das representações sociais como um fenômeno, um tipo de conhecimento constituído no cotidiano que orienta nossos comportamentos. Abalizou a importância da TRS como principal aporte teórico do estudo e tracejou seus principais conceitos. Igualmente, exibiu as diferentes abordagens na TRS, a societal de Willem Doise, a culturalista de Denise Jodelet e a Teoria do Núcleo Central de Jean-Claude Abric, que dá sustentáculo teórico para identificação dos elementos do núcleo central e sistema periférico das representações sociais ênfase do estudo.

Já as concepções e as propostas de Educação Especial/Inclusiva foram vistas por Alves (2015), em seu fluxo histórico e caracterizadas em quatro eixos. O primeiro, “a história das pessoas com deficiências” – onde ela enfatizou a importância da cultura e da linguagem na elaboração de “discursos” e “práticas” de exclusão/inclusão dessas pessoas. O segundo, “a educação de pessoas com deficiência no Brasil: recomendações internacionais, marcos legais e políticos”:

[...] precisamente a partir da década de 1990, devido aos novos desenvolvimentos acerca dos Direitos Humanos, expressos em nossos ordenamentos jurídicos e em orientações dos organismos multilaterais, que o Brasil e o mundo começam a tratar, de forma determinada e sistemática, da inclusão social e educacional de todas as pessoas, entre elas, as Pessoas com Deficiência (Alves, 2015, p. 87).

Ela, ainda, estendeu a sua reflexão para os principais referenciais entre os anos 2000 a 2015, comentou fóruns e convenções internacionais de direitos das pessoas com deficiência, políticas e decretos nacionais, o Plano Nacional de Educação/ 2014-2024 e a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (LBI) de 2015, que tornou-se mais um instrumento legal que reafirma a igualdade do direito à educação e defende a inclusão de estudantes da Educação Especial nas instituições educacionais comuns.

Já no terceiro eixo, “pessoas com deficiência na Educação Superior: o que dizem nossas legislações e orientações políticas” – a autora retomou e realçou os documentos que trazem recomendações específicas para esse nível de ensino. Com esse intento, destacou as portarias de acessibilidade, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação da época, as diretrizes curriculares para a formação de professores/as (2002 e 2015), os planos para garantir a continuidade das políticas inclusivas (Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)/ 2007 e o Plano Nacional de Educação/ 2001-2010), e a Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Em suma, o quarto eixo exibiu o perfil sociodemográfico dos/as participantes e a discussão das representações sociais acerca da inclusão em cada contexto empírico, e também uma síntese integrativa dos três diferentes contextos já explicados anteriormente.

Por sua vez, a tese de Sousa (2015) buscou investigar as representações sociais de universitários/as usuários/as de cadeira de rodas sobre sua escolarização. Portanto, o cerne das discussões foi a inclusão de alunos/as com deficiência física na universidade, com vista às precárias condições de acessibilidade física encontradas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O conteúdo do relatório de pesquisa descreveu os principais conceitos ligados à deficiência física, e também dos aspectos históricos e legais de exclusão/inclusão escolar. Sousa (2015) reforçou, ainda, a reflexão sobre as diferenças humanas e os preconceitos dirigidos às pessoas com deficiência. O aporte teórico-metodológico da TRS foi entrelaçado a esses teores, como também a vivência dos/as estudantes em seu percurso escolar até o ingresso na universidade.

Para tanto, Sousa (2015) aproximou-se da origem, dos conceitos e das principais abordagens sobre RS em Moscovici, Willem Doise, Jean-Claude Abric e Denise Jodelet. A autora ressaltou, do mesmo modo, as dimensões individual e social das RS, as suas características específicas, a relação com o senso comum e a sua crucial

[...] dupla função: estabelecer uma ordem e possibilitar as pessoas orientar-se e ter controle sobre seu mundo material e social, além de permitir a comunicação entre os membros de uma comunidade proporcionando um código para nomear e classificar os diferentes aspectos do mundo de sua história individual e social (Sousa, 2015, p. 59).

Portanto, o estudo evidenciou os processos de objetivação e ancoragem das RS dos/as universitários/as em seu processo formativo e os sentidos que eles/as atribuem a sua escolarização.

Já Oliveira (2015) dissertou a respeito das representações sociais de universitários/as surdos/as sobre o intérprete de Libras, os sentidos, as imagens e os significados de sua atuação educacional e as implicações desta para o processo de inclusão. Assim, a TRS foi discutida, sobretudo sob o ponto de vista da abordagem cultural e processual perante o respaldo teórico de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Assim, Oliveira (2015), além da discussão sobre os principais conceitos dessa abordagem, retratou ainda as contribuições da TRS para as pesquisas em educação e a apreensão do objeto de estudo. De modo contíguo, tratou da educação de surdo/a, suas circunstâncias históricas, os aspectos legais e a formação

dos profissionais intérpretes de Língua de Sinais para atuação efetiva na função técnica de apoio à comunicação e a interação com os/as alunos/as surdos/as.

Quadro 2 – Demonstrativo de teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais sobre a inclusão na universidade no ano de 2016

ANO 2016		
Tipo de Produção Acadêmica	 <b>Título</b>  <b>Autor/a</b>  <b>Universidade</b>	Problema Central
Tese	 As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando Educação Inclusiva interroga a formação docente.  ARAUJO, Fernanda M. A. de  Universidade Federal de Pernambuco / PE.	Quais as representações sociais de “pessoa com deficiência” dos estudantes dos cursos de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife e Região Metropolitana, bem como, as implicações dessas representações para a prática docente?
Tese	 Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos.  GONCALVES, Arlete M.  Universidade Federal do Pará / PA.	Qual a constituição das Representações Sociais de Surdos universitários acerca dos processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida?
Dissertação	 As Representações Sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na Educação Superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil.  PERON, Lucélia  Universidade Federal da Fronteira Sul / SC.	Quais os conteúdos e a estrutura das representações sociais de professores universitários sobre as políticas de inclusão do estudante com deficiência na Educação Superior?

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Araújo (2016) questionou acerca das representações sociais dos/as estudantes do curso de Pedagogia sobre as pessoas com deficiência e suas implicações para a prática docente. Participaram do estudo 200 estudantes dos anos iniciais e 200 concluintes da Graduação em Pedagogia de quatro universidade diferentes.

O tema da Educação Especial/Inclusiva abriu as reflexões no texto da tese, e a autora destaca o período inicial de institucionalização, com a criação de instituições especializadas para atender o público da Educação Especial.

Depois, ressalta o segundo período, quando o Governo Federal assume a Educação Especial por meio de Campanhas Nacionais emergenciais. Além disso, ressalta nas décadas de 1970 e 1980, a criação por parte do Governo Federal dos órgãos para centralizar a gestão da Educação Especial no país – o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Esse é

um período que a Educação Especial acontece nas escolas comuns, de forma segregada, nas “classes especiais”, sob o paradigma da integração, que previa a possível integração nas salas comuns, conforme o desempenho dos/as alunos/as.

Por fim, ela introduz a atual concepção de Educação Especial inclusiva, postulada nos documentos das Declarações Internacionais de defesa a igualdade de direitos que assumem o paradigma da inclusão, a legislação brasileira que resguarda o direito à educação sem discriminações e as políticas que traçam as orientações para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos da Educação Especial. Araújo (2016) versou sobre as transformações dos conceitos e das orientações para atuação pedagógica com os/as alunos/as com deficiência, e colocou em evidência a necessidade da garantia de acessibilidade em seu sentido *Lato*, com a existência de recursos de tecnologias assistivas, as formas de comunicação alternativa e os serviços de apoio para esses/as estudantes.

A formação inicial de professores/as, capacitados para a inclusão, é vista com a ajuda de vários teóricos que versam sobre o tema. A autora evidenciou os “saberes” necessários à docência constituídos pelos/as professores/as durante sua formação inicial e a prática pedagógica num “[...] sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser” (Araújo, 2016, p. 91).

Em outras palavras, ela deu destaque a um/a professor/a reflexivo/a, construtor/a de conhecimentos e preparado/a para assumir os desafios da inclusão em sua prática pedagógica. Esses saberes, segundo Araújo (2016), são construídos no decorrer da formação inicial e nas experiências docentes com esses/as alunos/as com deficiência. Inclusive, essa constatação justifica a relevância de converter as RS dos estudantes de Pedagogia, futuros/as professores/as, em lentes por meio das quais torna-se possível olhar as dificuldades e as inconsistências da inclusão na universidade.

Assim, no tocante a matriz teórica da TRS, a pesquisadora comentou desde sua origem, esclareceu as principais concepções e os conceitos de objetivação e ancoragem, além de demarcar os tipos de abordagens em RS, visto que ela grifa a importância da teoria do núcleo central para o estudo em tela. Outro conteúdo, marcante nesse eixo temático, diz respeito ao debate sobre as contribuições que a TRS abona para as pesquisas em educação.

Já a tese de Gonçalves (2016) analisou as representações sociais de universitários/as surdos/as acerca de seus processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida. Portanto, desde as primeiras seções, a autora já dirige seu olhar para a historicidade da TRS e contextualizou sua gênese. Para isso, discutiu os conceitos de objetivação e ancoragem,

as diferentes abordagens teóricas em RS e a importância dos estudos na área da educação com enfoque nas representações sociais.

A disposição dos conteúdos contemplou ainda assuntos caros ao campo dos Estudos Culturais, como identidade e diferença, a fim de compreender a subjetividade dos/as alunos/as e as singularidades da Cultura Surda. Nesse sentido, Gonçalves (2016, p. 86) afirmou que: “Uma das características mais marcantes da Cultura Surda é a conquista de sua política, que tem como uma de suas principais características a valorização e a resistência pelo uso da Língua de Sinais como primeira língua pelo Surdo em todos os espaços.”

Logo, a Língua Brasileira tornou-se outro tópico fulcral no estudo, e o texto da tese ainda percorreu sobre a educação de surdos, o processo histórico de escolarização com o uso das metodologias de ensino oralista, de comunicação total e do bilinguismo, em outros países e no cenário brasileiro, além de considerar, ainda, a legislação específica. Dessa maneira, a trajetória escolar dos/as universitários/as surdos/as, foi analisada em suas dimensões afetiva, acadêmica e quanto às expectativas de futuro em seus projetos de vida.

Em sua dissertação, Peron (2016) verificou as representações sociais de professores/as universitários/as sobre a efetivação da política de inclusão. Ela organizou suas considerações a partir dos seguintes pilares temáticos: a) Educação Superior – questões políticas, legais e práticas da inclusão; b) professor/a universitário/a – “sujeitos/as da pesquisa”, formação e experiência docente perante os desafios contemporâneos das mudanças necessárias para o atendimento as demandas da educação inclusiva; c) estudantes universitários/as com deficiência física, auditiva e visual – as dificuldades enfrentadas no processo de inclusão; e d) TRS – o advento, definições essenciais, principais abordagens teóricas, bem como suas contribuições para os estudos sobre a educação e suas instituições.

Na pesquisa, a interface das RS dos docentes sobre a políticas de inclusão foi evocada a partir dos “termos indutores” (inclusão, exclusão, deficiência física, auditiva e visual) que revelaram RS centradas no “sentido” da deficiência como uma condição de “limitação e/ou impossibilidade” de escolarização dos/as alunos/as, alvo da Educação Especial, como também a precarização da efetivação das políticas inclusivas, o que aponta para a necessidade da constituição de uma cultura inclusiva.

Quadro 3 – Demonstrativo de teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais sobre a inclusão na universidade no ano de 2017

ANO 2017		
Tipo de Produção Acadêmica	Título Autor/a Universidade	Problema Central
Dissertação	<p>O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de Ensino Superior.</p> <p>SILVA, Elza M. do S. da</p> <p>Pontifícia Universidade Católica de Goiás / GO.</p>	Como o modelo atual das políticas públicas voltadas para a educação do aluno surdo se concretiza nas representações sociais dos professores que lecionam em uma Instituição do Ensino Superior (IES) do interior de Goiás no ano de 2016?

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Silva (2017) averiguou a concretização das políticas de inclusão nas representações sociais de professores/as universitários/as sobre a inclusão de um aluno surdo. Por meio de um estudo de caso, realizou reflexões a partir da compreensão dos conteúdos teóricos e histórico-culturais concernentes a Educação Especial e Inclusiva. Nesse contexto, frisou as mudanças conceituais e os sentidos assumidos pelo termo “deficiência” desde os tempos antigos até a contemporaneidade. Além disso, distinguiu as bases legais, os princípios e as metodologias de ensino (oralismo, comunicação total e bilinguismo) que guiaram a educação de surdos/as.

Outro ponto em destaque concerne a “cultura” e “identidade” desses/as alunos/as, visto que:

A diferença assume uma visão principal na constituição da identidade surda, devido ao fato de o surdo se perceber diferente do ouvinte. Nesse sentido, atualmente, o surdo luta por seus direitos de pertencer a uma cultura surda representada pelas línguas de sinais. Ele luta também por um espaço no ambiente escolar, onde a diferença pode ser respeitada, e luta por tecnologias especializadas, pela pedagogia da diferença, pelo seu povo e pela comunidade surda (Silva, 2017, p. 32).

Com essas palavras, a autora manifestou que a comunicação espaço-visual por intermédio da língua de sinais para as pessoas com surdez é um modo primordial de expressão, assim como de mediação das interações sociais no âmbito da comunidade surda e dos/as surdos/as para com os/as ouvintes. Ademais, é mediante essa forma de linguagem que os/as surdos/as compartilham suas ideias, sentimentos e vivências na construção de sua cultura e identidade. Por conseguinte, o reconhecimento da importância desse fato e a difusão da língua de sinais em todos os espaços, torna-se uma condição necessária para que haja a inclusão educacional.

No que refere-se ao cotejo teórico com a TRS, Silva (2017) destacou o percurso de elaboração da teoria, seus conceitos, funções e processos básicos. Além disso, ela fez uma articulação entre as RS e a estruturação do pensamento social, com a inclusão, nesse debate, dos conceitos, de atitudes, das opiniões, dos valores, das normas em correlação aos “tematas” – referido por Moscovici, e esclareceu que [...] “são formas amplas e universais do pensamento social, sua função é dar ao conhecimento prático um formato e uma organização. Elas geram e organizam o pensamento social” (Silva, 2017, p. 51).

Ao seguir essa linha de pensamento, Silva (2017) trouxe ‘à tona’ os processos de exclusão social de grupos minoritários, a reflexão sobre os preconceitos, os estereótipos, as discriminações, como também sobre o controle social, impingido pelas normas determinadas por classes ou grupos considerados majoritários. Os estudantes surdos integram uma minoria linguística, eles têm na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) sua primeira língua, mas precisam aprender também a língua usual da maioria, o Português, para conseguir a inclusão escolar e social.

Quadro 4 – Demonstrativo de teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais sobre a inclusão na universidade no ano de 2019

ANO 2019		
Tipo de Produção Acadêmica	 <b>Título</b>  <b>Autor/a</b>  <b>Universidade</b>	Problema Central
Tese	 Representações Sociais de professores universitários sobre o ensino de LIBRAS.  SILVEIRA, Andréa P.  Universidade Federal do Pará / PA.	Como são construídas as representações sociais de professores acerca do ensino de Libras no Ensino Superior e a reverberação destas em suas práticas pedagógicas?

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

Silveira (2019), em sua tese, também voltou-se para o reconhecimento da importância dessa língua para inclusão escolar. Para isso, analisou as representações sociais de professores/as universitários/as acerca do ensino de Libras. No primeiro plano do corpo de seu texto, destacou as referências conceituais da TRS, a relação entre as RS, o senso comum e o conhecimento científico, as contribuições da abordagem processual da TRS para a compreensão dos processos de objetivação (reflete conceitos por meio de imagens) e ancoragem (realizada conforme uma “rede de significações” e sentidos) dos participantes do estudo acerca do ensino de Libras. Nesse caminho, Silveira (2019) aproximou-se dos teores referentes a caracterização do “núcleo figurativo” das RS e esclarece:

Consideramos que os processos de ancoragem e objetivação se retroalimentam e, diante da finalidade de obter a familiarização com o objeto representado, o núcleo figurativo passa a confluir para o amálgama de todos os estágios estabelecidos no processo de elaboração representacional.

Retomamos que no processo de objetivação, as representações ganham corpo, materializando-se em ícones positivos ou negativos em conformidade com o modo que foram ancoradas (Silveira, 2019, p. 78).

Tal assertiva, em conjunto com outros argumentos instaura, além disso, um debate sobre as ideias, as crenças e os valores que participam da construção das representações sociais.

A educação de surdos/as e o ensino da Língua Brasileira de Sinais compõem, do mesmo modo, o conteúdo principal da tese. Nesse tópico, a autora adentrou nas três principais concepções de educação para surdos/as (o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo), e nas legislações que tornaram obrigatório o ensino de Libras nos cursos de licenciaturas diante das demandas para realização de uma educação bilíngue e inclusiva. A formação inicial de professores e a prática docente no ensino de Libras na Educação Superior, foi outro aspecto problematizado, por ser um fator determinante para que aconteça uma intervenção efetiva e transformadora para inclusão dos/as estudantes com surdez.

Quadro 5 – Demonstrativo de teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais sobre a inclusão na universidade no ano de 2020

ANO 2020		
Tipo de Produção Acadêmica	 <b>Título</b>  <b>Autor/a</b>  <b>Universidade</b>	Problema Central
Dissertação	 Representação Social sobre Educação Especial/Inclusiva de alunos de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná.  NAGATOMY, Gabrielly F. M.  Universidade Federal do Paraná / PR.	Qual a representação social sobre Educação Especial/Educação Inclusiva (EE/EI) de estudantes de licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná?

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

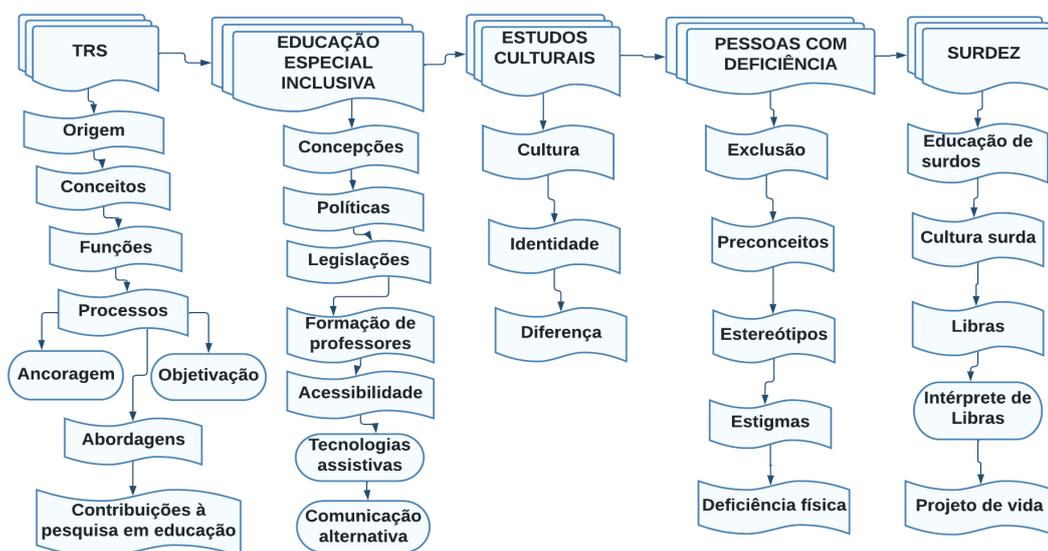
Nagatomy (2020) inclinou-se para o estudo da representação social de estudantes de Licenciatura em Química sobre Educação Especial/Educação Inclusiva. Ela desenvolveu sua dissertação com base em três eixos temáticos: 1) Educação Especial / Educação Inclusiva; 2) Formação Inicial de professores; e 3) Representações Sociais. No primeiro, descreveu o curso histórico da exclusão social das pessoas com deficiência desde a antiguidade, situou os paradigmas de exclusão e segregação na evolução da Educação Especial e o surgimento das premissas de inclusão educacional. Além disso, também abarcou as lutas e ações mundiais

pelos direitos das pessoas com deficiência que emergiram no contexto internacional e ecoaram no Brasil na formulação de políticas com vistas a educação inclusiva e, principalmente, abordou as diretrizes para a realização de Atendimento Educacional Especializado com os/as estudantes da Educação Especial Inclusiva.

Já o segundo eixo foi dedicado ao tema da formação inicial de professores a fim de refletir quais “as necessidades” nos currículos das licenciaturas para que os futuros docentes desenvolvam os conhecimentos, “saberes” e as atitudes pertinentes a realização da inclusão escolar. Nessa perspectiva, tornou-se nuclear o debate sobre o Atendimento Educacional Especializados aos/as alunos/as, alvo da Educação Especial. A última linha de reflexão diz respeito a TRS, sua origem, os conceitos de objetivação e ancoragem, as abordagens teóricas (processual/Denise Jodelet, societal/Willien Doise, dialógica/Ivana Marková, e estrutural/Jean-Claude Abric). O norte das discussões foi estabelecido com base em uma revisão integrativa de literatura que contemplou a produção no período de 2008 a 2019 de artigos, dissertações e teses que discorreram acerca das representações sociais e a da Educação Especial/Educação Inclusiva.

No decorrer dos procedimentos de análise qualitativa, escrutinamos os conteúdos das teses e dissertações para determinar as ideias centrais dos textos, e proceder a definição e nomeação dos temas neles contidos a fim de criar um “mapa temático” das produções para análise (Braun; Clarke, 2008).

Figura 1 – Mapa Temático das teses e dissertações a respeito das Representações Sociais sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial na universidade no período de 2015 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Desse modo, tecemos algumas considerações sobre os conteúdos que pronunciaram de modo significativo nos estudos, os assuntos que instigaram os/as pesquisadores/as, os conhecimentos já produzidos na área com o intuito de perceber os possíveis espaços para novas reflexões e debates de “ideias que foram ou poderiam ser suscitadas a partir das teses, dissertações” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 75).

Portanto, inteiramos nessa parte, a caracterização da produção acadêmica recente, que problematizou a inclusão na universidade, respaldada no quadro teórico/ metodológico da TRS, e qualificamos o mote dos conteúdos que tangenciam os debates nessa área para que possamos no próximo segmento detalhar as inferências realizadas sobre as teses e dissertações.

### 1.3 O DESFECHO DA TRAVESSIA (análise das produções encontradas)

As representações sociais são uma modalidade de conhecimento que acomoda o individual e o social, elas são estruturadas em contextos carregados de valores culturais, ideologias e relações de poder, além das múltiplas condições e circunstâncias que perpassam a vida em sociedade, “onde se produzem e se partilham significados sobre si, sobre o grupo e sobre mundo, no ir e vir do dia a dia” (Nascimento, 2013, p. 187).

As representações sociais circulam no cotidiano por intermédio da interação e da comunicação social, convertem-se num tipo de conhecimento prático que orienta o comportamento humano. Assim, assumem um papel decisivo na interpretação da realidade e na determinação de nossos comportamentos. Elas operam,

[...] como sistemas de interpretação, que *regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais*. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Jodelet, 2001, p. 5, grifos nossos).

Devido a relevância dessas funções, torna-se imprescindível o desvelamento das RS dos diversos integrantes da comunidade acadêmica para que possamos compreender o comportamento individual, grupal, e ainda as implicações dessas representações na configuração dinâmica da estrutura e funcionamento da universidade.

Ademais, acrescentamos com Moscovici (2012, p. 58) que “[...] qualquer representação é uma representação de alguma coisa”. Outro aspecto importante, destacado pelo autor, a respeito das RS é que elas têm uma natureza geminada, composta por uma face “figurativa” na qual a realidade é estabelecida por meio de imagens e modelos, e uma outra

simbólica, onde as significações são vinculadas aos conteúdos imagéticos elaborados. Ele menciona que “a representação transmite a qualquer figura um sentido e qualquer sentido, uma figura” (Moscovici, 2012, p. 60). Dessa forma, as representações sociais, produzidas no contexto sociocultural, representam objetos e situações, e, por intermédio delas, os indivíduos e os grupos incorporam e significam a realidade circundante.

Portanto, compendiamos, quais foram os/as sujeitos/as e os objetos/situações das RS analisadas nas produções acadêmicas, como também as implicações delas em relação à compreensão da inclusão na universidade e retratamos essas circunstâncias na figura subsequente.

Figura 2 – Demonstrativo das RS sobre a inclusão investigadas nas teses e dissertações no período de 2015 a 2020



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Constatamos que foram examinadas as representações análogas a inclusão educacional na universidade dos/as sujeitos/as:

- Não professores/as de alunos/as com deficiência sem qualquer identificação com a pessoa com deficiência acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior;
- Não professores/as de alunos/as com deficiência, sendo pessoa com deficiência acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior;

- Professores/as da Educação Básica e Superior acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior;
- Professores/as da Educação Superior de uma instituição privada acerca da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior;
- Universitários/as usuários/as de cadeira de rodas sobre sua escolarização;
- Acadêmicos/as surdos/as sobre o intérprete de Libras;
- Estudantes do curso de Pedagogia sobre as pessoas com deficiência;
- Universitários/as surdos/as acerca de seus processos de escolarização e as repercussões em seus projetos de vida;
- Professores/as universitários/as sobre a política de inclusão;
- Professores/as universitários/as sobre a inclusão de um/a aluno/a surdo/a;
- Professores/as universitários/as acerca do ensino de Libras; e dos/das
- Estudantes de Licenciatura em Química sobre Educação Especial/Educação Inclusiva.

Diante do exposto, distinguimos que no período delimitado, os pesquisadores inclinaram-se, mormente, para o discernimento das RS dos/as docentes (profissionais ou em formação inicial) e dos/as discentes, protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Com relação a essa observação, ratificamos que o conhecimento das RS dos/as docentes e discentes, indubitavelmente oferece muitas contribuições no esclarecimento da problemática da inclusão educacional, visto que os/as professores/as planejam e organizam as situações, espaços e materiais que mediam as aprendizagens, ao passo que os/as estudantes por meio de sua participação integral e ativa nas atividades propostas, agem mutuamente na construção dos conhecimentos, fim último das práticas educativas nas instituições de ensino. Mas, lembramos que a promoção da inclusão educacional não é uma responsabilidade exclusiva de professores/as e alunos/as, a inclusão é um objetivo pleno que deve ser almejado pela universidade, e faz-se necessário que ela esteja prevista na política e cultura institucional, assim como nos projetos pedagógicos dos cursos de Graduação.

As RS dos/as sujeitos/as já mencionados, corresponderam aos objetos/situações que aparecem listados a seguir, os quais estão vinculados às implicações que suscitaram reflexões para a compreensão da inclusão na universidade. Foram RS sobre:

- Pessoas com deficiência – os sentidos presentes nos elementos do núcleo central e do sistema periférico das RS sobre essas pessoas e suas implicações para a conformação dos cenários de inclusão no Ensino Superior;

- Deficiência física dos/as usuários/as de cadeiras de rodas – as repercussões no processo formação escolar e para a inclusão na universidade;
- Intérprete educacional de Libras – o papel desse/a tradutor/a educacional no processo de inclusão dos/as acadêmicos/as surdos/as;
- Pessoas com deficiência – os seus impactos na prática docente decorrentes da percepção sobre a escolarização e o aprendizado desses/as sujeitos/as;
- Escolarização de surdos/as – os efeitos da inclusão educacional na universidade em seus projetos de vida;
- Conteúdos e estrutura das políticas para estudantes com deficiência – implicações para efetivação da inclusão;
- Aluno/a surdo/a na Educação Superior – os indicativos da concretização do modelo atual das políticas públicas de inclusão na Educação Superior na vivência desses/as estudantes;
- O ensino de Libras – sua reverberação nas práticas pedagógicas; e
- Educação Especial/Inclusiva – repercussões da compreensão desse modelo na formação inicial de professores/as quanto ao preparo para a efetivação das políticas inclusivas.

As RS direcionam o comportamento dos/as indivíduos/as e dos grupos que integram as mais diversas instituições sociais, e “[...] se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias –, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos”. (Spink, 1993, p. 300). Dessa maneira, determinam as interpretações da realidade e os modos de atuação no mundo, por isso, tornam-se um referencial expressivo para a apreciação de concepções, políticas, atitudes e práticas educativas excludentes e/ou inclusivas no campo das investigações micro e macrossociais.

Embora todos os estudos tenham sido desenvolvidos à luz da Teoria das Representações Sociais, nem todos seguiram a abordagem teórico-metodológica processual de Serge Moscovici e Denise Jodelet. Alguns estudos abraçaram a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric que:

[...] pressupõe a existência de uma estrutura nas representações sociais, elaborada por um grupo, segmento social ou comunidade, e que essa estrutura tem um núcleo central que se refere aos aspectos mais fixos e permanentes de uma representação, sendo mais resistente às mudanças (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 116).

Sob essa perspectiva, os/as pesquisadores/as procuraram identificar a organização dos elementos do núcleo central e do sistema periférico das RS, os quais funcionam como um sistema pré-codificado para interpretação da realidade. O pensamento de outros notáveis estudiosos da TRS, como Sandra Jovchelovitch e Ivana Marková, também foi consultado na fundamentação teórica das pesquisas. Então, segundo essas variantes teóricas, foram vistos sob o prisma das representações sociais conteúdos alusivos as/aos:

- Origens da Teoria das Representações Sociais;
- Conceitos basilares na área;
- Funções das Representações Sociais;
- Processos de objetivação e ancoragem;
- Principais abordagens teóricas no campo das representações sociais; e
- Contribuições da Teoria das Representações Sociais para a pesquisa em educação.

Também atravessaram as discussões nos textos os temas referentes a/aos:

- Educação Especial Inclusiva – principais concepções, políticas educacionais; legislações específicas; a formação inicial de professores/as; e a acessibilidade (tecnologias assistivas e comunicação alternativa);
- Estudos culturais – os fundamentos dos conceitos de cultura, identidade e diferença;
- Pessoa com deficiência – a exclusão social e educacional sofrida; os preconceitos sociais fabricados em torno dessas pessoas; os estereótipos e os estigmas que reduzem o indivíduo a sua deficiência; e
- Surdez – educação de surdos/as; a cultura surda, a Língua Brasileira de Sinais; o intérprete de Libras e seu papel na inclusão de alunos/as surdos/as; e também as implicações dessa inclusão nos projetos de vida desses/as estudantes.

No que refere aos significados e sentidos compartilhados pelos/as sujeitos /as dessas RS, ponderamos que as representações sociais são geradas, mediante um processo de reconhecimento do estranho. Objetos, fatos, inéditos ou pouco conhecidos pelos/as indivíduos/as ou grupos, são familiarizados por meio da produção de sua imagem e sentido. Em outras palavras, “[...]representar um objeto é ao mesmo tempo conceder-lhe o estatuto de *signo* e conhecê-lo em tornando-o significante” (Moscovici, 2012, p. 59).

Logo, esse reconhecimento não restringe-se a um procedimento mental que combina percepção, cognição e as dimensões da personalidade individual. É também um processo social, porque a formação das representações sociais acontece no intercâmbio entre os determinantes socioculturais e individuais próprios do funcionamento do psiquismo e da

constituição da subjetividade humana. No cotidiano, imersos em culturas nas diversas sociedades, múltiplos/as atores/atrizes sociais interagem e comunicam-se de modo ativo, dialético e criador no processo de produção de representações sociais sobre objetos e fatos da realidade, inclusive, a exclusão/inclusão educacional (Jesuino, 2014).

Diante dessas considerações, assinalamos que os sentidos das RS foram devidamente analisados em cada estudo. Contudo, em vista dos objetivos e da delimitação desse estado do conhecimento, ocupamo-nos tão somente dos eixos temáticos dos escritos científicos correspondentes as características singulares das investigações e aos posicionamentos teórico-metodológico tomados pelos/as pesquisadores/as porque, como bem adverte Santos (2008):

É, pois, necessário descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade. A ciência pós-moderna é uma ciência assumidamente analógica que conhece o que conhece pior através do que conhece melhor (Santos, 2008, p. 72).

Assim, é mister superar os reducionismos, pois a produção científica precisa assentar os debates transdisciplinares e cotejar a intertextualidade em seus discursos nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Embora a análise dos métodos extrapole a delimitação de nosso enfoque no presente estudo, sobrepomos, de forma genérica, que na observação das seções que delinearão os métodos de pesquisa das teses e dissertações examinadas, confirmamos que os resultados obtidos por Fahd e Nascimento (2021)<sup>4</sup>, evidenciaram o predomínio de investigações de abordagem qualitativa nas produções acadêmicas acerca das RS sobre a inclusão na universidade no período de 2013 a 2017. E no que refere-se aos procedimentos de coleta e análise dos dados,

[...] admitiram o emprego de procedimentos e técnicas variadas, desde as mais tradicionais, como a aplicação de questionários e a realização de entrevistas até as menos usuais como as técnicas de desenho livre. No entanto, a apreciação dos dados levantados foi realizada majoritariamente pelos pesquisadores por meio da Análise de Conteúdo, [...] (Fahd; Nascimento, 2021, p. 212).

Pela ótica da análise da RS prevaleceram os estudos sobre a inclusão de alunos/as surdos/as, mas foram realizadas também pesquisas sobre a inclusão dos/as alunos/as com deficiência; a Educação Especial; e as políticas de inclusão dos/a estudantes com deficiência na Educação Superior. Não encontramos sob a ótica da TRS, estudos a respeito da inclusão de

---

<sup>4</sup> Nesse estudo, verificamos os objetivos gerais, referencial teórico, aspectos metodológicos e principais resultados obtidos nas teses e dissertações sob o tema das Representações Sociais acerca da inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade, defendidas entre os anos de 2013 a 2017 em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.

universitários/as com deficiência intelectual, com transtorno do espectro autista, com altas habilidades/ superdotação, tampouco que abrangesse um conjunto representativo de todos/as os/as sujeitos/as do público-alvo da Educação Especial.

Do mesmo modo, interessou-nos, além de tudo, conferir, em linhas gerais, as pesquisas que delimitaram o campo de estudo nas IES públicas do estado Maranhão, para conhecer o que é levantado e discutido no âmbito local sobre a problemática da inclusão, além de distinguir as investigações, realizadas diretamente no mesmo ambiente concreto de coleta de informações empíricas e observação, colocado em nossa tese e obtidos, mas produções acadêmicas consecutivas.

Quadro 2 – Demonstrativo de teses e dissertações que delimitaram o campo de estudo nas IES públicas do estado Maranhão no período de 2010 a 2020

<b>Tipo de Produção Acadêmica</b>	<b>Título</b> <b>Autor/a</b> <b>Universidade</b>
<b>ANO 2010</b>	
Tese	<ul style="list-style-type: none"> <li> Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior.</li> <li> CHAHINI, Thelma H. C.</li> <li> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília / SP.</li> </ul>
<b>ANO 2012</b>	
Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> <li> Educação inclusiva no Ensino Superior: análise de políticas educacionais para a pessoa com deficiência na Universidade Federal do Maranhão.</li> <li> FERREIRA, Nilma M. C.</li> <li> Universidade Federal do Maranhão / MA.</li> </ul>
Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> <li> Analisando a educação inclusiva no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.</li> <li> JESUS, Ivone das D. de</li> <li> Universidade Federal do Maranhão / MA.</li> </ul>
<b>ANO 2017</b>	
Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> <li> Políticas institucionais de acessibilidade na Educação Superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA.</li> <li> PEREIRA, Josenilde O.</li> <li> Universidade Federal do Maranhão / MA.</li> </ul>
<b>ANO 2020</b>	
Dissertação	<ul style="list-style-type: none"> <li> Inclusão de alunos com deficiência visual: concepções de professores da Universidade Federal do Maranhão.</li> <li> PINHEIRO, Joice F.</li> <li> Universidade Federal do Maranhão / MA.</li> </ul>
Tese	<ul style="list-style-type: none"> <li> A inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão.</li> <li> JESUS, Ivone das D. de</li> <li> Universidade Federal da Grande Dourados / MS.</li> </ul>

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.

A partir desse quadro, destacamos o valor das contribuições dos estudos de Jesus (2012) na linha de pesquisa – Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas e Educação e diversidade, produção acadêmica já comentada nesse estado do conhecimento, a qual voltou-se designadamente para inclusão de alunos/as com deficiência visual na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Posteriormente, na tese defendida no ano de 2020, vinculada à linha de estudos em Educação e Diversidade, que não teve como objeto de estudo as Representações Sociais, a autora deu continuidade as investigações na mesma instituição e buscou analisar as proposições e ações de acessibilidade curricular, pedagógica e de infraestrutura da UEMA. Jesus (2020) explicou que as categorias temáticas, em sua análise, foram definidas após a aplicação das entrevistas que foram: Concepção de Educação Inclusiva; sobre o Núcleo; sobre a UEMA; a Política de Inclusão; Acessibilidade; Limites e Possibilidades da Inclusão; Trajetórias de vida Acadêmica.

Ao fazer as considerações finais sobre os resultados atingidos, ela ratificou a tese de que “a Universidade Estadual do Maranhão atende apenas parcialmente o processo de inclusão de alunos/as com deficiência na Educação Superior”, e recomendou a realização de “outras pesquisas que contemplem este objeto, nesse campo empírico (ou em outros), na perspectiva de preencher, paulatinamente, as lacunas evidenciadas neste estudo” (Jesus, 2020, p. 151).

Em consonância com o diagnóstico empreendido, a pesquisadora chegou a indicar “temas” que deveriam ser considerados em estudos ulteriores que venham a reflexionar a problemática da inclusão do público-alvo da Educação Especial no âmbito dos desafios que ainda persistem não apenas na UEMA, mas também em outras instituições como empecilhos para a consolidação

[...] da Educação Especial na perspectiva inclusiva, nos estabelecimentos universitários, produzindo novas sociabilidades e uma visão mais sensível sobre a necessidade de garantia de uma universidade igualitária e plural, por meio de ações sistematizadas e planejadas democraticamente (Jesus, 2020, p. 146).

Assim, em decorrência dos conteúdos expostos, encaminhamo-nos para os argumentos finais desse estado do conhecimento, cientes que o tema da inclusão na universidade permanece, provoca inquietações e continua sujeito a novos procedimentos de análise no campo empírico da Universidade Estadual do Maranhão, assim como nas demais Instituições de Ensino Superior.

Do mesmo modo, consideramos, que atingimos o objetivo proposto de mapear as teses e dissertações com o tema das RS sobre a inclusão na universidade no recorte temporal de 2009 a 2020. Nesse ínterim, também identificamos os problemas que nortearam as pesquisas, e caracterizamos os principais eixos temáticos que tangenciam as discussões da inclusão educacional na universidade nesse campo de estudo. Esses eixos esboçam um panorama repleto de vicissitudes, onde as políticas educacionais e legislações que apoiam a inclusão educacional ainda não efetivaram-se adequadamente, e continua primordial o enfrentamento as inúmeras barreiras atitudinais que dificultam a inclusão dos/as alunos/as, alvos da Educação Especial.

Por fim, transcrevemos Santos (2008, p. 83) que, em seu discurso sobre a ciência, enfatizou: “[...] todo o conhecimento científico é autoconhecimento. A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real”. Com esse pensamento, o autor pondera que, nas ciências sociais, o/a pesquisador/a é também um/a membro/a indissociável do universo que investiga, e deve coordenar com habilidade a distância empírica.

Para tanto, antes mesmo de indagar esse universo, o/a pesquisador/a deve questionar a si próprio, no que tange aos seus fundamentos epistemológicos, valores culturais e as categorias de referência que estruturam suas concepções e atitudes acerca dos acontecimentos para que possa estabelecer uma posição empírica criteriosa. Dessa maneira, consideramos que após compor o presente estado do conhecimento, aprofundamos nossa compreensão sobre o campo de estudo, distinguimos a originalidade de nossa tese, tornamo-nos mais seguros e criteriosos para prosseguir na tecitura de nosso texto a respeito das representações sociais dos/as professores/as da Universidade Estadual do Maranhão.

## SEÇÃO 2 BASES TEÓRICAS

“No entanto, se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é. São muitas as razões para isso. Razões em grande parte históricas, por isso é preciso deixar aos historiadores a tarefa de descobri-las. As razões não históricas se reduzem a uma única: a posição ‘mista’, no cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e de uma série de conceitos psicológicos. É nesse cruzamento que temos de nos situar. De alguma forma, a perspectiva é professoral, mas é também uma forma de colocar em evidência o glorioso passado do conceito, de atualizá-lo e compreender a especificidade.”

(Moscovici, 2012, p. 39, grifos no original).

Apresentamos nossa elaboração teórica, conscientes da inviabilidade de esgotar em um só estudo, as acepções e as possibilidades metodológicas de investigação que a Teoria das Representações Sociais (TRS) proporciona a qualquer pesquisador/a, visto que trata-se de uma matriz teórica relevante de difusão transdisciplinar (Spink, 1993), que perpassa eventos individuais e coletivos, e sustenta em seu cerne reflexões em torno de um fenômeno plurifacetado – as Representações Sociais (RS). O deslinde das especificidades das RS, demanda um liame entre os conhecimentos produzidos, especialmente, nas áreas da psicologia e sociologia, para que seja possível abarcar sem qualquer dissociação, os aspectos individuais e sociais que elas encerram.

Além disso, Nogueira e Grillo (2020, p. 5) destacam o dinamismo dessa proposta teórica, que tem uma visão do sujeito “[...] como ator social responsável pela construção da sua realidade a partir do contexto sociocultural que se insere” na interação com os Outros. Nesse sentido, Marková (2017, p. 118) abaliza que a relação epistemológica primordial na obra de Moscovici (2012), é a relação **Ego-Alter-Objeto**.

Sublinhamos que nessa relação, o “Ego” refere-se ao sujeito em si, com sua identidade e vivências próprias. Ou seja, um sujeito ativo no processo de construção de saberes e de conhecimentos, dentre estes as RS sobre a realidade. Portanto, as RS abarcam a perspectiva social e a da subjetividade, são marcadas pelas vivências e pela visão de mundo de cada sujeito envolvido na sua construção social. Por sua vez, o “Alter” representa o Outro, os diferentes sujeitos ou grupos sociais com quem o Ego interage no contexto social, e designa a intersubjetividade e a dimensão social abordada na teoria. Já o “Objeto”, pode ser qualquer fenômeno, conceito, ideia ou até mesmo qualquer artefato material que seja significativo para um determinado grupo social.

Em suma, na TRS, a relação “Ego-Alter-Objeto” enfatiza a **interseção psicossocial** na construção pensamento social, e das representações sociais que traduzem significados e sentidos compartilhados sobre a realidade.

Contudo, como afirma Moscovici (2012) na epígrafe destacada, inegavelmente, as dificuldades de apreensão das representações sociais são históricas. E complementamos que amiúde, isso deriva da supremacia da aplicação do paradigma positivista na produção do conhecimento científico. O positivismo contribuiu de forma decisiva para a compartimentação dos conhecimentos científicos em diversas áreas e especializações distintas, e isso influenciou categoricamente no desprestígio dos demais saberes, fora dos domínios das ciências. Além disso, os princípios positivistas estearam uma racionalidade científica que privilegiou análises centradas na criação várias dicotomias: sujeito e objeto; corpo e mente; individual e o social, dentre outras (Santos, 2008). Dessa forma, Moscovici (2012) subverteu essa regra, ao discernir um fenômeno que só torna-se claro e compreensível sem a cisão das noções complexas que unificam sua totalidade psicossocial.

Assim, em sintonia com o pensamento de Moscovici (2012), após efetuarmos estudos e análises sobre o tema em tela, assumimos nessa seção, o desafio de engendrar argumentos explicativos das principais ideias assentadas em nossa fundamentação teórica, que perpassa por ponderações sobre a Teoria das Representações Sociais – nosso eixo central, que media o diálogo interdisciplinar com o campo da Educação Especial Inclusiva e seu público, e com a área da Educação Superior, precisamente, no que concerne a prática docente com vistas a um projeto de universidade inclusiva.

Dessa maneira, nosso objeto de estudo, as representações sociais dos/as professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as discentes da Educação Especial, está focalizado sob o *background* da sociedade e cultura, onde a instituição está inserida. Particularmente, diante da cultura interna em que a UEMA produz as suas políticas, ações e interações sociais. Então, nessa seção detemo-nos em diálogos travados com a leitura e a análise de livros, artigos, teses e dissertações e demais referências que suscitaram as reflexões que seguem compiladas.

## 2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Antecedemos a discussão da Teoria das Representações Sociais (TRS) com a explanação de alguns marcos na vida de Serge Moscovici, uma vez que conhecer a trajetória do teórico é essencial para distinguir a complexidade e o caráter inovador da teoria em destaque. A biografia de Moscovici também torna evidente que sua obra não é apenas um produto abstrato do pensamento acadêmico, e sim um reflexo profundo de suas vivências e convicções pessoais. Portanto, conhecer a vida do teórico contribui para uma melhor compreensão da riqueza de seu pensamento e de sua teoria.

### 2.1.1 Alguns marcos da biografia de Serge Moscovici

Serge Moscovici (1925-2014), psicólogo romeno, nasceu na cidade de Braïla e faleceu em Paris, na França. Moscovici teve sua vida marcada por experiências e eventos históricos. Ele era filho de uma família judia que vivia na Romênia e, ainda, jovem assistiu a ascensão do fascismo e a posterior instalação do comunismo na Romênia. Essas experiências influenciaram a visão de mundo de Moscovici e o levaram a fazer os questionamentos sociais e políticos. Isto posto, sintetizamos, que ele desenvolveu em sua trajetória de vida uma produção teórica que transpôs o campo da psicologia social europeia, e adentrou em múltiplas áreas do conhecimento científico para dar suporte às discussões sobre os fenômenos psicossociais das representações sociais em todos os continentes.

A juventude do teórico foi marcada pelos horrores da Segunda Mundial, e pela perseguição sofrida, devido a sua origem religiosa judaica, fatos que foram descritos em sua autobiografia. No Brasil, seu livro autobiográfico, foi publicado com o título de *Crônica dos Anos Errantes*, e nele o autor narra a violência suportada pelos judeus nos massacres que testemunhou na Romênia, com as seguintes palavras:

E, depois, tantas e tantas coisas se passaram – das quais vi algumas sem que possa relatá-las. Porque, como escreveu Hannah Arendt, este foi “um pogrom que, pelo horror absoluto, não tem igual no que se reportou de atrocidades”. Dentro de alguns limites, um pogrom separa, por muito tempo, os nervos da própria vida. Ele destrói a confiança em uma existência normal, e até mesmo a sensação de habitar seu corpo. Pode-se passar em revista, na cabeça, as ideias sobre a guerra e a violência, o corpo se revulsa diante da lógica do massacre. Fora de nossa consciência, nosso corpo vive. Ele leva a sua vida secreta, defende-se contra o medo da morte, a cada instante, sem que o saibamos. Ele se comunica com os outros corpos por sinais misteriosos, para se aliarem contra seus inimigos comuns (Moscovici, 2005, p. 146, grifos no original).

Moscovici (2005) presenciou vários eventos de violência em massa (*pogrom*) contra os judeus na Romênia. Ele também relatou nessa obra autobiográfica, a experiência vivida no período de janeiro de 1941 até agosto de 1944, num campo de trabalhos forçados, na cidade de Bucareste, localizada ao sul da Romênia. “Na primavera, eu estava cansado de mim mesmo. Cansado de pensar na minha altura e nos trabalhos de aterro, cansado de não ler mais. De uma certa forma, era muito fácil se deixar embrutecer pelos longos dias de trabalho rude” (Moscovici, 2005, p. 154). Mas, ao invés de seguir o caminho que naquele instante parecia ser mais fácil, ele paradoxalmente passou a ler textos filosóficos como os do francês René Descartes (1596-1650) e o do holandês Baruch Spinoza (1632-1677), além de aprender outros idiomas como uma estratégia de resistência aos sofrimentos.

Destacamos essas duas passagens da vida de Moscovici (2005), para demonstrar as influências desses acontecimentos na gênese de seus estudos e nos temas essenciais de sua vasta produção acadêmica, tais como: a organização do pensamento social, o comportamento dos grupos, os processos de mudança social, a influência dos grupos de minorias ativas nas transformações sociais, a compreensão das relações entre ciência e o senso comum nas condutas sociais (Wolter, 2014).

Assim, Marková (2017) cita que o teor social de sua teoria derivou de sua:

[...] experiência com racismo, discriminação e o nascimento do totalitarismo comunista. Ele acreditava que a psicologia social era uma disciplina com potencial de encontrar soluções tanto para essas questões quanto para os problemas políticos, econômicos e industriais do pós-guerra (Marková, 2017, p. 361).

Depois que foi liberado do campo de trabalho forçados, em Bucareste, Moscovici deixou a Romênia e viajou por vários países, como a Alemanha, a Áustria e a Palestina. Em seguida, mudou-se para a França no ano de 1948, onde conseguiu estudar Psicologia Social na tradicional Universidade de Sorbonne em Paris. De acordo com Camargo (2015):

Nesta época também trabalhou numa fábrica de vestuário e outra de calçado. Em 1950 obteve uma bolsa para refugiados para a continuidade dos seus estudos. Iniciou seus estudos de doutorado sob a orientação de Daniel Lagache, que contribuiu com a psicologia francesa enquanto psicólogo clínico, psicanalista e psicólogo social (Camargo, 2015, p. 240).

Em sua atuação na área da psicologia social, Moscovici (2005) exerceu atividades de ensino e pesquisas, publicou vários livros, muitos deles, de acordo com a sua vontade, tornaram-se de domínio público e encontram-se disponíveis *online* em arquivo para *download*. Nessa trajetória, pontuamos, no ano de 1960, sua atuação como professor no Instituto de Estudos Avançados de Princeton e no Centro de Estudos Avançados em Ciências do Comportamento, em Stanford nos Estados Unidos.

A partir de 1965, Serge Moscovici tornou-se um dos fundadores e também veio a ser o primeiro presidente da Associação Europeia de Psicologia Social. Tornou-se diretor de estudos na *École des Hautes Études em Sciences Sociales* de Paris, onde, nesse mesmo ano, criou um Laboratório de Psicologia Social, e desenvolveu estudos sobre Representações Sociais com o apoio de Jean-Claude Abric, Willem Doise e Denise Jodelet, entre outros (Camargo, 2015).

Teve seu trabalho reconhecido no mundo inteiro, recebeu várias premiações, inclusive como ativista político e social de movimentos ecológicos, e foi um dos mentores desse

movimento na França. Nessa área, a sua obra *De la nature: pour penser l'écologie* (2002), encontra-se traduzida e publicada no Brasil, da qual arrebataremos o seguinte fragmento:

A natureza é, como ela sempre foi, imediatamente acessível a nossos sentidos e a nosso pensamento, o universo familiar das águas, dos ventos, das plantas e das árvores, a terra sobre a qual se encontram os homens e os animais sob o céu chuvoso ou ensolarado, segundo o ritmo das estações, do dia e da noite, nosso *habitat* rico em cores e odores. Ao viver e ao trabalhar, **os homens e a natureza constituem uma unidade**, eles são a natureza e nós não temos nenhuma dúvida a esse respeito (Moscovici, 2007, p. 84, grifos nossos).

O pensamento do autor demonstra o deslocamento do humano para a natureza e a sua preocupação com a destruição dos recursos naturais nas sociedades modernas, inquietações que motivaram sua busca de mais consciência ecológica na cultura mundial. Moscovici inovou ao introduzir o tema da natureza como objeto de estudo nas ciências sociais. Mas, ele sempre:

“[...] articulou a psicologia social como uma disciplina em movimento, que possui sua especificidade. Ela é duplamente orientada com respeito a alguns tipos de relações microssocial e macrossocial conjuntas em tensão [...]”. Entre essas relações duplamente orientadas em tensão, a relação entre ‘individual’ e o ‘social’ teve um significado especial (Marková, 2017, p. 368, grifos no original).

O intercâmbio internacional do grupo de pesquisa em Representações Sociais, liderado por Moscovici com a comunidade científica no Brasil, envolveu um marco bastante significativo, na Universidade Federal de Santa Catarina, no dia 24 de maio de 1991, a “[...] criação do Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição (LACCOS), dirigido por Brígido Camargo, que elaborou sua tese em Paris, no Laboratório de Psicologia Social da École des Hautes Études em Sciences Sociales (LPS-EHESS)” (Jodelet, 2011, p.19). Desde então, é notório o crescimento das pesquisas sobre representações sociais na Pós-Graduação nacional, onde observamos uma profusão de teses e dissertações a respeito de problemáticas variadas, sobretudo, nas áreas de Saúde e Educação.

Nesse sentido, Camargo (2015) nos lembra que:

[...] Moscovici incentivou a criação de dois centros e de uma rede de pesquisas, por meio do Prêmio Balzan: o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed - São Paulo) [...] e o Centro Internacional de Pesquisa em Representações e Psicologia Social “Serge Moscovici” (Brasília) [...]; e também a Rede Internacional de Pesquisas sobre Representações Sociais da Saúde (RIPRES - Évora) [...], que embora esteja localizada formalmente em Portugal, tem uma maioria de participantes brasileiros e representação na sua coordenação (Camargo, 2015, p. 242-243).

Assinalamos, ainda, a importância dos diálogos que os/as estudiosos/as brasileiros/as estabelecem periodicamente, por meio das Conferências Brasileiras de Representações Sociais (CBRS) que acontecem de modo conjunto com as Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais (JIRS). Esses eventos contam com a marcante presença de renomados/as palestrantes nacionais e internacionais que, após mais de meio século, ainda, atualizam a tese de Moscovici (1961) – *La Psychanalyse son image et son public* –, traduzida parcialmente para o português no ano de 1978, e em seguida, no ano de 2012, foi publicada de forma integral para os/as brasileiros/as (Camargo, 2015).

A tese de Moscovici (1961) subsidiou o desenvolvimento posterior de inúmeras pesquisas e a produção de conhecimento, baseado na Teoria das Representações Sociais (TSR). Desse modo, a sua tese ofereceu contribuições que transcenderam o campo da psicologia social e podem ser aplicadas a vários campos de pesquisa que incluem a sociologia, a antropologia, a comunicação, a saúde e a educação, dentre outras. Entretanto, acreditamos que a utilização da TSR em pesquisas, requer uma abordagem criteriosa e reflexiva que considere as especificidades de cada campo e a suficiente consistência dos conceitos e metodologias utilizadas. Todavia, ratificamos que o legado teórico e metodológico de Moscovici (2012) continua muito relevante e amplamente difundido na atualidade.

### **2.1.2 Representações sociais: conceito, fenômeno e especificidades**

Na tese de Moscovici (2012), ele expressou sua insatisfação com os estudos dos fenômenos sociais realizados até então na sociologia, bem como com os estudos da epistemologia do conhecimento humano feitos no campo da psicologia. O teórico criticava os entendimentos obtidos na sociologia, reduzidos ao estudo dos fatos e das estruturas sociais, sem abordar a contento a participação ativa dos/as sujeitos/as e grupos sociais. Igualmente, preocupava-se com a psicologia moderna, centrada na perspectiva do “individualismo” no estudo do comportamento humano, visto que, via de regra, as análises dos processos psíquicos e cognitivos dos/as sujeitos/as era feita desvinculada do contexto social (Farr, 2002).

Portanto, ao buscar preencher essas lacunas, Moscovici (2012) inovou ao produzir conhecimentos sobre os fenômenos psicossociais. Sob esse ponto de vista, o professor francês Saadi Lahlou (2014), orientado por Moscovici em seus estudos, destaca a originalidade do conceito de "representações sociais", devido a interseção do individual e do social, e o nexo dos processos mentais individuais com o contexto social e cultural em que estes ocorrem. Logo,

[...] Por seu aspecto “representação do objeto”, – o conceito de representação social participa do conceito de cognição e apela à filosofia do conhecimento, à epistemologia, às ciências cognitivas. Como a representação é um processo psíquico, o conceito refere-se a análise dos processos mentais que tratam da percepção e da representação mental de objetos materiais e sociais (em suma, o conjunto da psicologia cognitiva, da teoria freudiana e da psicologia do desenvolvimento. Finalmente, o conceito remete ao papel societal do conhecimento (assunto abordado pela antropologia e pela sociologia sob o termo de cultura) (Lahlou, 2014, p. 89, grifos no original).

A representação do objeto, ou seja, a maneira como percebemos e representamos mentalmente objetos materiais e sociais, envolve processos cognitivos (percepção, memória, formação de imagens mentais) que são estudados na psicologia cognitiva. Porém, o conceito de representação social, também diz respeito a “construção” e ao “compartilhamento” de conhecimentos com seus significados e sentidos, mediante as interações sociais que ocorrem no âmbito das “culturas” e “sociedades” que são estudadas, respectivamente pela antropologia e pela sociologia.

Portanto, Moscovici (2012) revisitou textos no campo da filosofia do conhecimento, psicologia cognitiva e sociologia. Destacamos aqui, o de Freud sobre a *Psicologia das Massas e Análise do Eu*, em que analisa o impacto do pensamento coletivo sobre os juízos individuais. Discute a ligação dos/as indivíduos/as num grupo, dos grupos entre si, a solidariedade, os laços grupais e as relações de poder estabelecidas a partir dos desejos de pertença e dos discursos de dominação (Bueno, 2019).

Na psicologia cognitiva, Moscovici (2012) refletiu sobre a perspectiva psicogenética de Piaget que conjectura a construção do conhecimento na interação e na ação dos/as indivíduos/as sobre o meio. Ressaltamos, nessa base conceitual, o **processo de assimilação** dos estímulos externos, os objetos que se dão ao conhecimento e a apropriação das características destes pelas estruturas cognitivas dos/as indivíduos/as cognoscentes. Já o **processo de acomodação**, refere-se ao processo de reorganização e criação interna de novas estruturas cognitivas a partir da incorporação do conhecimento sobre os objetos que permite respostas mais adaptadas ao meio (La Taille; Oliveira; Dantas, 1992).

A definição das **representações coletivas**, formulada por Durkheim também foi descrita por Moscovici (2012) em sua tese. Essas representações coletivas são constituídas no processo de socialização pelos valores morais e regras que servem para manter a coesão dos indivíduos aos grupos e a regulação da vida nas sociedades. E têm como características fundamentais: 1) a generalidade – estão presentes em todas as sociedades, e atingem a todos os indivíduos e grupos; 2) a exterioridade – independem das vontades individuais; e 3) a

coercitividade – obrigam os/as indivíduos/as ou grupos a agirem de determinados modos sob pena da exclusão ou punição social (Steiner, 2016).

Moscovici (2012) criticou o caráter estático das representações coletivas que desconsideram a transformação das estruturas sociais, a exterioridade e a coercitividade social que desconsideram a individualidade e a participação ativa dos/as sujeitos/as na vida social.

Dessa forma:

Ele rejeitou a noção de representação coletiva de Durkheim [...], para adotar sua própria noção de representação social. E ele o fez baseado no fato de que há poucas, se é que as há, representações coletivas nas sociedades modernas. Eu diria que em muitas sociedades modernas, o individualismo é uma representação coletiva no sentido pleno do termo usado por Durkheim. É uma representação coletiva preservada nos códigos legais de muitos desses países (Farr, 2002, p.136).

A partir do diálogo de Moscovici (2012) com esses teóricos, de acordo com Lahlou (2014, p. 97), “a representação social pode ser vista como um *carrefour* passagem entre material e ideal, passagem entre individual e social”. Em outras palavras, a perspectiva de Moscovici (2012) transpõe a cisão entre o individual e o social, pois ele entende a representação social como um conhecimento sobre a realidade que é construído nos processos dinâmicos de interação e de comunicação no cotidiano dos contextos culturais.

Assim, Marková (2017) destaca o caráter único e inovador da abordagem psicossocial de Moscovici, que não propunha a transformação das representações sociais em direção às formas de raciocínios e produção de conhecimentos considerados superiores como o científico, como fez Piaget na teoria do desenvolvimento cognitivo. Também não sugeriu representações adaptadas às estruturas sociais vigentes, com o principal objetivo de manter a coesão social, como aconteceu com Durkheim nas representações coletivas. Por outro prisma, Moscovici enfatizou em sua abordagem das representações sociais uma polifasia de imagens e conhecimentos, ou seja, a coexistência de várias formas de racionalidades e saberes até mesmo contraditórios. “Polifasia cognitiva é caracterizada por tensão, conflito e restrições, ao invés de equilíbrio e adaptação” (Marková, 2017, p. 363).

As representações sociais formam-se e são compartilhadas no senso comum, e segundo Marková (2006, p. 196): “O conhecimento do senso comum está também entrelaçado com diversos tipos de sabedorias com crenças, mitos, relações interpessoais de entendimento, sabedoria experimental e habilidades práticas”. O conhecimento científico diferencia-se do senso comum, mas também é incorporado no contexto deste, conforme foi demonstrado por

Moscovici (2012). Assim, muitos saberes, com diferentes racionalidades, compõem o senso comum, um tipo de conhecimento que geralmente não admite contestações.

Nesse sentido, torna-se primordial destacar com Nascimento (2013) que:

A posição ativa do sujeito na relação com o mundo indica uma relação dinâmica entre subjetividade/objetividade: o mundo interno é construído na mesma medida em que o mundo externo se constrói e ambos emergem simultaneamente como faces de uma mesma moeda. As relações do sujeito com o mundo remetem à constituição do sujeito em sociedade (Nascimento, 2013, p. 185).

Nascimento (2013) também reitera que essa atividade dinâmica dos/as sujeitos/as, artífices de representações sociais que organizam a si mesmo e ao mundo, move-se na esteira da cultura, dos valores, códigos, ideologias, visões de mundo, sistemas de crenças, valores, atitudes, significados e sentidos compartilhados socialmente. Moscovici (2012) complementa: “[...] as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu estatuto sendo o da *produção* de comportamentos e de relações com o ambiente, da ação que modifica uns e outros, e não a *reprodução* de comportamentos ou relações [...]” (Moscovici, 2012, p. 47, grifos nossos).

Até aqui discutimos o desenvolvimento teórico do conceito de representações sociais de Serge Moscovici (2012). Para tanto, procuramos enfatizar a complexidade e a multidimensionalidade da definição que distingue os processos psicossociais, presentes na construção, interpretação e significação da realidade dos sujeitos e grupos sociais. Para isso, destacamos algumas características específicas que distinguem as RS de outros tipos de conhecimentos.

Sublinhamos que são construções sociais intrinsecamente influenciadas por valores, tradições, crenças e outros saberes partilhados na sociedade. A produção das representações sociais ocorre no cotidiano da comunicação e da interação social nos contextos socioculturais em que vivem os/as sujeitos/as e os grupos. Apontamos também para o dinamismo, a heterogeneidade e a transformação das representações que têm, como ‘pano de fundo’, o contexto histórico e sociocultural, onde desempenham um papel decisivo para a compreensão e significação da realidade. Portanto, elas têm uma conotação de conhecimento prático com valor de realidade, são construções sociais validadas pela cultura e orientam o comportamento.

Por fim, acrescentamos que a análise do conceito é mais teórica e refere-se aos processos psicossociais subjacentes à construção de conhecimentos sociais (Jodelet, 2001; 2018). Nessa perspectiva, Jodelet (2001) resume o conceito de RS da seguinte forma:

Reconhece-se, geralmente, que as representações sociais, como sistemas de interpretação, que regem nossa relação com o mundo e com os outros, orientando e organizando as condutas e as comunicações sociais. Igualmente intervêm em processos tão variados quanto a difusão e a assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento individual e coletivo, na definição das identidades pessoais e sociais, na expressão dos grupos e nas transformações sociais (Jodelet, 2001, p. 5).

Jodelet (2018) aborda os diferentes modos de expressão dos fenômenos que envolvem as representações sociais. Assim, a autora menciona que o foco analítico no estudo dos fenômenos representativos incide na dimensão prática e material das representações sociais. Dessa forma, entendemos que a investigação da manifestação das RS em discursos, imagens, em práticas e nas instituições, geralmente é empírica e voltada para as maneiras pelas quais as representações sociais são produzidas e usadas na vida social.

### 2.1.3 Funções das representações sociais

As representações sociais desempenham várias funções importantes para os/as sujeitos/as e os grupos na vida em sociedade. Iniciamos a discussão sobre essas funções sob o ponto de vista teórico de Moscovici (2015) e Jodelet (2001) nosso principal aporte teórico. No entanto, para uma compreensão mais abrangente e detalhada sobre as funções das RS, examinamos, além disso, outras abordagens teóricas que não são foco em nosso estudo.

Dessa forma, caracterizamos também as funções refletidas na abordagem de Jean-Claude Abric (1941-2012) que distinguiu a estrutura, a estabilidade e a transformação das representações sociais com base na organização de um núcleo central de significação e de seus elementos periféricos. Em outro viés, sublinhamos as funções realçadas no viés teórico societal de Willem Doise (1935-2023). Ele analisou os processos simbólicos das RS, associadas as tomadas de decisão individuais e dos grupos em face da interação entre os subsídios cognitivos dos sujeitos e ação regulatória do “metassistema social” (Galli, 2014).

De modo geral, Moscovici (2015) pautou duas funções integrais das RS:

- a) Em primeiro lugar, elas *convencionalizam* os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de terminado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. [...]
- b) Em segundo lugar, representações são *prescritivas*, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta *o que* deve ser pensado (Moscovici, 2015, p. 34-36, grifos no original).

Inferimos que no primeiro tópico, o autor caracteriza a funcionalidade e o papel central desse tipo de conhecimento, que dá forma, significação, sentido aos objetos e fenômenos da realidade, visto que, por meio das RS, a realidade é nomeada, classificada, torna-se compreensível e significativa para os/as sujeitos/as que criam e compartilham socialmente esses moldes representativos.

Já no segundo item, Moscovici (2005) assinala como as RS podem ecoar de forma significativa na determinação de nossa maneira de pensar e agir. A força dessa repercussão advém da gênese e registro das representações sociais nos costumes, valores, tradições e modos da cultura e dos modos de vida dos grupos sociais em que estamos inseridos. Entretanto, assinalamos que as RS não são fixas, elas são dinâmicas e como construções sociais transformam -se ao longo do tempo e de acordo com os contextos socioculturais em que são engendradas.

Por sua parte, Jodelet (2001) ressaltou três funções das representações sociais, respectivamente: 1) equilíbrio cognitivo; 2) identidade social; 3) proteção e legitimação das crenças, valores e práticas dos grupos.

1) Com relação a manutenção do equilíbrio cognitivo, as RS ajudam a manter um equilíbrio entre o conhecimento adquirido do mundo material e social e as crenças, valores e práticas dos/as sujeitos/as sociais. Em outras palavras, elas permitem que as pessoas organizem e interpretem as informações que recebem de forma coerente e consistente com a cultura e os modos de vida, e isto reduz os conflitos cognitivos. Além disso, as RS também contribuem para o equilíbrio social porque permitem que as pessoas compartilhem uma visão comum da realidade e ajam de modo consensual (Jodelet, 2001).

2) Em termos de identidade social, as RS também oferecem as oportunidades do/a sujeito/a identificar-se com um determinado grupo, diferenciar-se de outros/as a fim de adotar uma identidade social. Sobreponos, que a identidade social também é fundamental no desenvolvimento da subjetividade e formação da identidade pessoal. A identidade social é construída a partir de representações sociais que cada pessoa compartilha com outros/as membros/as de seu grupo social e recebe a influência das normas e valores desse grupo (Jodelet, 2001; 2018).

3) A função de proteger e legitimar das RS está relacionada à defesa que é mobilizada diante surgimento da novidade, do estranho, de algo pode ameaçar os valores e padrões de pensamento que vigoram no grupo. Nesse contexto, as representações sociais podem ser acionadas para defender e legitimar as crenças, valores e práticas existentes, e, desse modo, ajudam a manter a estabilidade do grupo. “Essas funções agregam-se àquelas de orientação

das condutas e comunicação, de justificação antecipada ou retrospectiva das interações sociais ou relações intergrupais” (Jodelet, 2001, p. 16).

Apresentamos, ainda, as funções referidas por Jean-Claude Abric (1941-2012) em sua abordagem estrutural, nomeadamente: do saber; identitárias; de orientação; e justificadora.

Por conseguinte, notificamos que a função do saber permite que as pessoas compreendam e expliquem a realidade em que vivem. As representações sociais tornam-se um referencial assimilável e compreensível de saber prático do senso comum, que possibilita aos/as sujeitos/as sociais adquirir novos conhecimentos e integrá-los aos demais saberes já estabelecidos. No entanto, este saber prático deve estar em consonância com o funcionamento cognitivo das pessoas e com os valores interiorizados culturalmente para que também possa tornar-se um saber coletivo.

As funções identitárias das representações sociais referem-se ao papel que essas desempenham na definição da identidade, e na proteção das especificidades dos grupos sociais, uma vez que, por meio de RS, as pessoas também reconhecem sua pertença em um grupo social e tornam-se capazes de estabelecer as diferenças entre os demais (Morera *et al.*, 2015).

No que diz respeito a função de orientação, apreendemos a realidade por meio das representações sociais que guiam nossos comportamentos, sentimentos e práticas sociais, segundo três princípios básicos:

- a) a representação determina, *a priori*, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, assim como o tipo de gestão cognitiva que se adotaria; b) a representação produz igualmente um sistema de antecipações e expectativas, dado que gera uma ação sobre a realidade que não depende da evolução de uma interação, pelo contrário a ação precede e determina essa evolução; c) a representação é prescritiva de comportamentos e práticas obrigatórias, porque define aquilo que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto específico (Morera *et al.*, 2015, 1161).

O primeiro aspecto mencionado, ressalta os aspectos cognitivos das representações sociais, a formação de imagens mentais, a face icônica das RS, fundamental à objetivação da realidade. Já o segundo fator citado evidencia que as representações sociais subsidiam a formação de expectativas indicativas da concretização de certos modos de ação e/ou relações com os objetos, pessoas ou acontecimentos. No terceiro item, os autores destacam que as RS determinam padrões e normas que orientam nossos comportamentos e práticas sociais na direção do que julgamos ser ou não apropriado para uma determinada situação.

A função justificadora das representações sociais, segundo a abordagem estrutural de Abric é a de validar as ações e o comportamentos das pessoas com relação ao seu contexto

social, visto que, por meio de RS, os sujeitos fundamentam suas ações e comportamentos no liame das normas e valores compartilhados no seu grupo social (Morera *et al.*, 2015); (Pereira *et al.*, 2018); (Sousa; Souza, 2021).

Em outra perspectiva, a abordagem societal, de Willem Doise (1935-2023), considera a interdependências das relações entre os grupos sociais, com o objetivo de “[...] conectar o individual ao coletivo, de buscar a articulação de explicações de ordem *individual* com explicações de *ordem societal* [...]” para a variação das representações. Esse tipo de abordagem envolve respectivamente quatro níveis interdependentes de análise, quais sejam os processos: 1) intraindividuais (a organização das experiências individuais); 2) interindividuais e situacionais (as dinâmicas sociais); 3) intergrupais (as posições ocupadas no grupo); e 4) sociais (o sistema de crenças e normas sociais) (Almeida, 2009, p. 719-724); (Bertoni; Galinkin, 2017); (Nogueira; Grillo, 2020). A abordagem societal enfatiza as seguintes funções das representações sociais: a) seleção; b) justificação; e c) antecipação das ações dos/as sujeitos/as e dos grupos.

A função seletiva faz um filtro dos conteúdos que não são relevantes para manter a relação entre os grupos. Assim, os/as sujeitos/as e grupos selecionam e priorizam determinados conteúdos em suas representações sociais, de acordo com suas necessidades e interesses.

Na função justificativa, o objetivo é expressar o conteúdo relacionado a uma imagem de outro grupo, a fim de criar e justificar um comportamento de rejeição ao/a outro/a. Portanto, essa função é contrária ao contexto da interação. Dessa forma, as representações sociais podem ser utilizadas para justificar comportamentos de rejeição ou de discriminação em relação a outros grupos, com reforços da identidade e coesão do próprio grupo.

Na função de antecipação, as representações sociais têm seu próprio desenvolvimento dentro do grupo e não acompanham o desenvolvimento das representações de outros grupos. Dessa forma, as RS podem ser usadas para antever o comportamento de outros grupos, e permitir que os/as sujeitos/as e os grupos adaptem-se ativamente às mudanças sociais e culturais (Cabecinhas, 2009); (Sousa; Souza, 2021). Assim,

Entre as funções fundamentais das representações sociais lembremos a de construir e dar forma à realidade, determinando o sentido e o significado dos objetos e dos eventos. Elas fornecem uma ordem definida, no interior da qual as pessoas podem interpretar e compreender o seu mundo material e social, tornando-se atores. Graças às representações sociais, a ambiguidade e a diversidade da vida são reduzidas e os significados das ações são tomados de forma inequívoca. As representações sociais permitem a comunicação e a interação social (Galli, 2014, s/p).

Em suma, essa citação retoma o pensamento que já explicamos de Moscovici (2015), a respeito das funções das RS, que convencionalizam os significados e sentidos compartilhados na constituição do pensamento social. Por isso, reduzem a ambiguidade perante o “não familiar” e fornecem as estruturas psicossociais de interpretação da realidade. Desse modo, tornam-se efetivamente prescritivas na orientação de nossos comportamentos na vida em sociedade. As representações sociais ajudam a manter um equilíbrio entre o conhecimento adquirido do mundo material e social, carregado de valores, crenças, sistemas simbólicos e costumes dos/as sujeitos/as sociais. Elas permitem que as pessoas organizem e interpretem as informações recebidas de maneira coerente e consistente com as culturas.

#### **2.1.4 Os processos de constituição das representações sociais: objetivação e ancoragem**

De acordo com Moscovici (2012), a elaboração das representações sociais ocorre por meio de dois processos interligados formados no âmbito dos sistemas sociais, a **ancoragem** e a **objetivação**, visto que: “a gênese de uma representação implica em uma atividade de transformação do não-familiar em familiar, [...] ‘dois processos maiores que dão conta da forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a forma pela qual a representação transforma o social’” (Araujo Trindade; De Souza Santos; De Oliveira Almeida, 2014, p. 146, grifos no original).

O processo de ancoragem envolve a comparação do não familiar com as categorias já existentes. Portanto, implica em avaliações, classificações, nomeações sucessivas a fim de encontrar uma categoria que o objeto não familiar possa ser encaixado. É um processo de descrição, diferenciação e convenção, não meramente cognitivo, pois recebe influência da cultura, dos valores e interações sociais. Nesse processo, as expectativas e as inclinações pessoais também são basais para a aceitação ou rejeição de determinados modelos ou categorias pré-existentes nas avaliações realizadas. Em face de nossa temática, também acrescentamos que as generalizações ou particularizações, ocasionadas por preconceitos e estigmas, presentes na cultura, interferem significativamente nos juízos de valorização para ancoragem dos objetos (Moscovici, 2012). Desse modo,

O processo de ancoragem, por um lado, precede a objetivação e, por outro, situasse na sua sequência. Enquanto processo que precede a objetivação, a ancoragem refere-se ao fato de qualquer tratamento da informação exigir pontos de referência: é a partir das experiências e dos esquemas já estabelecidos que o objeto da representação é pensado. Neste contexto, a ancoragem refere-se aos processos pelos quais o não familiar se torna familiar.

Enquanto processo que segue a objetivação, a ancoragem refere-se à função social das representações, ou seja, refere-se aos processos pelos quais uma

representação, uma vez constituída, se torna um organizador das relações sociais (Cabecinhas, 2009, p. 7).

A objetivação é o processo que “[...] permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material [...]” (Moscovici, 2012, p. 100). Ou seja, converte cognitivamente o objeto abstrato em concreto, criamos uma imagem mental para substituir o objeto e transferir para o mundo o seu significado. Descobre-se a qualidade icônica do objeto para reproduzir um conceito por meio de uma imagem de acordo com a cultura e seus valores e imagens pré-existentes.

Assim, a objetivação ocorre em três níveis diferentes: 1) **seleção e descontextualização das informações** – que são filtradas conforme critérios de seleção dos grupos sociais; 2) **formação do núcleo figurativo** – processo psíquico, o objeto e/ou conhecimento novo é tornado familiar conforme a visão dos mundo do/a sujeito/a ou grupo; 3) **naturalização** – decorre a formação do núcleo figurativo, e os o objeto e/ou conhecimento é naturalizado como uma realidade do senso comum (Nascimento, 2013); (Cabecinhas *et al.*, 2009).

Dessa maneira, sintetizamos com o pensamento de Jovchelovitch (2013, p. 69), porque nos diz que: “A objetificação e a ancoragem são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para um nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social.” Então, desses processos de gênese das RS torna-se necessário para o desvelamento das RS dos/as professores/as sobre a inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade, a repercussão dessas na maneira como organizam a prática pedagógica com os discentes no sentido de enfrentamento ou confirmação inclusão/exclusão educacional.

Além disso, daremos seguimento ao debate dos processos de ancoragem e objetivação, respectivamente nas seções de apresentação de nossa metodologia de investigação e de análise dos dados, acompanhado da reflexão a respeito das RS dos/as professores/as da UEMA sobre a inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade, ângulo de nosso estudo.

### 2.1.5 Representações sociais e memória

O campo de pesquisa da memória é amplo e diversificado e tem sido explorado por vários teóricos. Assim, não pretendemos esgotar o conteúdo aqui discutido, apenas faremos

recorte analítico relacionado ao nosso objeto de estudo. Para isso, primeiramente, discutimos o conceito de memória coletiva e memória social em analogia com a abordagem psicossocial das RS, realizada por Serge Moscovici. Em seguida, apontamos as conexões dos processos de ancoragem e objetivação na constituição das representações sociais e sua interação recíproca com a memória social e/ou coletiva.

#### 2.1.5.1 Memória coletiva e memória social: algumas demarcações conceituais necessárias

Conforme explicamos no tópico anterior, as representações sociais são constituídas por intermédio dos processos de ancoragem e de objetivação. Em seus estudos, Moscovici (2015) demonstrou o papel fundamental da memória na formação de RS. Alinhado com sua abordagem psicossocial, o teórico defendeu a natureza dinâmica da memória com suas referências cognitivas e culturais, considerou a influência dessas referências na formação, estabilidade e mudança das RS. Nesse sentido, é citado por Moscovici (2015):

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo às descrições científicas implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (Moscovici, 2015, p. 37).

Assim, os sistemas de categorização, as imagens, as descrições, os diferentes conhecimentos, dentre os eles, o científico, advêm de organizações cognitivas e culturais que, por sua vez, também ajudam a ancorar representações sociais em face de novos objetos e fenômenos. A memória coletiva é aquela compartilhada por um grupo social singular, refere-se à forma como os acontecimentos e vivências do passado são lembrados e interpretados dentro do grupo. A memória coletiva como memória do grupo, transcende a memória subjetiva de cada membro, e cria marcos sociais que permitem a formação e compreensão das RS dentro num contexto sociocultural específico (Alba, 2014); (Villas Bôas; Jodelet, 2017).

Antes de prosseguir com o pensamento de Moscovici (2015) sobre a memória e sua relação com as representações sociais, faremos uma breve discussão sobre o conceito de memória coletiva. Esse conceito foi desenvolvido na psicologia social por Maurice Halbwachs (1877-1945), teórico que assim como Moscovici, recebeu a influência do conceito de representações coletivas, proposto na sociologia de Durkheim, conforme já comentamos no início dessa seção.

Para Halbwachs (1990), a memória coletiva é aquela partilhada por um grupo ou sociedade. O estudioso considerou que a memória é um fenômeno social e não tão-somente

individual, que forma-se e perdura por meio das relações entre os/as sujeitos/as nos grupos. Assim, ele afirma:

No mais, se a memória coletiva tira sua força e sua duração do fato de ter por suporte um conjunto de homens, não obstante eles são indivíduos que se lembram, enquanto membros do grupo. Dessa massa de lembranças comuns, e que se apoiam uma sobre a outra, não são as mesmas que aparecerão com mais intensidade para cada um deles. Diríamos voluntariamente que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantêm com outros meios (Halbwachs, 1990, p. 51).

Dessa maneira, o teórico pondera que a memória coletiva é formada na interação social dos/as membros/as de um grupo que compartilham experiências e tradições comuns. Contudo, adverte que as lembranças e o reconhecimento das vivências não são uniformes. Por isso, distingue a memória individual como uma perspectiva única da memória coletiva. Nesse sentido, cada sujeito/a participa da memória coletiva com sua própria visão, moldada em consenso com o seu papel e suas relações no grupo. Em síntese, o quadro teórico de Halbwachs (1990) demonstra a importância da memória coletiva na construção das lembranças individuais, e a memória é vista como uma memória de grupo, construída e influenciada por representações coletivas (Halbwachs, 1990); (Rios, 2013).

Outro importante teórico da sociologia que dialogou com o conceito de memória coletiva foi Pollak (1992), ele reiterou a memória como um fenômeno coletivo, uma construção social. No entanto, ele acrescentou à ideia de Halbwachs (1990), uma reflexão sobre a importância do processo de negociação entre os/as sujeitos/as e os grupos na construção da memória coletiva. Portanto, ele declara:

Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes. Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis (Pollak, 1992, p. 201).

Dessa forma, o teórico analisa que a atividade da memória envolve tanto as estruturas sociais quanto as práticas individuais que estão amíúde, sujeitas aos processos de disputa e conciliação entre diferentes sujeitos/as e grupos. Assim, ele abaliza duas características fundamentais da memória coletiva: ela preserva “marcos relativamente invariantes”; mas

também é flutuante e mutável, sujeita a transformações ao longo do tempo devido a disputas, negociações e processos de seleção intrínsecos aos interesses dos grupos sociais.

Para ampliar essa discussão em remate as perspectivas de Halbwachs (1990) e de Pollak (1992) sobre a memória, Rios (2013) analisa, ainda, o pensamento da escritora argentina Beatriz Sarlo (2007), que aborda a memória numa perspectiva subjetiva e cultural. Em sua obra, Sarlo (2007) questiona as narrativas dos “testemunhos” sobre as experiências e os eventos passados como uma fonte precisa da reconstituição na memória. Nesse sentido, a autora tem como argumento central que a ideia de que a memória não é fixa e imutável, mas sujeita a mudanças e constantes “reinterpretações”, que resultam em diferentes narrativas influenciadas pelas experiências pessoais e pelos valores socioculturais de cada momento (Sarlo, 2007).

Em conclusão a análise dos pontos de vista de Halbwachs (1990), Pollak (1992) e Sarlo (2007) sobre a memória, Rios (2013) assevera:

O sujeito tem suas próprias recordações, assim como também desfruta de certo nível de liberdade, consciência e poder de ação em todos os níveis da vida social. A memória não é totalmente coletiva, nem tampouco totalmente individual. A consideração do poder de agência dos indivíduos nos permite observar a articulação entre indivíduo e sociedade, ação e estrutura, numa dialética que evidencia que os planos micro e macrosociológicos são complementares e não podem ser entendidos de modo isolado (Rios, 2013, p. 19).

Essa citação instiga a reflexão sobre a complexidade da relação entre memória coletiva e as lembranças dos/as sujeitos/as, e mostra como esses dois aspectos entrelaçam-se no processo de construção das recordações. Rios (2013) também destaca a importância da agência individual na formação da memória coletiva, e que a negociação da memória pode influenciar a construção das lembranças pessoais.

Na visão de Sá (2007), as lembranças pessoais são constituídas numa complexa interação entre as experiências de cada sujeito/a e as influências do ambiente sociocultural e histórico em que ele/a está inserido/a. Por isso,

As memórias pessoais não são concebidas como tendo uma origem e um funcionamento estritamente individuais, mas sim como resultado de um processo de construção social. São, assim, memórias sociais, embora o *locus* desse processo construtivo seja a pessoa, pois é ao passado dela que estão continuamente referidas as lembranças, mesmo que envolvam também fatos sociais, culturais ou históricos de que ela tenha participado, testemunhado ou simplesmente ouvido falar (Sá, 2007, p. 292).

Seguimos no diálogo com Sá (2007) que distingue a memória coletiva da memória social, esta que é a mais ampla, pois designa uma mescla dos aspectos psicossociais inerentes aos diversos fenômenos da memória na sociedade. O autor aponta ainda que as diferentes formas de manifestação da memória são adjetivadas pelos/as estudiosos/as do assunto de maneira peculiar, como: coletivas, comuns, sociais, públicas, nacionais, étnicas, comunitárias, dentre outras. Além disso, Sá (2007) identifica cinco “princípios unificadores” no campo de estudos da memória atinentes a compreensão consensual da/o:

- Natureza construtiva da memória social, que não constitui uma mera repetição de experiências passadas. Mas refere-se a uma construção feita a partir dessas experiências, em função da realidade atual e dos aportes fornecidos pela cultura e sociedade;
- Importância da interação e da comunicação na constituição da memória social;
- Influência dos processos identitários na formação da memória social;
- Efetiva relação entre a memória pessoal e a memória coletiva dos grupos na construção da memória social;
- Papel que os interesses e os vínculos afetivos, presentes nos grupos, desempenham na construção da memória social.

Por fim, em conjunto com Cabecinhas *et al.* (2006), esclarecemos que o caráter social da memória é influenciado por diversos fatores. Primeiro, o processo de lembrar é social porque deve haver pistas contextuais que desencadeiam memórias. Assim, a memória é influenciada por experiências sociais e representações sociais que circulam na sociedade. Outro aspecto importante é que os pontos de referência que cada pessoa usa para codificar, armazenar e recuperar informações são socialmente definidos. Portanto, a forma como cada pessoa percebe e interpreta a realidade é influenciada por sua pertença social e pelas RS que circulam na sociedade. Ademais, a memória pessoal não poderia funcionar sem conceitos, ideias, imagens e RS construídas e compartilhadas dentro das sociedades e das culturas.

#### 2.1.5.2 Relação entre representações sociais e memória social

A memória social e/ou coletiva é formada e mantida por meio das narrativas, tradições, além de outros mecanismos, estruturas e dinâmicas sociais. Nessa situação, desempenha um importante papel no processo de transmissão e de sustentação dos valores e significados socioculturais. Por seu turno, as representações sociais são constituídas e

compartilhadas nos grupos por meio de processos de comunicação, interação social e da negociação de significados passados e presentes. Nessa conjunção, Moscovici (2015) abaliza:

As experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2015, p. 78).

De acordo com Moscovici (2015), a memória social desempenha um papel fundamental na ancoragem das representações sociais, uma vez que a memória preserva as referências sociais do passado, os conteúdos que servem de base para a ancoragem do novo, do não familiar, na configuração das RS. É por meio das referências iniciais da memória que as RS são interpretadas e compreendidas dentro de um contexto social e cultural. No que diz respeito ao processo de objetivação, as representações sociais são convertidas em conceitos ou símbolos concretos que são compartilhados e comunicados entre os/as membros/as de um grupo ou sociedade. Desse modo, a memória social contribui tanto para a constituição quanto para a atualização das RS em interconexão com os processos de ancoragem e objetivação. Numa perspectiva processual dinâmica e constante, as RS constituem-se e transformam-se de acordo com as mudanças sociais e culturais (Alba, 2014); (Jodelet, 2017).

Moscovici (2015) também evidenciou que as representações sociais não são produtos passivos em nossas memórias, mas elas também moldam a maneira como lembramos e interpretamos eventos e informações. O teórico argumenta que as RS também funcionam como estruturas cognitivas que organizam e filtram nossas percepções, visões de mundo e o processamento de informações da realidade, e influenciam significativamente nossas lembranças. Nessa perspectiva, Alba (2014) afirma:

O nexa com o processo de objetivação consiste em não reproduzir a memória, como tal, mas fabricar ou desenhar um esquema que corresponderia a essa memória.

Poderíamos assimilar esse esquema da memória com o esquema "figurativo", proposto por Moscovici (1961), pois assim como no caso das RS, tal esquema será filtrado pelo atual sistema de representações, composto de valores sociais e morais que modelarão a reconstrução da memória, de acordo com o que o sujeito considera conveniente ou o que "pode" expressar (Alba, 2014, p. 561, grifos no original).

De maneira análoga, Alba (2014) ainda reflete sobre o esquecimento que também ocorre na interação entre a memória e os processos de ancoragem e objetivação das

representações. Porque, ela menciona: “O que não é lembrado fica fora do esquema que articula a reconstrução do passado” (Alba, 2014, p. 562). Ou seja, na ancoragem, a ausência de uma recordação inviabiliza a efetivação de qualquer conexão com as referências que permanecem na memória. Isto impossibilita a organização das experiências, das informações e a consequente atribuição de sentidos.

Com referência a objetivação, nesse processo, transformamos um objeto ou experiência em uma representação mental que pode ser armazenada na memória e recuperada posteriormente. Por isso, o esquecimento também afeta a objetivação, pois o que não é lembrado, também não pode ser transformado em um objeto mental. Logo,

O que permite a construção da lembrança é um sistema de noções (que também poderíamos considerar como representações sociais) que são marcos sociais. Se tal sistema desaparece, a memória desvanece. Assim, o esquecimento depende da manutenção desses sistemas de noções, ainda que sejam transformadas nos e pelos grupos. Se o tempo e o espaço do presente conservam traços dos momentos em que um evento se produziu, constituirão marcos sociais que ajudarão a construir sua lembrança (Alba, 2014, p. 563).

Essa citação confirma o importante papel das representações sociais como marcos sociais que sustentam a construção dinâmica da memória social. A existência de RS é essencial para a memória, embora os grupos sociais mudem essas representações ao longo do tempo, visto que a memória não é apenas preservada, mas também constantemente atualizada. As RS, como pontos de referência compartilhados, ajudam a manter a dinâmica da memória social e permitem que as gerações futuras conectem-se com o passado e compreendam a história e a cultura de um grupo ou sociedade.

Nesse sentido, é crucial destacar o papel significativo da memória social tanto no pensamento social quanto na formação das representações sociais. A memória social desempenha uma função relevante na implementação de uma sociedade mais inclusiva, bem como no desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam a participação igualitária de todos/as os/as estudantes na universidade. Ela é um recurso valioso na reconstrução e ressignificação das experiências passadas relacionadas à Educação Especial, sejam elas bem-sucedidas ou malsucedidas. Isso nos permite identificar desafios e reconhecer as conquistas alcançadas e, desse modo, orienta a construção de um ambiente educacional inclusivo e equitativo.

## 2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E À PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

Em um artigo recente, Bertolin, Fioreze e Barão (2022) analisam o impacto das políticas públicas na redução da desigualdade educacional e destacam os grupos sociais historicamente excluídos do acesso à Educação Superior no Brasil. Entre eles, estão os/as alunos/as que autodeclararam-se como pessoas negras, pardas, indígenas, além dos/as filhos/as de famílias de baixa renda que frequentam escolas públicas. Além desses, é preciso superar a exclusão educacional das pessoas com deficiência, que integram o público da Educação Especial. De maneira injusta, esses grupos têm suas vozes e necessidades negligenciadas, são desvalorizados nas instituições de ensino e enfrentam dificuldades no exercício de seus direitos e cidadania

Concordamos com Sawaia (2001; 2009), ao reconhecer que a problemática, de mais de 500 anos de exclusão de grupos minoritários no Brasil, requer uma análise das condições históricas de injustiças e desigualdades socioculturais, enfrentadas por esses/as sujeitos/as e grupos. A tentativa de transformação de práticas excludentes e a implementação de políticas reparatórias exigem um olhar atento, pois, sem esse olhar, as iniciativas de inclusão podem resultar em uma “inclusão perversa”, na qual, mesmo com o objetivo de incluir, continuaremos a reproduzir as disparidades existentes.

Assim, ao longo da história, a cultura e a educação brasileira foram marcadas por processos de segregação que resultaram na exclusão de grupos não reconhecidos pela estrutura social como representantes de padrões dominantes. Em relação aos/as alunos/as da Educação Especial, Gesser, Block e Mello (2020) destacam a presença do capacitismo que: “[...] condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18). Esse capacitismo é estrutural e estruturante, fundado em critérios de classificações biomédicas.

Dessa forma, os grupos excluídos são compostos por pessoas que não encaixam-se nas classificações impostas pelas determinações sociais hegemônicas. Indubitavelmente, tais exclusões persistem nos espaços sociais brasileiros e, em algumas regiões, como no Nordeste do país, elas intensificam-se, comprometem o destino e agravam a vulnerabilidade desses sujeitos.

Do mesmo modo, as escolas brasileiras, assim como as instituições de Ensino Superior, refletem, na contemporaneidade, crenças, valores e práticas que reproduzem as exclusões enfrentadas por esses grupos. Contudo, é importante ressaltar que, atualmente, existem debates e movimentos contrários às práticas excludentes nos processos educacionais.

Isso evidencia que nós, pesquisadores no campo da educação, acreditamos que podemos contribuir significativamente para o desenvolvimento de processos educacionais mais inclusivos e igualitários.

Nesse sentido, o estudo das representações sociais desempenha um papel fundamental no contexto da inclusão no campo da educação. Ao analisarmos as RS dos/as professores/as da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em relação à inclusão de alunos/as da Educação Especial com necessidades específicas, podemos obter uma compreensão mais aprofundada sobre como essas representações são construídas. Isso implica investigar as imagens, os significados e os sentidos atribuídos por esses/as professores/as à inclusão desses/as alunos/as, assim como as práticas que essas representações sustentam, visto que, os aspectos simbólicos e psicossociais que moldam as RS desses/as professores/as e direcionam suas práticas pedagógicas junto aos estudantes do público-alvo da Educação Especial (Alves-Mazzotti, 1994); (Fernandes, 2002); (Menin; Shimizu; Lima, 2009).

Nesse trecho da nossa fundamentação teórica, refletimos sobre a Educação Especial na perspectiva da inclusão, consideramos a historicidade e o contexto sociocultural que embasou essa modalidade de educação no Brasil, bem como a definição de seu público-alvo. Em seguida, apresentamos um breve panorama dos principais paradigmas que nortearam a Educação Especial, com destaque aos marcos importantes na tentativa de superar os antigos modelos segregacionistas e adotar a perspectiva inclusiva para esses/as estudantes. Dessa maneira, delineamos de maneira concisa, a partir do próximo parágrafo, os conceitos e a conjuntura que subsidiam as práticas educacionais e a formação de representações sociais.

No período do império até a década de 1950, o atendimento direcionado às pessoas com deficiências que hoje integram o público-alvo da Educação Especial, acontecia por intermédio de instituições especializadas, cuja característica exprime o “paradigma de institucionalização” na gênese da Educação Especial. Assim, tivemos a criação das instituições pioneiras desse modelo, como Imperial Instituto dos Meninos Cegos, implantado no ano de 1854 pelo imperador D. Pedro II. Posteriormente, no ano de 1890, por meio do Decreto número 408, assinado pelo Marechal Deodoro da Fonseca e pelo Ministro Benjamin Constant, essa instituição passou a ser denominada de Instituto Nacional dos Cegos. E mais tarde, em 1891 novamente por meio de decreto, dessa vez, o de número 1.320, foi nomeada como Instituto Benjamin Constant (IBC) (Jannuzzi, 2011).

A institucionalização da educação de surdos/as teve início na mesma época, em 1857, com a regulamentação da Lei nº 839 de D. Pedro II, que criou o Imperial Instituto dos "Surdos Mudos". No entanto, essa expressão não reflete a condição real das pessoas com surdez, pois

elas não necessariamente têm alterações nos órgãos responsáveis pela produção dos sons da fala. Naquela época, no entanto, o termo era utilizado de forma equivocada. Somente em 1957, por meio da Lei nº 3.198, o nome deste instituto foi alterado para Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), com o intuito de adotar uma terminologia mais adequada que refletisse a realidade das pessoas com surdez (Mazzotta, 2011).

O atendimento às pessoas com deficiência intelectual em instituições no Brasil, teve início com a inauguração, em 1926, do Instituto Pestalozzi na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. Posteriormente, foram instaladas outras associações e escolas Pestalozzi em diferentes regiões do país. Um exemplo é a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, em Minas Gerais, criada em 1930, devido ao trabalho realizado por Helena Antipoff (1892-1974). Além disso, em 1945, essa renomada psicóloga e pedagoga russa também implementou o atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação nessa associação (De Oliveira, 2021).

Outra instituição que assumiu a função de propiciar Educação Especial no Brasil foi a Associação de Pais de Amigos dos “Excepcionais”<sup>5</sup> (APAE). A associação iniciou seus trabalhos, no ano de 1954, e teve origem no movimento de pais, profissionais de saúde e de outros interessados na causa de constituir uma instituição que pudesse prestar assistência médica e terapêutica às crianças com deficiências, assim como dar suporte às famílias. No entanto, por considerar as dificuldades de ingresso das crianças com deficiência nas instituições escolares públicas e privadas, a APAE passou também a ministrar Educação Especial (Mendes, 2006; 2010); (Jannuzzi, 2012); (Queiroz, 2015).

Esses fatos aqui registrados têm o objetivo de ressaltar o período de institucionalização da Educação Especial no Brasil, bem como a exclusão de seus/suas alunos/as da rede de ensino regular. Essas instituições tiveram currículos diferenciados, com maior ênfase em aspectos terapêuticos do que educacional. Assim, no início, a Educação Especial no país ocorreu de forma esporádica e limitada às instituições mencionadas que preencheram uma lacuna significativa deixada pelo Estado (Santos; Velanga; Barba, 2017).

A transição do período de institucionalização para o paradigma da "integração" teve lugar na década de 1960, com destaque para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, que estabeleceu a incorporação da Educação Especial na rede regular de ensino. No entanto, é crucial ressaltar que, na prática, a Educação Especial

---

<sup>5</sup> “Excepcionais foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais.” SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e deficiência. Brasília: ANDI/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

sempre permaneceu realizada em espaços segregados dentro das escolas. O modelo de integração envolvia encaminhar alunos/as com desenvolvimento e aprendizagem atípicos para as chamadas “classes/salas especiais”.

Esse modelo era baseado no “princípio da normalização”, que buscava oferecer condições e serviços especializados na escolarização ao público específico de alunos/as da Educação Especial e/ou com outras dificuldades de aprendizagem ou desempenho escolar. O objetivo era preparar os/as alunos/as para uma futura integração gradual nas salas de aula regulares, desde que pudessem demonstrar um desempenho escolar semelhante aos demais estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que o modelo de integração não contemplava mudanças nos sistemas de ensino, na estrutura ou no funcionamento das escolas. De maneira contraditória, esse modelo limitava-se a exigir no desempenho dos/as próprios/as alunos/as da Educação Especial (Sanches; Teodoro, 2006); (Mendes, 2006); (Hoepers; Simão; 2017).

A avaliação das mudanças individuais de desempenho dos estudantes para acesso as classes comuns, era realizada geralmente por meio de provas ou testes psicométricos. As diferenças individuais e necessidades específicas dos estudantes não eram consideradas, pois o parâmetro de aprovação era o alcance de um desempenho equivalente ao dos/as alunos/as em salas regulares que não apresentavam quaisquer deficiências, nem evidenciavam dificuldades de aprendizagem. Assim, os/as alunos/as da Educação Especial deveriam demonstrar uma capacidade de “adaptação” tida como satisfatória para “ocupar um lugar” no sistema escolar e social existentes. Essas concepções perduraram por mais de duas décadas e esse período foi descrito de forma detalhada nos estudos de Mazzotta (2011) e Silveira Bueno (2011).

Apenas, após o fim da ditadura militar, que ocorreu entre 1964 e 1985, foram observadas transformações significativas nos conceitos e práticas da Educação Especial no cenário nacional, pois, durante o período da ditadura, os governos militares autoritários restringiram os direitos civis da população. Foi somente com o processo de redemocratização do país, que culminou com a promulgação da *Constituição Federal de 1988*, conhecida também como *Constituição Cidadã*, que os princípios relacionados à concretização da cidadania tornaram-se evidentes. Esses avanços constitucionais abriram caminho para transformaram no campo da Educação Especial.

A *Constituição Federal*, base do ordenamento jurídico brasileiro, expressou o reconhecimento dos direitos dos/as cidadãos/ãs e tornou-se um “divisor de águas” na

viabilização das garantias legais para o desenvolvimento de normativas e de políticas públicas, voltadas para a inclusão escolar dentre outras (Silva, 2010); (Crosara; Silva, 2018).

Na sequência dos eventos narrados, destacamos que as décadas de 1990 e 2000 foram decisivas em relação às reivindicações, promovidas por movimentos sociais em diversos países, com foco na luta contra as exclusões sociais e na busca pela igualdade de direitos.

Logo, o debate sobre a Educação Inclusiva ganhou destaque em grandes eventos internacionais, como a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; a *Conferência Mundial de Educação Especial*, sediada em Salamanca, Espanha, em 1994; a *Convenção Interamericana de Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência*, ocorrida na capital da Guatemala em 1999; o *Congresso Internacional Sociedade Inclusiva*, realizado em Quebec, Canadá, em 2001; e a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) durante sua Assembleia Geral, realizada em Nova York, Estados Unidos da América, em 2006. Esses eventos impulsionaram a discussão e a adoção de medidas para promover a inclusão educacional em todo o mundo (Alves, 2015); (Cabral, 2013); (Cabral; Santos; Mendes, 2018).

Dessa forma, as conquistas alcançadas pelos movimentos internacionais em ‘prol’ da igualdade de direitos à educação, que incluem o acesso e a permanência dos/as alunos /as, público-alvo da Educação Especial e de outros grupos minoritários nas instituições regulares de ensino, também tiveram impacto na formulação das políticas educacionais no Brasil.

Essas transformações, tanto no cenário internacional quanto no nacional, contribuíram para a transição do paradigma da “integração” dos/as alunos/as da Educação Especial, mencionado anteriormente, para o paradigma da “inclusão”, que passou a orientar as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), aplicável em todos os níveis de ensino.

A concepção de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2008) considerou a necessidade de promover mudanças nos sistemas de ensino, a fim de eliminar barreiras e promover a acessibilidade para os/as alunos/as que precisam dela. Para alcançar esse objetivo, a política em debate estabelece a participação desses/as alunos/as nas salas de aula comuns, em convivência com seus colegas, e também a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica.

Além disso, é fundamental a existência de Núcleos de Acessibilidade na Educação Superior, cujo objetivo é o de promover a acessibilidade e inclusão desses/as alunos/as. Essas medidas visam assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a inclusão de todos/as

os/as alunos/as, independentemente de suas necessidades específicas (Pereira, 2017); (Ferreira, 2020); (Oliveira, 2020); (Martins, 2022).

Nessa perspectiva, avaliamos que, de acordo com as diretrizes da política em questão, torna-se essencial reconhecer e respeitar a individualidade dos/as estudantes na universidade, bem como identificar e atender suas necessidades específicas, a fim de garantir sua plena participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão durante sua formação acadêmica, uma vez que, a proposta atual de Educação Especial Inclusiva incorpora o princípio da equidade, reconhece as disparidades no acesso e na permanência dos/as alunos/as, alvo da Educação Especial nas Instituições de Ensino Superior, e visa à permanência por meio de uma educação igualitária para todos (Sanchez; Teodoro, 2006).

Em suma, na dialética de exclusão/inclusão escolar, a Educação Especial inclusiva encontra-se num processo contínuo de transformação e construção coletiva que exige o envolvimento de todos/as os/as atores/atrizes educacionais e a promoção de uma cultura inclusiva. Somente, desse modo, poderemos alcançar uma educação de qualidade, baseada na equidade e na valorização da singularidade de cada estudante, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

### **2.2.1 O público-alvo da Educação Especial Inclusiva**

Diversas formas de exclusão ainda desafiam o mundo contemporâneo, perpetuam realidades em que pessoas e grupos sociais vivenciam injustiças e desigualdades sem acesso aos recursos materiais e simbólicos, além de serem marginalizados ou completamente excluídos do convívio social. Reconhecemos com Sawaia (2001) que o processo de exclusão é complexo e multifacetado, e contém, em si mesmo, seu próprio paradoxo, uma vez que as sociedades, muitas vezes, excluem, antes de considerar a inclusão.

Assim, o número de pessoas excluídas ao redor do mundo é muito grande em decorrência de motivações culturais, étnicas, religiosas, por condições de deficiência, situações de pobreza, questão de gênero ou de orientação sexual, dentre outros pretextos. E mesmo com uma quantidade significativa de pessoas excluídas, empregamos, de maneira contraditória, a expressão “minorias sociais”. Em outras palavras, os excluídos são pessoas ou grupos que encontram-se em situação de desvantagem em relação aos/as outros/as sujeitos/as que enquadram-se nos padrões valorizados e normatizados de maneira hegemônica pelo sistema social vigente. Esses/as inúmeros/as sujeitos/as e grupos ficam fora ou à margem de muitas instituições sociais, inclusive as educacionais (Batista, 2013); (Prates; Collares, 2014).

É importante ressaltar que o objetivo de promover a inclusão na educação vai além dos limites da Educação Especial. Contudo, torna-se essencial destacar que os/as alunos/as dessa modalidade de educação sempre estiveram entre as minorias sociais historicamente excluídas das instituições de ensino, inclusive a universidade. Essa realidade impulsionou a elaboração de políticas públicas voltadas para sua inclusão, embora muitas delas ainda não tenham sido completamente implementadas até o presente momento.

A trajetória, desde a criação até a efetivação dos marcos políticos e legais para uma educação inclusiva, tem sido marcada por obstáculos, que vão desde ideologias contrárias até desafios estruturais, técnicos e pedagógicos, presentes no sistema escolar brasileiro, e a ausência de mudanças culturais significativas com relação à aceitação da diversidade humana. Diante disso, as normativas para inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade precisam ir além do discurso e materializarem-se em práticas concretas que efetivem a participação sem entraves nas atividades da vida acadêmica.

Isso exige mudanças nas concepções e valores que sustentam o caráter conservador da educação tradicional, que desconsidera a diversidade e manifesta práticas de ensino-aprendizagem, alicerçadas na incongruente ideia de “homogeneidade” dos estudantes quanto aos seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e realidades socioculturais. A problemática da inclusão educacional deriva de um contexto sócio-histórico e cultural complexo que tem tolerado os/as estudantes da Educação Especial e outros segmentos de minorias sociais sejam excluídas **das** e **nas** instituições educacionais. Assim, por vezes, esses/as alunos/as têm acesso as instituições de ensino sem que a inclusão seja alcançada.

Logo, a Educação Inclusiva deve alcançar todas as minorias, porém a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define seu público-alvo como **estudantes com deficiência (física, visual, auditiva, intelectual ou múltipla), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aqueles/as com altas habilidades/superdotação.**

No levantamento realizado para o estabelecimento de nosso estado do conhecimento em relação aos/as alunos/as da Educação Especial, procuramos identificar pesquisas realizadas após a publicação da Política de Educação Especial de 2008 que aborda a efetivação da inclusão desses/as alunos/as na universidade. Utilizamos como fonte, o banco de teses da Capes, nos programas de Pós-Graduação em Educação, para verificar a frequência de estudos que abordam questões relacionadas ao ingresso, permanência, serviços de apoio, recursos pedagógicos disponibilizados e às relações interpessoais nas universidades. Além dos estudos específicos sobre Representações Sociais, já discutidos na seção do estado do

conhecimento, observamos que são poucas as pesquisas que abordam a inclusão de alunos/as com altas habilidades/superdotação na Educação Superior.

Entretanto, na tese de Peranzoni (2013), encontramos uma análise sobre as altas habilidades que destaca a importância dos procedimentos e instrumentos de identificação desses/as alunos/as pelas universidades. O reconhecimento dessas habilidades é fundamental para orientar o trabalho de apoio e atender às necessidades educacionais desse grupo de estudantes, além de contribuir para o desenvolvimento de políticas específicas. Ademais, também são escassas as pesquisas específicas sobre a inclusão de universitários/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou deficiência intelectual.

Por outro prisma, ao examinar as condições de inclusão dos acadêmicos com deficiência visual, Soares (2011) identificou a falta de recursos adequados na universidade para auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem desses/as alunos/as. A autora enfatizou a necessidade de um atendimento diferenciado para esses/as estudantes desde o processo seletivo de ingresso na universidade, com a disponibilização de “Bancas Especializadas” para a correção das provas, bem como o fornecimento de recursos didáticos adequados, ao longo de toda trajetória acadêmica. Além disso, Soares (2011) enfatizou a importância da existência de serviços, programas e/ou laboratórios, juntamente com outras estratégias de apoio, que são indispensáveis para atender às necessidades singulares dos/as universitários/as com deficiência visual.

No entanto, os/as alunos/as com deficiência visual enfrentam diversas outras barreiras no ambiente universitário. Coutinho (2011), ao abordar a produção das diferenças, destacou que práticas excludentes são legitimadas em culturas que mantêm representações estereotipadas das pessoas com deficiência visual, situação que perpetua os estigmas de inferioridade. Essas situações de discriminação impactam a construção das identidades desses/as indivíduos/as e, muitas vezes, geram uma percepção social e individual de "inaptidão". Isso pode acarretar dificuldades ao longo de sua trajetória educacional e nas situações que demandam autoafirmação no cotidiano.

Diante dessa realidade excludente, Coutinho (2011) ressaltou que a família e os/as amigos/as desempenham um papel importante ao oferecer compreensão solidária e, até mesmo, apoio pedagógico para garantir a permanência e conclusão do curso de Graduação. Logo, assumem uma função que nem sempre é adequadamente suprida pelas instituições de ensino.

Em adição, perfilhamos que muitos desses preconceitos e estigmas foram erigidos, baseados em juízos de menos valia, reforçados atualmente, em virtude da estrutura das

sociedades capitalistas neoliberais que incentivam o individualismo, a competitividade e a meritocracia, por vezes, associada ao sucesso em Curso Superior. Por isso, a universidade precisa fomentar o desenvolvimento contínuo de atitudes conscientes favoráveis à inclusão na comunidade acadêmica, assumir a responsabilidade de sensibilização e educação da sociedade com vistas à concretização da acessibilidade e inclusão. Logo,

Isso significa que as instituições de ensino superior devem desenvolver uma política interna de acolhimento e de sensibilização de todos os que fazem parte do processo ensino-aprendizagem para a integração desses alunos na vida acadêmica, bem como o acompanhamento durante o percurso desses alunos na universidade, visando ao êxito de aprendizado nesse nível de ensino (Chahini, 2010, p. 35).

A inclusão de universitários/as surdos/as foi refletida por Ansay (2009), que criticou a lógica binária da modernidade ao classificar pessoas como “normais/ anormais”. Essa classificação é expressa por meio de diversos símbolos culturais que afetam a formação das identidades desses/as sujeitos/as. Em relação à proposta educacional para surdos/as, a autora destaca a influência de longa data da vertente “clínico-terapêutica” que visualiza a surdez como uma “deficiência a ser curada”, em vez de reconhecê-la como uma condição dos/as estudantes surdos/as que vai além dos aspectos físicos, pois também é cultural.

Portanto, Ansay (2009) recorre a abordagem socioantropológica, apoiada nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, que vê a surdez como uma “diferença”, uma singularidade que é fundamental para a construção de uma “identidade” e uma “cultura surda”.

A inclusão dos/as estudantes surdos/as demanda a realização da acessibilidade comunicacional para os/as discentes surdos/as, por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a importância da presença do intérprete tradutor de Libras na trajetória escolar desses/as alunos/as. Ansay (2009) afirmou que as ações inclusivas devem ocorrer desde o processo seletivo (vestibular) e também durante a permanência desses/as alunos/as nas Instituições de Ensino Superior que devem disponibilizar Núcleos de Apoio à Inclusão.

Ao aprofundarmos nosso conhecimento nas pesquisas sobre a realidade da inclusão dos estudantes da Educação Especial, verificamos as inúmeras dificuldades enfrentadas por esses/as alunos/as nas universidades brasileiras. Ficou evidente a carência de políticas e de serviços institucionais efetivos, bem como a ausência de acessibilidade nos espaços universitários. Além disso, constatamos a escassez de recursos didáticos adaptados e tecnologias assistivas para atender às necessidades específicas desses/as estudantes nos processos de ensino-aprendizagem. As barreiras de comunicação e os preconceitos enfrentados por esses/as universitários/as também foram identificados como desafios

significativos. Esses resultados destacam a urgência de medidas e ações concretas para promover uma inclusão efetiva e garantir igualdade de oportunidades a todos/as os/as alunos/as.

### 2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONCEPÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE INCLUSIVA

O surgimento de dispositivos normativos em defesa da inclusão educacional no contexto nacional foi um marco significativo. Dentre esses dispositivos, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orientou a transversalidade da Educação Especial e a criação dos Núcleos de Acessibilidade em instituições federais de Educação Superior. Porém, é importante ressaltar que a efetiva implantação desses núcleos só ocorreu com a devida regulamentação por meio do Decreto 7.611, publicado em 2011, que estabelece, em seu artigo 5º, § 2º, alínea VII, as diretrizes mencionadas. Essas medidas representam avanços importantes, mas é necessário garantir sua plena implementação e efetividade, a fim de proporcionar um ambiente inclusivo e acessível nas Instituições de Ensino Superior (Martins, 2022); (Pletsch; Melo, 2017).

Nesse sentido, Michels e Garcia (2014) tecem uma crítica à política de Educação Especial que emprega o termo inclusão de forma adjetivada, para denotar o que o deveria ser:

[...] transformar o sistema educacional em ‘sistema educacional inclusivo’, ou seja, indica a tentativa da modificação da uma conjuntura histórica das práticas de Educação Especial, por meio das ações pontuais de implementação do ‘Atendimento Educacional Especializado (AEE)’ e com a implementação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades (Michels; Garcia, 2014, p. 158, grifos no original).

Por sua vez, Shiroma, Campos e Garcia (2005) alertam para a necessidade de examinar a política de Educação Especial e, para isso, considerar o contexto histórico, cultural e econômico em que seu discurso foi formulado. É crucial não perder de vista a análise dos impactos dos interesses do sistema econômico capitalista na elaboração das políticas públicas e nos investimentos necessários para financiar a Educação Especial no Brasil. É importante compreender como esses fatores influenciam a forma como a Educação Especial é concebida, implementada e financiada, a fim de garantir uma visão crítica e contextualizada do tema.

Apesar das observações anteriores, é inegável que nos anos seguintes à publicação da política de 2008, foram observadas mudanças significativas no número de matrículas de alunos/as da Educação Especial em cursos de Graduação. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo da

Educação Superior, revelam um aumento expressivo no período de 2009 a 2019, visto que, o número total de matrículas, em 2009, foi de 20.530 e em 2019 contabilizou 48.520 (INEP, 2020, p. 66). Esses números evidenciam um crescimento expressivo na inclusão de estudantes da Educação Especial no Ensino Superior, o que reflete um avanço positivo no acesso e na participação desses/as alunos/as nas Instituições de Ensino Superior.

Entendemos que a inclusão é um objetivo que exige um processo constante de transformações socioculturais, com o propósito de garantir os direitos das minorias que foram historicamente excluídas. De acordo com Nascimento (2011), a elaboração das novas diretrizes para a Educação Especial na década de 2000, fundamentadas no modelo social da deficiência, representa um marco importante no enfrentamento das desigualdades sociais.

Essas diretrizes refletem as mudanças ocorridas no campo da Educação Especial, que passaram a considerar a deficiência como resultado das barreiras impostas pelo ambiente e pela sociedade, em vez de uma limitação inerente ao indivíduo. Essa mudança de perspectiva possibilita a adoção de práticas inclusivas que visam promover o pleno exercício dos direitos e a participação igualitária de todos os estudantes na educação. Assim, Nascimento (2011) complementa sua reflexão.

Mas, é preciso garantir a qualidade dessas mudanças para que o (a) universitário (a) com deficiência possa ingressar e permanecer no ensino superior, garantindo-lhe a participação plena. A instituição de ensino superior é convocada para cumprir o seu papel social e contribuir para eliminação de desigualdades históricas existentes no meio acadêmico e romper com a cultura de exclusão e a ideia de hegemonia do saber no contexto acadêmico (Nascimento, 2011, p. 22).

Outro aspecto relevante a ser considerado no contexto da dicotomia “exclusão/inclusão” são as desigualdades históricas de acesso à universidade. Para enfrentar essa questão, foi estabelecido o Sistema de Cotas (Pereira, 2008); (Heringer, 2014), que reserva um percentual de vagas para estudantes de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social, bem como para indivíduos/as negros/as, indígenas e com deficiência. Essa medida busca mitigar as disparidades e promover a inclusão desses grupos. Nesse sentido, Cruz (2012) admoesta:

Todavia, as cotas, sejam para o ingresso das pessoas com deficiência no serviço público, em empresas privadas, ou no Ensino Superior, demonstram, primeiramente, uma conotação compensatória pelos percalços que sofreram ao longo da história de nossa sociedade, haja vista que, para obter êxito em seleções públicas de concursos e vestibulares, a pessoa com deficiência ou não, necessita, sobretudo, de conhecimento adquirido através de sólida educação de base e, posteriormente, de preparação específica para o objetivo que deseja atingir (Cruz, 2012, p. 54).

Com base nesse argumento, Cruz (2012) reconhece a experiência de exclusão e a falta de acesso a uma educação de qualidade ao longo da trajetória educacional dos/as universitários/as com deficiência. Ela ressalta a importância de não apenas do ingresso desses/as estudantes, evidenciado pelo aumento das matrículas, mas também da garantia de algo fundamental: a permanência e a participação plena desses/as estudantes em todas as atividades que podem proporcionar uma formação acadêmica sólida, como o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI) de 2008, destacamos a existência de outros dispositivos normativos e legais fundamentais no contexto nacional que visam à construção de uma universidade inclusiva:

- A *Constituição Federal de 1988* resguarda o direito à educação em seus artigos 205, 206 e 208, e estabelece a igualdade de acesso e permanência em todas as instituições de ensino.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) estabelece em seu Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, no Artigo 10º, alínea IV, a incumbência do Estado de: “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Dessa forma, a existência dos Núcleos de Acessibilidade (NAU) e das condições de acessibilidade para a inclusão de estudantes da Educação Especial são critérios determinantes na avaliação para o credenciamento e o funcionamento dos cursos de Graduação.

- O Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação e Cultura (MEC/GM), do ano de 1996, apresenta orientações para a realização de adequações nos textos dos editais, nos procedimentos de aplicação e de correção das provas nos processos seletivos e vestibulares das universidades, a fim de atender às necessidades específicas do público da Educação Especial.

- Cabe mencionar, ainda, o Programa de Acessibilidade ao Ensino Superior (INCLUIR), lançado em 2005, com o objetivo de fomentar a criação e/ou reestruturação de Núcleos de Acessibilidade nas instituições federais de Ensino Superior. Esse programa desempenhou um papel significativo no processo de promoção da acessibilidade nas universidades.

As normativas mencionadas estabelecem um sistema para efetivar o direito à educação desde o acesso e até a permanência dos estudantes da Educação Especial na

universidade. Essas diretrizes são respaldadas por uma variedade de instrumentos legais, como legislações, decretos, controles, pareceres e outros, que regulamentam a implementação da inclusão educacional em todo o país.

Aos gestores institucionais das IES cabe inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), planejando e promovendo as mudanças requeridas, como por exemplo, a organização e implementação de núcleos de acessibilidade [...] (Da Educação Superior, 2013, p. 13).

A Educação Superior, na perspectiva de uma universidade inclusiva, fundamenta -se no reconhecimento do direito à educação, nos valores democráticos de igualdade e justiça social, e na valorização da diversidade humana. A inclusão dos/as estudantes da Educação Especial requer um planejamento cuidadoso e uma reflexão contínua para promover melhorias. É desejável que cada instituição desenvolva políticas internas que atendam às necessidades específicas de sua realidade, com intuito de dar continuidade as ações inclusivas.

Além disso, é fundamental promover uma profunda transformação nas representações sociais relacionadas à Educação Especial e aos/as seus/suas alunos/as, e romper com os estigmas e os preconceitos enraizados. É essencial reconhecer e valorizar a singularidade desses/as estudantes como sujeitos/as dotados/as de potencialidades a serem desenvolvidas na sua Graduação. Essa mudança de perspectiva não apenas contribui para a inclusão efetiva desses/as alunos/as na Educação Superior, mas também cria um ambiente educacional mais acolhedor e enriquecedor, onde cada estudante é respeitado/a e incentivado/a em sua aprendizagem e formação acadêmica.

### **2.3.1 A relevância da formação e prática docente**

No Brasil, é evidente a necessidade de lidar com as dificuldades no campo educacional, decorrentes das intensas e rápidas mudanças culturais, sociais e políticas que ocorreram nas últimas décadas. Essas transformações requerem a revisão e a atualização dos sistemas de ensino. Nesse contexto, a formação de professores/as torna-se uma preocupação essencial, pois os/as professores/as precisam almodarem-se às múltiplas demandas sociais da contemporaneidade. Um aspecto fundamental dessas demandas é a inclusão do público-alvo da Educação Especial na universidade. Portanto, é essencial refletir sobre a formação dos/as professores/as e o preparo desses/as profissionais para enfrentar os desafios e promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos/as os/as alunos/as (Maués, 2011).

Além disso, autores, como Saviani (2009) e Maués (2011), enfatizam que o aumento das sociedades multiculturais, bem como a imprescindível necessidade de reconhecimento e

respeito à diversidade humana e cultural, tem exigido maior qualidade na educação e na formação inicial dos/as professores/as. É fundamental que a formação dos/as futuros/as docentes os/as capacitem para promover a inclusão de forma efetiva. Nesse sentido, Gatti (2016, p. 163) complementa e afirma que: “a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e coparticipação de todos.”

Contudo, reconhecemos as dificuldades que ainda persistem na formação de professores/as quanto ao preparo para as demandas decorrentes do acesso e da continuidade dos/as estudantes da Educação Especial nas salas de aulas das instituições educacionais, inclusive, nas universidades. Nesse sentido, empiricamente, verificamos equivalência inadequada, e insatisfatória na correlação entre os conteúdos específicos das licenciaturas com os da formação pedagógica, as dificuldades de articulação entre a teoria e prática, além de uma discussão isolada dos conteúdos da educação inclusiva, desvinculados das demais disciplinas do currículo dos cursos de formação de professores/as (Gatti, 2010).

Assim, para que a formação docente seja qualificada e promova a inclusão de forma mais concreta, torna-se necessário um esforço conjunto para aprimorar a estrutura curricular dos cursos de licenciatura que integre os conteúdos pedagógicos com os conhecimentos inerentes da Educação Especial. Dessa forma, os/as professores/as estarão mais preparados para atender às necessidades específicas dos/as alunos/as e realizar as práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, é importante lembrar os primórdios da formação de professores/as no Brasil, que institucionalizou-se com a criação dos Cursos Normais que buscavam responder as necessidades da época de “instrução popular”, e serviram de modelo para sistematização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Nessa perspectiva, Saviani (2009) observa que, desde então, esses cursos oscilam entre os modelos que privilegiam os conhecimentos específicos das áreas de ensino e os que sobrepõem o “preparo didático-pedagógico”.

Sobre o assunto em destaque, resgatamos, desde os primórdios da formação de professores/as no Brasil, o momento que os Cursos Normais foram criados para atender às necessidades de “instrução popular” e serviram como modelo para a sistematização e a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura. Nesse contexto, Saviani (2009) observa que, ao longo do tempo, esses cursos têm oscilado entre modelos que priorizam os conhecimentos específicos das áreas de ensino e aqueles que enfatizam o “preparo didático-pedagógico”. Essa oscilação reflete a busca por equilíbrio entre o aprofundamento dos

conteúdos disciplinares e a formação pedagógica, com vistas de preparar os/as futuros/as professores/as, de forma abrangente e eficaz, para os desafios da sala de aula.

Ademais, de acordo com o padrão intrínseco à educação tradicional, ambos os modelos de currículo foram associados às metodologias de ensino universalizantes, propostas para processos de ensino-aprendizagem “supostamente homogêneos”. Esses procedimentos metodológicos ocasionaram muitas dificuldades de aprendizagem e exclusão de vários estudantes, visto que, cada aluno/a tem características pessoais e socioculturais singulares, assim como diferenças individuais cognitivas (Mestres; Goñi, 2000). Conseqüentemente, os/as estudantes que integram o público da Educação Especial foram segregados/as ou excluídos/as sem a devida atenção às suas necessidades específicas nas práticas pedagógicas.

Ao mesmo tempo, de acordo com o padrão intrínseco à educação tradicional, ambos os modelos de currículo foram associados a metodologias de ensino universalizantes, destinadas aos processos de ensino-aprendizagem “supostamente homogêneos”. Mas, esses procedimentos metodológicos resultaram em muitas dificuldades de aprendizagem e exclusão de vários/as estudantes, uma vez que cada aluno/a tem características pessoais e socioculturais singulares, assim como diferenças individuais e cognitivas (Mestres; Goñi, 2000).

Conseqüentemente, os/as estudantes que fazem parte do público da Educação Especial foram segregados/as ou excluídos/as sem a devida atenção às suas necessidades específicas nas práticas pedagógicas. Esse cenário revela a necessidade de rever e atualizar os métodos de ensino tradicionais, a fim de adotar abordagens mais inclusivas que considerem a diversidade dos/as estudantes e promovam o atendimento individualizado, de forma a garantir a participação de todos/as os/as estudantes nas atividades do processo de ensino-aprendizagem.

A educação formal desempenha um papel cada vez mais relevante na trajetória da humanidade, e vai além do simples repasse da cultura para assumir uma função social, ampliada nas sociedades complexas. Com a chegada da pós-modernidade, marcada pela globalização da economia e pela predominância dos sistemas capitalistas neoliberais em diversos países, a educação formal transcendeu suas funções intrínsecas de desenvolvimento humano, e passou a estar vinculada também ao desenvolvimento econômico das nações (GARCIA, 2016). Assim, o fracasso numa Graduação universitária, muitas vezes, resulta em mais exclusão social, porque impede que esses/as estudantes tenham acesso a oportunidades de emprego, renda com mais qualidade de vida e participação na sociedade.

Portanto, refletir sobre a inclusão na universidade implica, necessariamente, reconhecer o papel fundamental da educação e do/a professor/a como organizador/a dos

processos de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante compreender que a exclusão educacional inevitavelmente acarretará em exclusão social, com várias implicações negativas na vida dos/as estudantes. O/A professor/a desempenha um papel essencial na promoção da inclusão, e sua atuação deve ser pautada na valorização da diversidade e no atendimento às necessidades específicas de cada aluno/a, com garantia de igualdade e oportunidades de aprendizado (Castanho; Freitas, 2006).

Diante dessa reflexão, é importante ressaltar que, embora a qualidade da formação de professores/as seja um fator imprescindível para a inclusão educacional, as problemáticas não restringem-se apenas a esse aspecto. A falta de acessibilidade não limita-se ao currículo escolar e aos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, existem os preconceitos, as discriminações e os estigmas que atuam como barreiras atitudinais nas relações sociais dentro e fora das universidades.

Ao mesmo tempo, é importante destacar que são comuns as dificuldades de mobilidade decorrentes das barreiras arquitetônicas, presentes nos prédios das instituições de Ensino Superior. Além disso, enfrenta-se o desafio das comunicações interpessoais, muitas vezes, prejudicadas pela ausência de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas salas de aula e pela falta de outros meios de comunicação alternativa.

As desigualdades sociais e o desconhecimento das políticas públicas inclusivas também constituem-se como condições frequentes que afetam não apenas os/as estudantes da Educação Especial, mas também todos/as os/as demais. Assim, torna-se essencial enfrentar esses problemas de forma abrangente e colaborativa, a fim de promover uma verdadeira inclusão e acessibilidade para todos/as os/as alunos/as na universidade.

Gatti (2010), em uma pesquisa sobre a formação de professores/as no Brasil, realizou uma análise abrangente das licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia, e constatou a presença de diversas ambiguidades nos projetos pedagógicos e nos currículos dos cursos, o que resulta em uma formação insuficiente. A autora destacou a fragmentação dos currículos, a falta de correspondência entre teoria e prática, as ementas genéricas e abstratas das disciplinas, bem como a pouca contextualização dos conteúdos com a realidade e a prática pedagógica.

Além disso, Gatti (2010) apontou as carências na orientação e no desenvolvimento dos estágios, o que pode comprometer a preparação adequada dos/as futuros/as professores/as. Essas observações ressaltam a necessidade de revisão e o aprimoramento dos cursos de formação docente, a fim de garantir uma preparação mais sólida e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Portanto, podemos concluir que essas ambiguidades são ampliadas diante da inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial, uma vez que o estudo mencionado revela que apenas 3,9% do currículo de formação de docentes é destinado aos conteúdos relacionados à Educação Especial. É fundamental abordar e resolver as fragilidades, presentes nos cursos de formação de professores/as para combater as exclusões escolares, resultantes de práticas educacionais estandardizadas. Nesse sentido, é necessário promover uma revisão profunda nos currículos, de forma a garantir uma preparação mais abrangente e adequada para atender às demandas da educação inclusiva, visto que:

[...] aos professores que atuam em salas de aula inclusivas cabe a adoção de novos encaminhamentos avaliativos, estratégias metodológicas, interface com profissionais da saúde, do trabalho, parceria com as famílias, dentre outros. Esse “novo modo de ser professor” confronta as práticas tradicionais hegemônicas nos sistemas de ensino até então, em que os professores, formados dentro de uma lógica da razão instrumental, tinham como referência de docência o princípio da homogeneização do ensino, partindo do pressuposto de que é possível padronizar as práticas pedagógicas a partir de um modelo de aluno ideal (Da Educação Superior, 2013, p. 13).

Destacamos a importância de uma ênfase significativa na prática pedagógica, com a utilização de abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças individuais dos estudantes universitários, por considerá-los como sujeitos situados em contextos socioculturais diversos. Dessa forma, é possível promover o acesso aos conhecimentos do currículo da Graduação, desde que haja uma atenção adequada às suas necessidades específicas. É essencial adotar uma abordagem inclusiva que considere a diversidade dos/as alunos/as e utilize estratégias pedagógicas adaptadas e flexíveis.

Esse é o grande desafio enfrentado por professores/as nas universidades brasileiras, ainda deficitárias de infraestrutura acessível, políticas e programas institucionais para a inclusão, recursos pedagógicos adaptados e de ações de formação continuada para os/as professores/as, pois “[...] faz-se necessário um investimento sistemático e contínuo nos processos formativos. Esses deverão contemplar não só os conhecimentos técnicos acerca da educação especial e inclusiva, mas o compromisso político e ético com a educação como direito de todos” (Da Educação Superior, 2013, p. 14).

Desse modo, aliado ao reconhecimento do papel fundamental dos/as professores/as para à inclusão, deve existir a valorização e o apoio ao trabalho docente como requisitos essenciais para que eles possam desempenhar seu papel de forma plena, criativa e comprometida com os ideais inclusivos.

### SEÇÃO 3 O PERCURSO METODOLÓGICO

“Talvez mudando de rumo,  
Talvez buscando outro norte  
Consiga cambiar de sorte.  
Nesta nova caminhada  
**Não me basta achar caminhos:  
Eu quero a razão da estrada.”**

(Duarte; Rojas, 1999 apud Santi, 1999, p. 216-217, grifos nossos).

Evocamos parte da letra da canção *Caminhada*, composta por Duarte e Rojas no ano de 1983 para a 13ª edição do festival de música *Califórnia da Canção Nativa*, em Uruguaiana, no Rio Grande do Sul. Evento que teve início em 1971, e segue acontecendo anualmente com o propósito de reconhecer o valor, premiar e difundir as canções regionais que revelam a identidade cultural gaúcha (Santi, 1999). Lembramos que esta é apenas uma, dentre as inúmeras canções populares comunicadas no gigantesco território brasileiro, onde despontam produtos culturais que incorporam na música, na poesia, e em outras várias formas de expressão, os traços simbólicos nativos dos lugares, onde são produzidas no âmbito de nossa cultura plural e miscigenada.

Nos versos dessa composição, os autores destacam a contínua busca de **razões** (significados e sentidos) na realização da caminhada fugaz da vida adstrita ao tempo. Nessa trajetória, cabe-nos a reponsabilidade de tracejar e de percorrer a rota que, via de regra, julgamos mais apropriada para conseguir nossos objetivos, ou sobretudo, para encontrar respostas aos nossos questionamentos. Decerto, o caminho fez-se tão relevante quanto o fito que intentamos, visto que ele equivale à opção acatada como a mais viável em meio as demais possibilidades disponíveis para concretizar as formas e os recursos postos ao esforço de atingir as metas pensadas.

No campo científico, a trajetória que interpõe-se entre a apresentação de um problema e a consecução dos objetivos, propostos em um estudo, deve ser planejada, sistematizada e implica necessariamente na aplicação de uma metodologia que “refere-se mais particularmente a uma determinada maneira de trabalhar algo, de eleger ou constituir materiais, de extrair algo destes materiais, de se movimentar sistematicamente em torno do tema definido pelo pesquisador” (Barros, 2013, p.274).

Então, nessa seção, delineamos nosso percurso investigativo, a metodologia ‘abraçada’, as decisões tomadas diante da complexidade de nosso objeto social de estudo – as representações sociais. Além disso, este estudo solicita, além do domínio dos instrumentos

conceituais, a envergadura do/a pesquisador/a para efetivar os conhecimentos teóricos na prática do processo de análise. Nesse ponto de vista, compartilhamos com o pensamento de Arruda (2000), ao refletir sobre a questão metodológica nos estudos que envolvem mudanças em representações sociais:

Metodologias não acontecem no ar. Elas não têm a ver *apenas* com o objeto, com as características do que se deseja estudar, mas também com *como* e *por que* (ou *para que*) se deseja estudá-lo. Dessa forma, elas não emanam somente de uma necessidade prática, ou de uma adequação ao objeto que se pretende estudar. A escolha epistemológica e filosófica que elas contêm é fundamental e anterior. Os apoios conceituais que vão permitir a aproximação mais complexa possível do objeto servem de base de partida para as escolhas metodológicas (Arruda, 2000, p. 245-246, grifos no original).

Portanto, explicamos com o auxílio de uma paráfrase ao verso destacado na epígrafe, que nosso objetivo, nessa seção, não é apenas descrever os caminhos trilhados na realização deste estudo, e sim como também argumentar sobre base epistemológica das escolhas feitas nessa trajetória. Para tanto, conservamos uma articulação reiterada entre as menções sobre a *práxis* e os alicerces teóricos que justificam nosso percurso metodológico.

Isso posto, em contínuo plexo entre a nossa fundamentação teórica e o desdobramento do estudo, na sequência dessa seção, elucidamos nossas distinções: o tipo de pesquisa priorizado, a demarcação do *lócus* de investigação, os critérios de seleção dos participantes, a atenção concedida aos procedimentos técnicos e aos instrumentos que consideramos adequadas as nossas atividades de obtenção, análise e interpretação dos dados.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

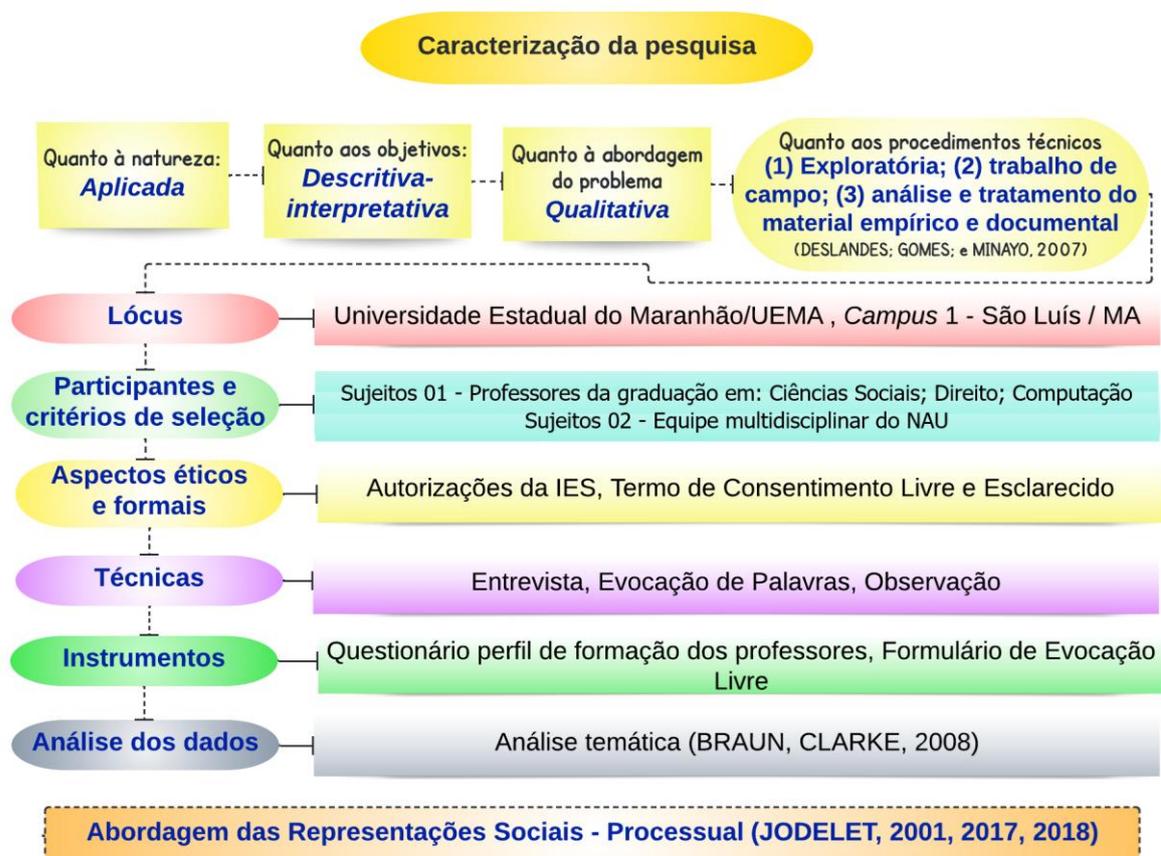
Recorremos ao pensamento de Prodanov e Freitas (2013, p. 43) para enfatizar que “os critérios para a classificação dos tipos de pesquisa variam de acordo com o enfoque dado, os interesses, os campos, as metodologias, as situações e os objetos de estudo.” Nessa perspectiva, acompanhamos a categorização de pesquisas científicas sugerida pelos autores, legitimada também por Gil (2008), e outros/as estudiosos/as de metodologia científica que destacam os seguintes parâmetros: a natureza do estudo “segundo a forma de utilização dos resultados”; os objetivos propostos, “considerando o seu nível de interpretação” (Minayo; Deslandes; Gomes, 2016, P. 43); os procedimentos técnicos aplicados; e a forma de abordagem do problema.

Na mesma lógica, elaboramos um mapa com os teores imprescindíveis de nosso processo metodológico na intenção de melhor organizar e apresentar o detalhamento e a

fundamentação teórica em cada etapa planejada. No entanto, é preciso lembrar que no decorrer do processo de investigação, surgem novos desafios, exigências que, muitas vezes, instigam a criatividade do/a pesquisador/a no sentido de fazer os ajustes necessários à concretização de seu projeto inicial (Deslandes; Gomes; Minayo, 2007).

Assim, em regra, os desdobramentos dos metodológicos seguem com deslocamentos nem sempre lineares, mas, por vezes, recorrentes, de retorno a origem do problema e objetivo do estudo, motrizes da aplicação do método, visto que é preciso realizar reflexões iterativas teórico-práticas para instituir quando necessário, adequações ao implemento das atividades pertinentes a investigação. Então, cientes do imperativo de atentar para a qualidade da flexibilidade na execução do processo, ilustramos na figura a seguir as linhas gerais de nossa metodologia para em seguida explicar cada etapa.

Figura 3 – Distinção dos principais aspectos metodológicos do estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

A definição clara e precisa do percurso metodológico é um requisito essencial para garantir a qualidade e a confiabilidade dos resultados obtidos em uma pesquisa. Dessa maneira, em estudos acadêmicos torna-se fundamental um planejamento metodológico bem estruturado. Por essa razão, a figura apresentada mostra os itens imprescindíveis da metodologia de nossa pesquisa que incluem desde a definição do problema até a análise dos resultados. A natureza da pesquisa é classificada qualitativa, pois busca compreender e interpretar os fenômenos estudados de forma subjetiva, por considerarmos o contexto em que ocorrem.

Portanto, envolvemos, nesta investigação, principalmente a exploração-descritiva, ou seja, buscamos explorar o tema estudado para obter informações detalhadas sobre ele a fim de descrevermos as características relevantes do fenômeno. Para isso, utilizamos diversos procedimentos técnicos para coletar e analisar os dados, o que incluiu a revisão bibliográfica, as entrevistas semiestruturadas, a observação participante e a análise de conteúdo.

Por fim, no que refere-se a análise dos dados que abordaremos detalhadamente mais adiante, adiantamos que o enfoque qualitativo envolveu uma série de atividades, como a codificação dos dados, a identificação de temas e padrões, a elaboração de categorias analíticas e a interpretação dos resultados. Essas atividades foram realizadas com o objetivo de compreender as experiências, as perspectivas e os significados, atribuídos pelos/as participantes da pesquisa aos fenômenos estudados.

Os procedimentos foram escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa e as características do fenômeno estudado. Por isso, nesse tópico intencionamos apresentar apenas .de modo preliminar. uma visão geral da metodologia do estudo, e na sequência passaremos a ponderar sobre cada um dos itens elencados.

### **3.1.1 Tipo de pesquisa**

Tratamos este estudo como pesquisa qualitativa de cunho descritivo e interpretativo, uma vez que os dados obtidos, junto aos/as sujeitos/as respondentes, foram alvo de descrição, análise e interpretação para nos aproximarmos das respostas ao nosso problema de estudo.

Almejamos produzir conhecimentos científicos sobre o fenômeno das representações sociais de professores/as com a intenção de gerar ações com vistas à inclusão de alunos da Educação Especial na universidade. Então, avaliamos nosso estudo como aplicado, visto que “[...] apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica

fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos” (Gil, 2008, p. 27).

No que refere-se aos objetivos propostos para apreender as representações sociais dos/as professores/as, assumimos um caráter descritivo, visto que,

[...] Nas pesquisas descritivas, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. Incluem-se, entre as pesquisas descritivas, a maioria daquelas desenvolvidas nas ciências humanas e sociais, como as pesquisas de opinião, mercadológicas, os levantamentos socioeconômicos e psicossociais (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52).

Dessa maneira, contextualizamos as informações obtidas, detalhamos os dados individualmente e realizamos repetidas aproximações para perceber os nexos existentes entre eles, com o propósito de fazer uma **descrição densa** e apropriada à interpretação dos significados e sentidos, correspondentes as representações dos/as professores/as, pois, como sugere Geertz (2008, p. 19-20): “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas.”

Uma descrição, conforme os princípios aludidos por Bourdieu (2002), não é simplesmente pormenorizada é, especialmente, atenta aos significados culturais dos acontecimentos de modo contextualizado. Segundo o teórico, um fenômeno só pode ser apreendido quando vinculado à **teia de significados** da cultura que o compõe. Logo, os estudos que enveredam suas análises em cultura e sociedade, devem almejar a interpretação/compreensão desses significados. Por isso, é imprescindível no registro dos fatos, uma descrição meticulosa e um olhar atento do/a pesquisador/a à realidade dinâmica e diversa das sociedades ou instituições, para discernir as especificidades culturais sobre seu objeto de estudo nas informações que alinhavam seus pontos de avaliação.

Esse trabalho interpretativo solicita uma faina intensa do/a pesquisador/a das ciências humanas e sociais que atua na área da educação. Nesse sentido, nos remetemos a Bourdieu (2002) na designação da sociologia como uma ciência **reflexiva** e **crítica**, ao perfilhar a convergência das escolhas teórico-metodológicas nesse empenho. Assim,

[...] Com efeito, as opções técnicas mais «empíricas» são inseparáveis das opções mais «teóricas» de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe. Mais precisamente, é somente em função de um corpo de hipóteses derivado de um conjunto de pressuposições teóricas que um dado empírico qualquer pode funcionar como prova ou, como dizem os anglo-saxónicos, como *evidence*. Ora, procede-se

frequentemente como se o que pode ser reivindicado como *evidence* fosse evidente (Bourdieu, 2002, p. 24, grifos no original).

Mas, para que a sociologia, ou qualquer outra ciência atinja a condição mencionada, Bourdieu (2002) recomenda a instauração do questionamento sobre a própria natureza científica da produção dos conhecimentos em seus processos de pesquisa. Tal postura, requer a cada momento interdependente da investigação, a atenção com a fundamentação teórica e ética, além da manutenção do cuidado com a aplicação criteriosa dos métodos e técnicas.

Do mesmo modo, Bourdieu (2002) adverte que o/a pesquisador/a enquanto um sujeito social, é cingido por influências históricas e socioculturais. Portanto, deve estar precavido a respeito das **prenhções** irrefletidas que podem incidir nas relações que ele estabelece com seu objeto de estudo, visto que elas podem provocar a antecipação de conclusões.

Por esses motivos, destacamos de antemão a vigilância epistemológica indicada por Bourdieu (2002), que descreve o pesquisador como o **agente** incumbido desse agir criterioso, reflexivo e consciente. “Ou seja, os agentes fazem os fatos científicos e até mesmo o próprio campo científico a partir de sua posição neste campo, posição esta que determina suas possibilidades e suas impossibilidades” (Scartezini, 2011, p. 34).

Assim, diante de seu papel e da responsabilidade social, assumida ao fazer ciência, o/a pesquisador/a tem que recorrer a uma base teórica consistente para construir seu objeto, o problema, o objetivo e os métodos de investigação. Além do mais, no desdobramento do método, o/a pesquisador/a ainda se vê diante um leque de escolhas de procedimentos e instrumentos, que poderão auxiliar a tornar **evidente**, o que só o labor da pesquisa, é capaz de revelar.

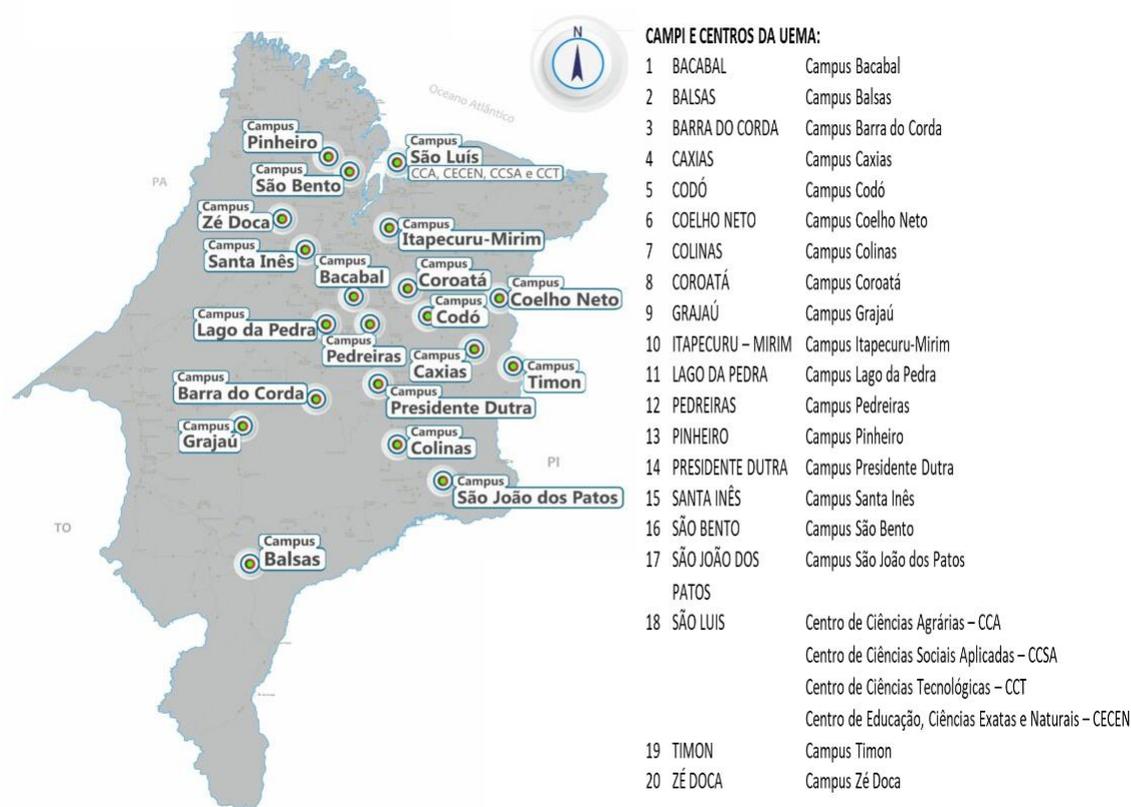
### 3.2 LÓCUS DO ESTUDO

Antes de tudo, sem recorrer a lugar-comum, numa perspectiva macro, acentuamos a gênese de nosso universo de pesquisa, uma instituição pública de Educação Superior, localizada no Estado do Maranhão, região Nordeste do Brasil. Em atividade há mais de quarenta anos, a universidade expandiu-se e interiorizou sua atuação para vários municípios do estado.

Na sequência, apresentamos um mapa para evidenciar a extensão do alcance da universidade nos 20 municípios onde existe a edificação de *campus*. Assinalamos ainda a efetiva presença da Universidade, no estado, com cursos regulares de Graduação presencial, Programas de Pós-Graduação. Acrescentamos a existência dos polos de Educação a Distância,

atendidos pelo Núcleo de Tecnologias para Educação (UEMANet). Mencionamos, além disso, as licenciaturas do Programa de Formação de Professores (ENSINAR), ações do Programa da Universidade Aberta Intergeracional (UNABI). Esse programa oferece cursos de Formação Continuada em Educação para o envelhecimento, destinados às pessoas que estão na faixa etária a partir dos 50 anos. Por fim, citamos Os Cursos Superiores de curta duração na área de tecnologia do Programa de Formação Profissional Tecnológica (PROFITEC).

Figura 4 – Distribuição dos *campi* e Centros da UEMA no estado Maranhão no ano de 2022



Fonte: Adaptado de Universidade Estadual do Maranhão, disponível em: <https://www.uema.br/uema-em-numeros/campi-e-centros/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

A gênese da universidade ocorreu na década de 1970, mediante a reunião de Escolas Superiores que ministravam a Educação Superior, cujo objetivo principal foi a formação de mão de obra qualificada para atender às demandas de desenvolvimento do estado naquela época, visto que persistiam condições de subdesenvolvimento no Maranhão, tais como:

problemas gerais de infraestrutura na malha dos transportes rodoviário e ferroviário, a falta de saneamento básico, dentre as principais.

Na agricultura, eram notórias as dificuldades de incorporação de processos técnicos e científicos na produção ainda restrita ao cultivo agrícola primitivo. Com relação a educação, sucediam os altos índices de pessoas sem acesso a uma escolarização mínima, além de uma grande carência de profissionais habilitados em Cursos Superiores. Nesse cenário adverso, conforme menciona Barbosa (2018):

E para fazer frente a essa realidade que necessitava de transformação, entre as muitas ações do governo estava o investimento em educação, em particular a educação superior com a criação de quatro escolas superiores isoladas, para atender à demanda de pessoal qualificado a fim de ocupar postos da burocracia estatal (Escola de Administração Pública do Maranhão); objetivando suprir a necessidade de criação de infraestrutura rodoferroviária e de edificações (Escola de Engenharia); com o intuito de atender à premente necessidade de professores para lecionar nos ginásios e colegiais (Faculdade de Formação de Professores e para atender à necessidade modernização e aumento da produção agrícola (Escola de Agronomia) (Barbosa, 2018, p. 100).

Após algum tempo, no formato do funcionamento separado, essas escolas de Ensino Superior, por meio da Lei nº 3260 de 22 de agosto 1972, passaram a compor uma estrutura integrada, a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM). Numa segunda etapa, a FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por intermédio da Lei nº 4.400, de 30 dezembro de 1981. Isso aconteceu até mesmo por força da Lei 5.540/68, que estabeleceu normas para a organização e funcionamento do Ensino Superior, e também para atender aos interesses políticos e econômicos do governo do estado, e em decorrência da luta dos movimentos de professores/as e alunos/as que pleiteavam a criação de uma universidade estadual. Já o regime especial de Autarquia, com a garantia da autonomia financeira, administrativa, didática e técnico-científica, só foi obtido com o Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987 (Barbosa, 2018).

Nessa ocasião, em que apresentamos nosso local de pesquisa na companhia de Barbosa (2018), ainda poderíamos dizer muito a respeito da historicidade da UEMA. Entretanto, procuramos sublinhar nessa breve contextualização, a função social e a extensão da penetração dessa universidade no estado. Agregamos a esses destaques, a responsabilidade social das universidades com o combate à exclusão social que assola o país em pleno século XII, um flagelo que atinge as populações com os efeitos perversos da falta de acesso aos direitos básicos à educação, a saúde e a segurança alimentar, dentre outros.

Diante do exposto, notificamos que o *locus* desta pesquisa ateve-se ao *Campus* – 1, situado na Cidade Universitária Paulo VI, s/n, no bairro do Tirirical, na cidade de São Luís, Maranhão, e aos seus cursos presenciais de Graduação. O referido *campus* engloba quatro centros de estudos superiores, e um total de vinte e seis Graduações com habilitações distintas.

- **O Centro de Ciências Agrárias (CCA)** – abrange em sua estrutura organizacional os departamentos de: Fitotecnia e Fitossanidade (DFIT), Clínicas Veterinárias (DCVET), Zootecnia (DZOO), Patologia (DPAT), Engenharia Agrícola (DEAG), Economia Rural (DER), Engenharia de Pesca, além de um hospital veterinário, fazenda escola e laboratórios específicos, que funcionam como apoio às aulas práticas e ao desenvolvimento das atividades de pesquisa e extensão dos seguintes cursos:
  - Agronomia (bacharelado);
  - Engenharia de Pesca (bacharelado);
  - Medicina Veterinária (bacharelado);
  - Zootecnia (bacharelado).
- **O Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)** – tem três departamentos: Administração; Ciências Sociais; Direito, Economia e Contabilidade, que cingem os cursos de:
  - Administração (bacharelado);
  - Ciências Sociais (bacharelado);
  - Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura);
  - Ciências Sociais (licenciatura);
  - Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar – CFO-PM/UEMA (bacharelado em Segurança Pública);
  - Direito (bacharelado);
  - Relações Internacionais (bacharelado).
- **O Centro de Ciências Tecnológicas (CCT)** – envolve os departamentos das engenharias: Mecânica, Civil; de Produção; da Computação; Arquitetura e Urbanismo, que atendem aos cursos de:
  - Arquitetura e Urbanismo (bacharelado);
  - Engenharia Civil (bacharelado);
  - Engenharia da Computação (bacharelado);
  - Engenharia da Produção (bacharelado);
  - Engenharia Mecânica (bacharelado);

- Formação de Oficiais – Bombeiro Militar (bacharelado).
- **O Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN)** – reúne os Departamentos de: Educação (DEPE), Filosofia (DEFIL); Artes e Educação Física (DEAF); Letras (DLET); Química (DQ) e Biologia (QQB); Matemática e Informática (DEMATI); Física (FEFIS); História (DH) e Geografia (DEGEOG). E tem os cursos listados na sequência:
  - Ciências Biológicas (bacharelado);
  - Ciências Biológicas (licenciatura);
  - Ciências Biológicas (licenciatura/bacharelado);
  - Ciências (habilitação em Biologia);
  - Ciências (licenciatura, habilitação em Física);
  - Ciências (licenciatura, habilitação em Matemática);
  - Ciências (licenciatura, habilitação em Química);
  - Filosofia (licenciatura);
  - Física (licenciatura);
  - Geografia (bacharelado);
  - Geografia (bacharelado e licenciatura);
  - Geografia (licenciatura);
  - História (licenciatura);
  - Letras (habilitação Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa);
  - Letras (habilitação Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literaturas);
  - Letras (habilitação Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas);
  - Letras (habilitação Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas);
  - Letras (licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa);
  - Letras (licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas);
  - Letras (licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas);
  - Matemática (licenciatura);
  - Música (licenciatura);
  - Pedagogia (licenciatura);
  - Química (licenciatura).

A fundação do *campus* de São Luís foi pioneira na estrutura da universidade, e em sua área foram construídos os prédios que concentram a gestão da universidade – Reitoria e Pró-reitorias, como também salas para as coordenações, os suportes administrativos, as bibliotecas, os auditórios, os laboratórios, dentre outros.

Na continuação, dispomos uma foto da entrada principal da Cidade Universitária Paulo VI.

Figura 5 – Entrada principal da Cidade Universitária Paulo VI



Fonte: Foto de divulgação nas redes sociais do Processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior 2022 (PAES/UEMA).

Nos quatro centros de São Luís, encontramos nos quadros de matrículas de alunos veteranos, vinte e três acadêmicos da Educação Especial, cadastrados no Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU) até o semestre letivo de 2020.2, cursando Graduações em:

- Administração (CCSA);
- Ciências Sociais (CCSA);
- Direito (CCSA);
- Engenharia Agrônômica (CCA);
- Engenharia Civil (CCT);
- Engenharia da Computação (CCT);
- Engenharia de Pesca (CCA);
- Geografia (CECEN);
- Letras (CECEN);
- Medicina Veterinária (CCA);
- Pedagogia (CECEN).

Foram também identificadas as áreas de necessidades específicas dos/as acadêmicos/as com deficiências auditivas, visuais e físicas, além dos/as que têm Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades. Todavia, nos registros do Núcleo também constam

os discentes que apresentam Dificuldades de Aprendizagem, Necessidades Psicossociais e os/as avaliados/as com outras condições incapacitantes.

Também fizemos o levantamento do ingresso constante de novos/as alunos/as, por intermédio do Sistema de Reserva de Vagas para o público-alvo da Educação Especial no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES/UEMA) relativo ao recorte temporal de nosso estudo, ou seja, o período de 2018 a 2022. Os dados estatísticos do *campus* de São Luís, revelaram um total de 379 vagas destinadas para o público da Educação Especial e a inscrição de 233 candidatos/as no processo seletivo dos cursos nos quatro centros, além dos/as alunos/as veteranos/as já matriculados/as, conforme demonstramos no quadro subsequente.

Quadro 3 – Demonstrativo de Reservas de Vagas para o Público-alvo da Educação Especial no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES/UEMA). *Campus 1 – São Luís*

Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES/UEMA)		
Reservas de Vagas Público-alvo da Educação Especial / <i>Campus 1 – São Luís</i>		
Ano	Quantidade de vagas	Quantidade de candidatos inscritos
2018	82	24
2019	80	26
2020	78	25
2021	82	77
2022	57	81
<b>Total:</b>	<b>379</b>	<b>233</b>

Fonte: Estatísticas da Superintendência de Concursos e Seletivos da Reitoria (SUCONS/UEMA).

Em suma, o *Campus* de São Luís permitiu a formação de um *corpus* de estudo, composto por onze cursos de Graduação com matrículas de acadêmicos/as da Educação Especial que apresentam necessidades específicas intrínsecas as deficiências auditivas, visuais e físicas, além daqueles/as que têm Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades. Esses fatores ampliaram nossa perspectiva de análise, que não ficou circunscrita a uma única Graduação ou a um segmento específico do público-alvo da Educação Especial.

Além disso, destacamos, no *Campus* de São Luís, a presença de um Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU) que realiza os serviços de apoio à inclusão educacional para os/as universitários/as da Educação Especial. Conforme já notificamos no início desse tópico, a UEMA tem uma estrutura *multicampi*, mas o NAU fica situado em São Luís e atende aos quatro Centros já descritos (CCA, CCSA, CCT, CECEN). Nos demais *campi* dos municípios, no interior do estado, funcionam as Comissões de Acessibilidade que recebem orientação e

apoio do NAU, que fica localizado no *Campus* de São Luís no prédio da Pro-Reitoria de Graduação (PROG).

Então, por considerarmos a importância do NAU para reflexão de nosso objeto, incluímos, em nossa amostra de estudo, os/as integrantes da equipe do interdisciplinar do Núcleo além dos/as professores/as dos cursos de Graduação com estudantes da Educação Especial. A seguir, descrevemos o Núcleo com ênfase nos objetivos, atividades e composição da equipe interdisciplinar.

### **3.2.1 O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU)**

De acordo com Sasaki (2006; 2009), o conceito de acessibilidade refere-se à possibilidade de todas as pessoas, independentemente de suas habilidades físicas, sensoriais ou cognitivas, terem acesso e participarem de modo irrestrito da vida social. Isso inclui o acesso a edifícios, transportes, serviços públicos, informações, tecnologias e à educação.

A acessibilidade é um direito fundamental de todas as pessoas e uma condição essencial para concretizar uma sociedade inclusiva e equitativa. A equidade é um princípio fundamental da acessibilidade, pois corrobora que as pessoas são distintas e têm necessidades diferentes e singulares. Assim, confirma a justiça na igualdade de oportunidades para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças individuais.

Portanto, o alcance do entendimento sobre a acessibilidade deve extrapolar a percepção de barreiras concretas da sociedade e enfatizar o direito de acesso e permanência nas diversas instituições e a utilização dos bens e serviços sociais por toda a população. Isso significa que a acessibilidade não reduz-se apenas à remoção de barreiras físicas, mas também inclui a criação de condições favoráveis para que todas as pessoas possam participar plenamente da vida social, cultural, econômica e política do país (Siems-Marcondes, 2018).

Diante do exposto, os/as estudantes, com deficiências, transtorno do espectro autista e com altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial, enfrentam muitos desafios para o acesso e a permanência na universidade. Entre as principais dificuldades vivenciadas, observamos:

- Falta de acessibilidade física e digital nas instituições de ensino;
- Carência de recursos de apoio para as necessidades específicas desses/as estudantes;
- A ocorrência de discriminação e de preconceitos por parte de outros/as estudantes e até mesmo dos/as professores/as nos espaços educativos e de convivência social;

- A falta de efetivação das políticas públicas para promover a inclusão desses/as estudantes.

Em face dessa realidade adversa, a UEMA criou o Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU) por meio da Resolução nº 886/2014-CONSUN/UEMA. A estrutura e o funcionamento do NAU foram determinados noutra Resolução posterior de nº 891/2015-CONSUN/UEMA, que aprovou o regimento interno do referido Núcleo. Essas decisões foram iniciativas importantes para fomentar a inclusão de pessoas com deficiência na universidade. Esses documentos constituíram o NAU como um serviço permanente e interdisciplinar com subordinação direta à Reitoria da UEMA. A missão do NAU é promover o acesso igualitário das pessoas com deficiência e com necessidades específicas às instalações físicas, atividades acadêmicas e aos diversos serviços da universidade.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2021 a 2025, os serviços e as ações, desenvolvidos pelo NAU, devem ser articulados com a organização didático-pedagógica do Projeto Pedagógico da universidade para o ensino de Graduação e Pós-Graduação. O Núcleo e seus serviços também articulam-se com a política de Educação Inclusiva nacional e institucional; com os eixos da Política de Acessibilidade da UEMA; e com os projetos de Apoio aos Discentes das Políticas Afirmativas da UEMA. O PDI/UEMA resume nas seguintes palavras, a essência do escopo do Núcleo:

Na perspectiva de criar condições para uma educação inclusiva, o NAU tem a finalidade de proporcionar condições de acessibilidade e garantir a permanência às pessoas com necessidades educacionais especiais no espaço acadêmico, incluindo todos os integrantes da comunidade acadêmica (UEMA, 2022, p. 71).

Dentro desse escopo, os objetivos específicos do NAU compreendem:

- Atuar na implementação da política de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na UEMA;
- Reduzir as barreiras estruturais, atitudinais, programáticas, pedagógicas e de comunicação;
- Sugerir e incentivar a aquisição produtos de Tecnologia Assistiva (TA)<sup>6</sup> que visam promover a funcionalidade e a independência de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas.

---

<sup>6</sup> Os produtos de Tecnologia Assistiva (TA) são muito variados e podem incluir desde dispositivos simples, como lupas, teclados adaptados para computadores, até tecnologias mais avançadas como os sistemas de comunicação alternativa e *softwares* de reconhecimento de voz. Efetivamente, a escolha dos produtos de TA depende das necessidades individuais de cada pessoa e deve ser feita em conjunto com profissionais especializados na área (Galvão Filho, 2013).

- Auxiliar nas demandas relacionadas ao processo educacional inclusivo dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial.

Em suma, o NAU funciona como um espaço de diálogo e de construção coletiva da acessibilidade atitudinal que mobiliza os diversos departamentos e segmentos da instituição na promoção da acessibilidade em seu amplo aspecto. Dentre as principais competências do Núcleo estão: o atendimento educacional especializado dos estudantes público-alvo da Educação Especial; o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis; e a promoção da sensibilização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas à acessibilidade e inclusão social.

O Núcleo é composto por uma equipe interdisciplinar que trabalha para favorecer o acesso aos espaços edificados, mobiliários e equipamentos a fim de possibilitar a superação de barreiras na estrutura curricular, metodologias, instrumentos, materiais didáticos e pedagógicas. Dessa forma, orienta as propostas de adaptações curriculares e do uso de recursos pedagógicos e Tecnologias Assistivas (TA) para as pessoas com deficiência, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas. Além do mais, o NAU oferece apoio aos/as professores/as e sugere procedimentos educacionais diferenciados para os processos de ensino-aprendizagem e avaliação dos/as alunos/as, público-alvo da Educação Especial.

A equipe interdisciplinar do NAU é composta por profissionais especializados/as em diferentes áreas relacionadas à inclusão, acessibilidade, e Educação Especial inclusiva, conforme mostra a figura subsequente.

Figura 6 – Composição da equipe interdisciplinar do Núcleo de Acessibilidade da UEMA



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Optamos por apresentar a equipe do NAU por intermédio de uma representação gráfica de um mapa mental em círculo, que traz ao centro o logotipo do NAU para representar o conceito principal – “Núcleo de Acessibilidade”. Em volta, dispomos os recursos humanos que compõem a equipe do Núcleo num trabalho coletivo integrado.

Com relação as atribuições próprias da Coordenadora, destacamos a seguir alguns itens descritos no Regimento do NAU, aprovado na Resolução nº 891/2015 – CONSUN/UEMA, Capítulo III – Das Atribuições, Artigo 6º, que resumem o caráter essencial de gestão e representação do Núcleo, de modo intrínseco ao cargo de coordenação.

- I - Administrar, superintender e dirigir as atividades do Núcleo;
- III - Sistematizar o acompanhamento das diferentes atividades do Núcleo;
- IV - Representar o NAU publicamente;
- VI - Articular a chancela institucional para a submissão e assinatura de projetos, convênios ou quaisquer ações relacionadas ao apoio às pessoas com deficiência na Universidade Estadual do Maranhão;
- VII - Promover o intercâmbio com instituições científicas de ensino superior, empresas, entidades, sociedade civil organizada e órgãos nacional e internacional. [...]
- VIII - Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para a aquisição de material didático-pedagógico e recursos de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais; [...] (UEMA, 2015, s/p).

De modo geral, o secretário exerce um papel fundamental de apoio à coordenação e à equipe interdisciplinar. Dentre as suas funções constam: a organização dos expedientes internos de rotina; preparo de reuniões; sistematização das informações do Núcleo; recepção, produção e encaminhamento de documentos; e a elaboração dos relatórios das atividades e dos quadros demonstrativos de acompanhamento dos/as acadêmicos/as cadastrados no Núcleo.

No que lhe concerne, a Assistente do Laboratório do Núcleo de Acessibilidade da UEMA (LANAU) tem a função é de organizar o cadastro e as informações dos/as alunos/as com deficiência que solicitam o acompanhamento do NAU. A solicitação deve ser realizada por intermédio da plataforma do Sistema de Serviços Acadêmicos e Administrativos da Universidade (SIGUEMA). Dessa forma, o trabalho da assistente auxilia os/as profissionais especializados no processo de acompanhamento dos/as alunos/as.

A equipe interdisciplinar é composta por:

- Educadora Especial; duas Pedagogas; Psicopedagoga; Fonoaudióloga; Psicóloga; Educador Físico Inclusivo. Esses profissionais têm como principal função, o atendimento individualizado para identificar as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial e realizar o acompanhamento do

processo de inclusão educacional desses/as alunos/as a partir da oferta dos suportes adequados.

- Participam também da equipe de apoio especializado: uma Professora Surda e seis Intérpretes de LIBRAS. A LIBRAS é reconhecida como uma língua completa com estrutura gramatical própria; é a língua oficial das pessoas surdas no Brasil e propicia a comunicação entre as pessoas Surdas e as ouvintes. O uso da LIBRAS, na Educação Inclusiva, permite que os/as estudantes Surdos/as tenham acesso aos conteúdos por meio da interpretação simultânea em LIBRAS durante as aulas. A utilização da LIBRAS efetiva a comunicação e além disso “[...] é uma forma de garantir a preservação da identidade das pessoas e das comunidades surdas, inseridas na cultura ouvinte hegemônica, garantindo a valorização e reconhecimento da cultura surda” (Souza; Miranda, 2020, p. 2).
- Os profissionais que assumem as funções tornar acessível a comunicação com os/as estudantes cegos/as são: Ledor e Transcritor de Braille; Revisora Braille; Transcritora de Braille. O Braille, um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas para ler e escrever. Consiste em “pontos em relevo” dispostos em células de seis pontos, que são dispostos em diferentes formas combinatórias para representar as letras do alfabeto, números, sinais de pontuação e outros símbolos (Souza; Miranda, 2020).
- A função de Monitoria de Aluno com Deficiência é realizada por estudantes da Graduação que auxiliam e acompanham os/as estudantes público-alvo da Educação Especial na realização de suas atividades acadêmicas. O/A monitor/a também pode auxiliar nas atividades desenvolvidas do Núcleo sob a orientação da equipe interdisciplinar.
- O Produtor Artístico Inclusivo do NAU trabalha com a produção de atividades de edição de imagens, captura de imagens, produção de vídeos e outros recursos audiovisuais. confeccionados com intercessões necessárias para permitir a acessibilidade, tais como: tradução em janelas de LIBRAS; legendas; audiodescrição etc. Também participa da confecção de materiais adaptados para realização de oficinas pedagógicas e atividades culturais inclusivas.

Em suma, as principais iniciativas do Núcleo de Acessibilidade (NAU) da Universidade Estadual do Maranhão envolvem:

- Remoção de barreiras físicas/arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas nos espaços universitários para garantir a inclusão social e acadêmica dos/as estudantes com deficiência;
- Promoção da sensibilização da comunidade acadêmica sobre as questões relacionadas à acessibilidade, por meio de campanhas educativas e eventos.

O Núcleo atua também junto aos/as professores/as da UEMA para efetivar a acessibilidade inclusão dos/as estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e com altas habilidades e/ou superdotação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Para isso, o NAU oferece orientação aos/as docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desses/as estudantes, fornece informações sobre as necessidades específicas de cada um/a e sugere adaptações curriculares e metodológicas que possam ser realizadas para garantir a acessibilidade e a igualdade de oportunidades.

Além disso, o NAU também promove formações para os/as professores/as da UEMA, a fim de sensibilizá-los/as sobre as questões relacionadas à inclusão e à acessibilidade na universidade. Dessa forma, por intermédio dessas capacitações, o NAU busca contribuir com o preparo dos/as professores/as para lidar com as demandas específicas dos/as estudantes com deficiência e estes/as possam contribuir para a construção de uma universidade inclusiva. Portanto, antecipamos que tomamos a decisão de escutar a equipe interdisciplinar do NAU com vistas a amplificar a análise sobre as informações dos/as professores/as.

### 3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Refletimos, antes da apresentação de nossa amostra e seus critérios de seleção, sobre o processo histórico de exclusão, vivido pelos/as alunos/as da Educação Especial. Estes/as que, em tempos mais remotos, sequer ingressavam no sistema escolar. Posteriormente, eles/as tiveram acesso restrito às instituições educacionais e foram segregados/as nas salas especiais ou em outros apêndices dos estabelecimentos de ensino.

Esse fato, impingiu marcas na cultura, atinentes ao surgimento de preconceitos, estereótipos e estigmas associados a esses/as estudantes. Por isso, Sêga (2000, p. 132) adverte: “Os preconceitos são dificilmente dissipados, os estereótipos não são enfraquecidos, pois, para Moscovici, não existe nada na representação que não esteja na realidade, exceto a representação em si.” Assim, entendemos que esse é mais um imenso desafio a ser enfrentado por toda a comunidade universitária na efetivação da inclusão, mas consideramos o protagonismo da função docente, e nos aproximamos nessa investigação das representações dos/as professores/as.

Antes do início do trabalho de campo, formalizamos a solicitação de autorização junto a instituição (vide APÊNDICE A), e determinamos uma amostra intencional, porque “nesse tipo de amostra, o(a) pesquisador(a) decide analisar um determinado fenômeno sem ter a preocupação de fazer generalizações em relação ao universo de pesquisa” (Oliveira, 2016, p. 89).

Na UEMA de São Luís, nos deparamos, no ano de 2020, com o número de professores/as listados/as no quadro a seguir que atua nos vários cursos de Graduação citados no item referente à descrição do local do estudo.

Quadro 4 – Quantitativo de docentes no *Campus 1* – São Luís

<b>Quantidade de Professores/as por regime de contratação no ano de 2020</b>		
<b>Centros</b>	<b>Professores/as efetivos/as</b>	<b>Professores/as seletivados/as (contrato temporário)</b>
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)	85	18
Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN)	200	36
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	114	9
Centro de Ciências Tecnológicas (CCT)	120	49

Fonte: UEMA, Anuário PROPLAD, 2021, ano base 2020.

Entretanto, esse quantitativo é geral e reduziu significativamente quando foi delimitado aos onze cursos de Graduação que têm as vinte e três matrículas de universitários/as veteranos/as da Educação Especial. Dessa maneira, nossa amostra foi composta por:

1) Sujeitos/as 01 – Professores/as Cursos de Ciências Sociais e Direito (CCSA); e professores/as do Curso de Computação (CCT), com a avaliação do cadastro dos/as alunos/as da Educação Especial, matriculados/as nesses respectivos centros e cursos;

2) Sujeitos/as 02 – Profissionais da equipe do NAU que realizam o acompanhamento dos/as alunos/as, público-alvo da Educação e de seus/suas professores/as no processo de inclusão na universidade.

Ressaltamos que, muito embora, os/as sujeitos/as de número 01 sejam o foco principal em nosso estudo, uma vez que alinham-se ao nosso problema de pesquisa e respectivos objetivos, também fizemos a escuta por meio de entrevistas da equipe interdisciplinar do NAU, que consideramos como sujeitos/as de número 02. As narrativas dos/as sujeitos/as 02 têm a função em nosso estudo de compreendermos as interações entre o NAU com os/as

professores/as sobre a inclusão. Assim, consideramos que a entrevista com o NAU funcionou como suporte e ampliou a compreensão das informações obtidas junto aos/as professores/as.

Em síntese, os critérios para a escolha da amostra foram os seguintes:

Sujeitos/as 01 – Professores/as.

- Professores/as dos cursos de Graduação em Ciências Sociais, Direito (CCSA);
- Professores/as do curso de Computação (CCT);
- Docentes que ministram aulas para estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Participação voluntária no estudo;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide APÊNDICE B).

Sujeitos/as 02 – Equipe interdisciplinar do NAU

- Profissional da equipe interdisciplinar do NAU;
- Realizar o acompanhamento da prática pedagógica de professores/as que ministram aulas para os/as estudantes público-alvo da educação nos cursos de Graduação do *campus* de São Luís;
- Participação voluntária no estudo;
- Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide APÊNDICE B);

Portanto, os/as sujeitos/as culturais e sociais desta pesquisa, foram nove professores/as dos cursos de Graduação com matrículas de acadêmicos/as da Educação Especial, agentes educativos/as em sua prática pedagógica precipuamente orientada pelas representações sociais. Esses/as agentes educativos/as assumem um papel crucial, não só porque fazem a mediação nos processos de ensino-aprendizagem nas salas de aula, mas também pelo convívio diário que mantêm com os/as alunos/as nos demais espaços de interações e comunicação da universidade. E seis profissionais do NAU que fazem o acompanhamento da prática pedagógica de professores/as que ministram aulas para os/as estudantes público-alvo da educação nos cursos de Graduação do *campus* de São Luís.

### 3.4 CUIDADOS ÉTICOS

O trabalho de campo em pesquisas qualitativas como a nossa, que incluem entre os seus procedimentos de coleta de dados, a interação e a comunicação com seres humanos, demanda cuidados éticos imprescindíveis por parte do/a pesquisador/a, a fim de garantir o respeito a liberdade, a autonomia, os direitos humanos essenciais e a confidencialidade dos dados pessoais dos participantes.

Esses cuidados pautam a prática do/a pesquisador/a, sustentam a lisura dos procedimentos executados e, conforme Santos (2017), envolvem regras, valores e a responsabilidade com os sujeitos que dispõem-se a contribuir com a construção de conhecimentos. O autor reflete que nos processos de pesquisa, a ética transita em três níveis que têm características e profundidades particulares. O primeiro, diz respeito aos aspectos das normas, o código de conduta explícito, que irá regular os procedimentos. O segundo, refere-se aos valores, o senso de justiça, que mesmo sem estar escrito em um código de regras específico, norteia o dever do/a pesquisador/a em seu agir com bom senso e integridade. E o último e profundo, é aquele voltado para a relação com o outro, a responsabilidade que o/a pesquisador/a assume com aqueles que voluntariamente decidem ceder informações para contribuir com a investigação científica.

Neste estudo, perpassamos pelos três níveis, indicados por Santos (2017), e também pelas normativas dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510, de 07 de abril de 2016. Esse documento que regulamenta a ética nas pesquisas com a participação de seres humanos, no Brasil, abrange a área das Ciências Biomédicas e das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Assim, Mainardes (2017) comenta:

Ética em pesquisa tem sido uma preocupação constante dos pesquisadores da área da educação, bem como da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (AnPEd) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O problema central dos pesquisadores (e de pesquisadores de CHS em geral) refere-se ao **caráter altamente burocrático** da revisão ética no Brasil, o qual **possui regras e procedimentos uniformes para a área da pesquisa biomédica e da pesquisa em CHS** (Mainardes, 2017, p. 161, grifos nossos).

A burocracia – para a realização do registro dos projetos de estudos na Plataforma Brasil, vinculada ao Conselho Nacional de Saúde e seu referente Ministério – consiste na demora no repasse para a análise e a consequente aprovação nos Conselhos de Ética nas universidades que são entraves, frequentemente enfrentados pelos estudiosos da educação que não contam com um órgão ou orientações próprias em seu próprio campo de atuação.

Feita essas ponderações, enfatizamos a atenção que demos ao cumprimento da referida resolução e as precauções tomadas quanto à elaboração e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os/as professores/as. Nesse importante instrumento de pactuação, redigimos, de modo objetivo e claro, as principais informações sobre o estudo, os direitos dos/as participantes e os princípios éticos formais, garantidos no decorrer e após o processo da pesquisa com a comunicação dos resultados.

Por outro lado, visamos tornar o conteúdo do TCLE “autoexplicativo” como nos ensina Aguirre (2008, p. 209), por isso, priorizamos o uso de uma linguagem simples e direta, sem o emprego de termos técnicos de qualquer área que pudessem suscitar imprecisões. Dessa maneira, redigimos um texto conciso para facilitar a leitura dos/as participantes que contém os seguintes assuntos:

- Informações sobre o tema e o objetivo do estudo;
- Natureza da pesquisa;
- Participantes;
- Envolvimento nos procedimentos;
- Escolha livre da participação;
- Esclarecimentos sobre o formato das entrevistas;
- Ausência de riscos para os/as participantes;
- Confidencialidade dos dados pessoais;
- Benefícios relativos à construção de conhecimentos sobre a inclusão educacional na universidade;
- Ausência de remuneração financeira;
- Contatos da pesquisadora.

Já o processo de apresentação, leitura e obtenção das assinaturas no termo, foi feito de modo individual para oferecer melhores condições de diálogo entre a pesquisadora e os/as participantes a fim de incentivarmos a participação e sanarmos as dúvidas eventuais.

Em suma, acentuamos que todas essas precauções convergem sempre para o nível profundo da ética, definido por Santos (2017), conforme mencionamos no início desse tópico, ou seja, o da ética na relação com o outro, o respeito a alteridade regulado pela mediação desses princípios. Nas palavras de Oliveira (2021):

Significa tratar o outro na pesquisa como pessoa humana, que possui a capacidade de optar e de posicionar-se criticamente com relação ao mundo, bem como promover sua autonomia como sujeito de seu conhecimento, sua história e sua cultura. Assim, nos procedimentos metodológicos, há de ter-se o cuidado com o outro no sentido de não oprimi-lo, de não cercear sua fala, de não induzi-lo nem aliená-lo no processo, mas, sim, ampliar as possibilidades de vida e de liberdade humanas, por meio da afirmação da vida humana (Oliveira, 2021, p. 18).

Com esses discernimentos, conservamos o respeito a alteridade na relação e na escuta dos/as professores/as, com o reconhecimento e a compreensão de suas identidades, culturas, valores, crenças, ideologias e opiniões para que fosse possível expressarem-se livremente.

### 3.5 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E *CORPUS* DO ESTUDO

Muitos/as autores/as fazem uso do recurso de estabelecer a definição de pesquisa qualitativa em ciências sociais, para isso, distinguem suas características básicas, ao invés de enquadrá-las em um conceito. Isso ocorre inclusive porque “[...] a pesquisa qualitativa continua sendo um campo multifacetado de investigação, marcado por diferentes orientações e metodologias” (Yin, 2016, p. 3).

Na direção do traçado metodológico, Oliveira (2016, p. 38) menciona os principais procedimentos que são empregados nas abordagens qualitativas: “[...] análise de documentos, seguindo-se de observações sistemáticas, realização de entrevistas e aplicação de questionários”. Assim, em nossa investigação, utilizamos os seguintes procedimentos:

- Revisão e análise de documentos essenciais como documentos oficiais da UEMA: Anuário da Universidade Estadual do Maranhão 2021 ano base 2020; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2025; Política de acessibilidade da UEMA (2022); as Resoluções nº 231/2000, nº 679/2007, nº 820/2011, nº 886/2014, e nº 891/2015 do Conselho Universitário CONSUN/UEMA, bem como os relatórios do NAU para obter as informações contextuais e complementares às narrativas dos/as sujeitos/as e para a compreensão contextual do estudo.
- Observação das interações sociais e dos processos de comunicação nos ambientes de trabalho dos/as sujeitos/as 01 (professores/as) e 02 (equipe interdisciplinar do NAU), a fim de perceber aspectos comportamentais verbais e não verbais da realidade cotidiana dos grupos na UEMA.
- Aplicação de um questionário para fazer o levantamento do perfil profissional dos/as sujeitos/as 01 (professores/as) para identificar características relevantes a respeito da formação profissional e experiência docente do grupo pesquisado.
- Associação Livre de Palavras com os/as sujeitos/as 01 (professores/as) para apreender nas citações espontâneas das palavras, dos significados e dos sentidos, atribuídos pelos/as participantes.
- Entrevistas individuais semiestruturadas com os/as sujeitos/as 01 (professores/as) e 02 (equipe interdisciplinar do NAU) para obter as narrativas e conhecer as experiências dos/as participantes.

Para a efetivação dos procedimentos anteriormente especificados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- Roteiro de observação (vide APÊNDICE C);

- Questionário de Levantamento do Perfil de Formação e Experiência Docente (vide APÊNDICE D);
- Folha de Evocação Livre de Palavras usado com os/as sujeitos/as 01 (professores/as) (vide APÊNDICE E);
- Protocolo de entrevista com os/as sujeitos/as 01 (professores/as) (vide APÊNDICE F);
- Protocolo de entrevista com os/as sujeitos/as 02 – equipe interdisciplinar do NAU (vide APÊNDICE G).

Esclarecemos que nos procedimentos de revisão de documentos, a ênfase foi a leitura das Normativas e Resoluções da UEMA a respeito da inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial, para verificar o contexto histórico e as condições que as políticas de acessibilidade foram implementadas na universidade. Nessa direção, acessamos repositório público da UEMA por intermédio da internet ou ainda por meio da entrega de documentos via servidores da instituição. Nos documentos oficiais da universidade, constam suas principais ações em termos de infraestrutura, gestão administrativa, serviços à comunidade, dentre outros. Assim, atentamos para os demonstrativos referentes à inclusão social e acessibilidade na série histórica de 2015 a 2020, informada no documento do ano de 2021, que teve como base o ano de 2020.

As observações sistemáticas obedeceram a um planejamento de visitas realizadas no ambiente de trabalho da UEMA. Com relação aos/as sujeitos/as 01 (professores/as), acompanhamos as interações dos docentes no ambiente dos cursos de Graduação em Ciências Sociais e Direito do Centro de Ciências Sociais (CCSA) e em Computação do Centro de Ciências Tecnológicas. “Dessa forma, é possível observar os atos em seu contexto e circunstâncias em que se verificam as atitudes e reações” (Oliveira, 2016, p. 80).

No que refere-se aos/as sujeitos/as 02 (equipe interdisciplinar do NAU), foi observado funcionamento do Núcleo nos seguintes aspectos: infraestrutura básica (recursos humanos e materiais); rotina de trabalho; e articulação com os/as professores/as dos/as estudantes, público-alvo da Educação Especial. A partir disto, realizamos anotações das práticas sociais relativas à inclusão.

As entrevistas com os/as sujeitos/as 01 (professores/as) aconteceram em salas apropriadas no *campus* 1, local disponibilizado pelas Diretorias dos Cursos, anteriormente citados. A data e o horário das entrevistas foram planejados com os diretores de curso e professores/as, conforme a disponibilidade de cada docente. As entrevistas com os sujeitos 02

– Equipe interdisciplinar do NAU, ocorreram no próprio Núcleo, segundo uma programação previamente estabelecida com o Secretário e os profissionais.

A entrevista é um procedimento em que são apresentados questionamentos aos sujeitos sobre um tema. Segundo Oliveira (2016, p. 86): “A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador(a) e entrevistado(a) e obtenção de descrições detalhadas sobre o que está pesquisando.” Em nossa investigação, a entrevista foi fundamental para a identificação dos conteúdos e verificação dos processos de objetivação e ancoragem das representações sociais dos/as professores/as.

Para tanto, mantivemos uma relação dialógica com os/as docentes, preparada de antemão, mediante o subsídio de um protocolo de entrevista (vide APÊNDICE F) que nos auxiliou a sistematizar a coleta de informações e a controlar o tempo com entrevistados/as, e isso certamente tornou a interação mais produtiva. Seguimos um procedimento análogo com os profissionais da Equipe do NAU (vide APÊNDICE G). Para isso, nos apropriamos do pensamento de Yin (2016) para enfatizar que:

Um protocolo deve implicar um conjunto de comportamentos que você adotar, em vez uma interação bem-roteirizada entre você e sua fonte de evidência, tal como um participante em campo. Embora um protocolo possa **inicialmente ser preparado e estudado a partir de uma folha de papel**, você não leva consigo um protocolo escrito durante o trabalho de campo. **O protocolo está em sua cabeça e nesse sentido serve como uma estrutura mental** (Yin, 2016, p. 92, grifos nossos).

Desse modo, o protocolo dos/as sujeitos/as 01 (professores/as) foi estruturado com as questões que orientaram as entrevistas sob eixos temáticos investigados: 1) Educação Especial e Inclusão Educacional; 2) Inclusão Educacional na universidade; e 3) A prática pedagógica dos participantes. Quanto ao protocolo da entrevista com os/as sujeitos/as 02 – a equipe interdisciplinar do NAU, abordamos os seguintes eixos temáticos: 1) Educação Especial e Inclusão Educacional; 2) Inclusão Educacional na universidade e os serviços ofertados pelo NAU; e 3) Articulação do NAU com os/as professores/as e orientações sobre a prática pedagógica com estudantes público-alvo da Educação Especial.

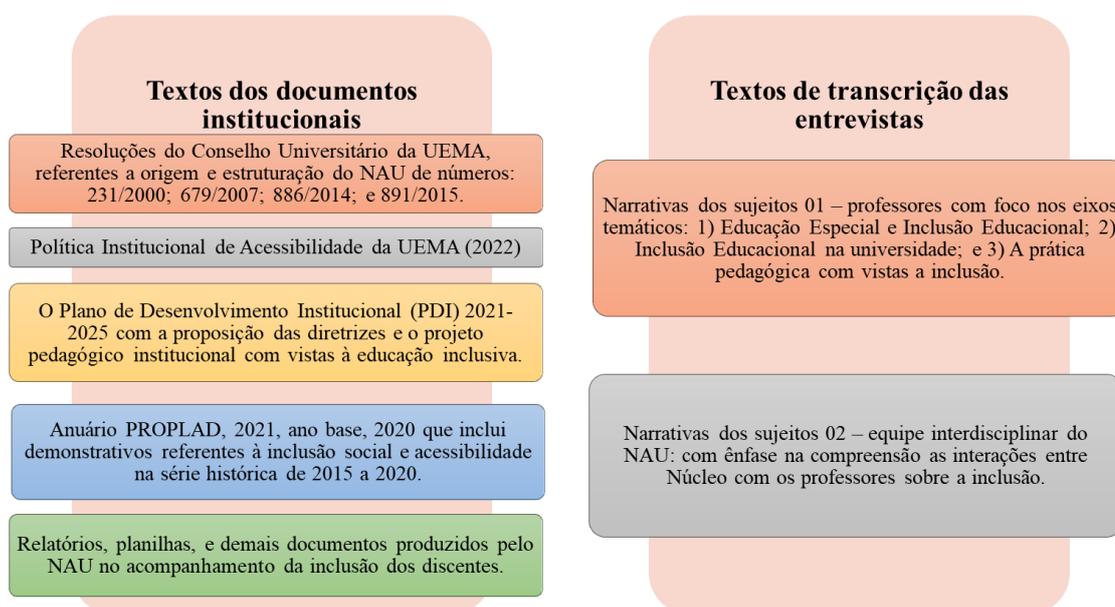
No que refere-se ao levantamento do perfil de formação e experiência docente dos/as sujeitos/as 01 (professores/as), participantes do estudo, aplicamos um questionário (vide APÊNDICE D). Pois, refletimos com Oliveira (2016, p. 85) que: “A elaboração de questionários implica a clareza que tem o pesquisador(a) quanto à necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para consecução dos objetivos formulados.” Então, optamos por um questionário misto, composto com perguntas fechadas e abertas para

levantar o perfil de formação dos/a) professores/as, seus conhecimentos e a experiência docente dos participantes, inclusive, com a Educação Especial Inclusiva. Os eixos temáticos envolvidos nesse instrumento foram: formação inicial, Pós-Graduação, formação continuada, experiência profissional e a formação específica em Educação Especial Inclusiva.

A evocação livre de palavras (vide APÊNDICE F), teve como tema central: *A inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade*. Conforme o tema proposto, os/as professores/as foram orientados a escrever por ordem de prioridade cinco palavras referentes aos seus pensamentos, sentimentos, valores e práticas educativas, além de justificarem o “porquê” da escolha da primeira opção.

Diante do exposto, confirmamos nosso argumento inicial, isso feito por intermédio da descrição de nossos procedimentos, um traço fundamental da abordagem qualitativa, apontado por Yin (2016, p. 7, grifos nossos): “[...] esforça-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de se basear em uma única fonte.” Por certo, nosso leque de procedimentos também demonstrou esse empenho. A diversificação dos procedimentos de recolha dos dados possibilitou intersecções entre as várias informações disponíveis, assim como contribuiu com a confirmação, descrição, ampliação das possibilidades analíticas, além de favorecer a validação do estudo (Yin, 2016). Em face do exposto, o *corpus* de nosso estudo ficou composto, conforme a figura subsequente.

Figura 7 – Composição do *corpus* do estudo



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O recorte do *corpus* considerou a representatividade e validade dos diferentes tipos de textos para dar respostas fundamentadas ao problema apresentado. Nesse aspecto, Bauer e Gaskell (2008, p. 45) acentuam que “[...] nas pesquisas sociais qualitativas, o significado de *corpus* atualmente tem um sentido acentua a natureza proposital da seleção, e não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas”. Em suma, na composição de nosso *corpus*, visamos agregar elementos indicativos das múltiplas dimensões de significados que circulam no contexto cultural e social da UEMA.

### 3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Em geral, o processo de análise e a interpretação dos dados nas pesquisas qualitativas seguem algumas fases essenciais de organização e seleção da vasta coleção de informações, conseguidas por intermédio dos diferentes procedimentos de coleta utilizados no campo. Essas etapas, diferenciam-se conforme o método/técnica<sup>7</sup> de análise escolhido pelo/a pesquisador/a.

Utilizamos a Análise Temática de Braun e Clarke (2008) que, de acordo com Souza (2019),

[...] é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos. O mínimo que a AT proporciona é organizar e descrever o banco de dados em rico detalhe; quanto ao máximo, “o céu é o limite”, pois esta análise colabora muito para a geração de uma análise interpretativa sobre os dados (Souza, 2019, p. 52, grifos no original).

Assinalamos que as principais características da Análise Temática em pesquisas qualitativas são:

- Busca padrões/temas, que designam os significados existentes nos dados. Esses padrões repetem-se, sem serem vistos numa perspectiva estatística de sua incidência, e sim na direção dos sentidos que expressam no contexto do estudo.
- A procura pelos temas demanda muito conhecimento do/a pesquisador/a sobre o banco de dados, a fim de realizar a organização e compilação das informações mais relevantes, que dará margem a geração dos códigos iniciais: “É por meio dos códigos que o

---

<sup>7</sup> Alguns estudiosos classificam a Análise de Temática (AT) de Braun e Clarke (2008) como um método qualitativo de análise e interpretação, pois destacam a abrangência de seus procedimentos na consecução dos objetivos do pesquisador/a. Por outro lado, uma parte dos autores consideram a AT como uma técnica, ou seja, a aplicação de procedimentos instrumentais específicos em função da execução do método. Nesse sentido, esclarecemos que adotamos a primeira aceção neste relatório de pesquisa.

pesquisador identifica as características dos dados (conteúdo semântico ou latente) que pode ser considerada em relação ao fenômeno” (Da Rosa; Mackedanz, 2021, p. 12).

- O labor de codificação é contínuo no processo analítico, atravessando desde a triagem dos primeiros temas até a definição dos temas finais que irão compor um “mapa temático” para análise e interpretação do/a pesquisador/a. Esse trabalho poderá ser realizado manualmente ou com o uso de *softwares* do computador de apoio.

- É um método flexível porque não restringe-se a uma teoria específica, e pode ser associado a diferentes posicionamentos teóricos.

- O raciocínio indutivo é parte essencial da análise, e o/a pesquisador/a realiza muitas inferências na consecução dos resultados do processo analítico.

- A análise não é feita a partir de categorias pré-estabelecidos, mas os temas insurgem a partir do trabalho do/a pesquisador/a, mediante cruzamentos, comparações, classificações, convergências, divergências, diferenças, complementariedade dos dados.

- O método que exige repetidas consultas ao banco de dados e contínuas confrontações com as questões da pesquisa.

- Os registros, as anotações diversas do/a pesquisador/a são fundamentais à sistematização dos dados e a consequente identificação dos padrões de significados e o desvelamento das imagens e sentido correspondentes destes.

Sob a égide desse posicionamento analítico, elucidamos com Barbosa, Silva e Nunes (2017) que o:

[...] **tema é o principal produto de análise** de dados fruto dos resultados práticos na área de estudo. Para os autores, o tema é usado como atributo, descritor, elemento e conceito. Em outras palavras, **um tema organiza um grupo ideias e permite aos pesquisadores responder ao problema de pesquisa**. Um tema contém códigos que têm pontos comuns e um alto grau de generalidade que unifica ideias sobre o assunto investigado.  
 [...] **O código é o rótulo que é dado às partes específicas dos dados que contribuem para um tema** (Barbosa; Silva; Nunes, 2017, p. 4, grifos nossos).

Dessa maneira, reforçamos com Braun e Clarke (2008, s/p, grifos no original), que a Análise Temática “[...] não é um processo *linear* onde simplesmente vamos de uma fase para a seguinte. Em vez disso, é mais um processo *recursivo*, onde você move-se para frente e para trás, conforme necessário, ao longo das fases.” Nesse decurso reflexivo, o/a pesquisador/a passa por seis etapas:

- Familiariza-se com os dados – penetra nos dados para conhecê-los o melhor possível para fazer a transcrição, identificar os padrões e significados associados a estes.

- Gera os códigos iniciais – deve codificar, rotular o maior número de dados que tenham relação entre si ou apresentem significados comuns para encontrar os temas para serem agrupados.

- Busca temas – esmiuça os dados já codificados, classifica e agrupa os temas possíveis.

- Revisa os temas – aperfeiçoa os temas já encontrados e adéqua-os, reduz ou subdivide alguns temas em subtemas quando for necessário. Essa revisão deve ocorrer em dois níveis: primeiro nos dados já codificados; e segundo nos temas, para poder avaliar a relação dos temas com o *corpus* definido pelo/a pesquisador/a.

- Define e nomeia os temas – determina de modo preciso o que aborda cada um, sua essência, a ideia central, e qual deve ser o seu argumento principal em relação ao conjunto dos dados codificados. Em seguida cria um “mapa temático” para a análise.

- Produz o relatório – etapa final, com a consolidação do texto analítico, ressalta exemplos extraídos dos extratos de dados codificados. E como bem menciona Souza (2019, p. 62, grifo no original): “Ademais, a narrativa analítica precisa ir *além* da descrição dos dados, e construir um argumento na relação com a pergunta de pesquisa.”

Seguimos o *modus operandi* aqui descrito e empreendemos a AT para descobrir as representações sociais dos/as professores/as sobre a inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial na UEMA, que impactam na prática pedagógica e por conseguinte na inclusão na universidade. Desse modo, o aprofundamento desse processo de análise e interpretação, acompanhado dos resultados alcançados será devidamente esmiuçado na seção subsequente.

### 3.1.1 A abordagem das representações sociais

A princípio, para demarcar a escolha de abordagem do objeto deste estudo, resgatamos o nosso problema e o objetivo de pesquisa, norte dessa jornada, e, conforme já anunciado desde a introdução, tencionamos descortinar as RS dos/as professores/as sobre a inclusão educacional na universidade, por isso, levantamos o problema central: **como constituem-se as Representações Sociais (RS) de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente?** Com base nessa inquietação, intentamos o seguinte objetivo geral: **analisar a constituição das Representações Sociais de professores/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as**

### **universitários/as, público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente.**

Assim, concebemos escolhas metodológicas coesas com os aportes teóricos-metodológicos, engendrados por Serge Moscovici em sua obra seminal – *La psychanalyse: son image et son public* (1961), onde identificou o fenômeno psicossocial das Representações Sociais – um tipo de conhecimento prático que atua na orientação de nossos comportamentos (Moscovici, 2012). Esse estudioso romeno desenvolveu uma teoria inovadora e transdisciplinar com as qualidades necessárias para subsidiar pesquisas em diferentes áreas. Almeida (2009, p. 717-718), estudiosa dessa teoria, afirma que trata-se de uma “grande teoria que conheceu vários desdobramentos” porque:

Em Moscovici encontramos conceitos importantes, que funcionam como princípios gerais que oferecem uma estrutura de análise capaz de detalhar o processo de construção ou gênese de uma representação social, mas que não têm a pretensão de esgotar todas as possibilidades teóricas que este campo de estudo suscita (Almeida, 2009, p. 717-718).

Dessa forma, estamos diante de um quadro teórico/pragmático que não é hermético. O pensamento teórico-metodológico de Moscovici (2012) foi difundido nos cinco continentes por intermédio de conferências, jornadas internacionais e publicações científicas de livros, artigos em revistas especializadas, e também por instituições que congregam os pesquisadores que realizam estudos à luz da Teoria da Representação Social (ROSA, 2014). Nesse sentido, Cabecinhas (2009) também reflete sobre a evolução e a consolidação da tradição de pesquisa em RS e, para isso, enfatiza o caráter transversal dessa base teórica que admite articulação com diferentes áreas, temas e níveis de análise:

Hoje em dia, o conceito de representação social é utilizado em diversas ciências humanas e sociais (psicologia, sociologia, antropologia, história, linguística, geografia, ciências políticas, estudos literários, etc.), sendo aplicado no estudo de questões muito diversas (ambiente, justiça, saúde, discriminação social, relações internacionais, etc.), constituindo um campo de investigação vivo e dinâmico (Cabecinhas, 2009, p. 10).

E acrescentamos com Guareschi (2000), outro estudioso dessa teoria, quando afirma que o dinamismo e a abrangência da teoria tornam-se mais um desafio para o/a pesquisador/a que dedica-se a esse tipo de conhecimento, pois deve discernir sob qual enfoque irá abordar as representações sociais, além de estar consciente da impraticabilidade de ambicionar, em uma única análise, abordar a totalidade desse fenômeno.

Compreendemos que essa teoria rompeu com várias dicotomias estabelecidas na tradição de pesquisa nas áreas das ciências humanas e sociais que, por vezes, promoveram a disjunção entre “o individual e o social” em suas perspectivas teóricas e analíticas. As representações sociais constituem-se na intersecção psicossocial. Quer dizer que, por um lado, incluem a dimensão psíquica, considerada como interna. Essa dimensão agrupa aspectos cognitivos, afetivos, experienciais e vivenciais, atuantes na configuração das imagens mentais, elaboradas pelos sujeitos e respectivos grupos para a apreensão, a atribuição e a orientação de sentidos sobre realidade.

Por outro prisma, as representações sociais apresentam igualmente uma exterioridade relativa à dimensão “social” que lhes adjetiva, visto que, também são coletivas, históricas e culturais, criadas e compartilhadas pelos agentes que interagem e comunicam-se nos grupos sociais na vida cotidiana em sociedade. Nas palavras de Guareschi (2000):

Uma representação social fecha também esse vazio, pois ela é, ao mesmo tempo, interna, isto é, existente nas mentes das pessoas, sem deixar de ser também externa, prolongando-se para além das dimensões intrapsíquicas e concretizando-se em fenômenos sociais possíveis de serem identificados e mapeados (Guareschi, 2000, p. 251).

Em suma, as RS envolvem processos e estruturas de um tipo de conhecimento que extrapola os aspectos cognitivos individuais, porque convertem-se num “saber prático” que serve de guia para o comportamento dos/as indivíduos/as e dos grupos sociais. As especificidades, a complexidade e a multidimensionalidade desse fenômeno, exigem muita habilidade do/a pesquisador/a para estabelecer qual abordagem desejam implementar. Assim, só a partir de então, podemos definir entre as várias possibilidades de percurso metodológico, quais serão os procedimentos de recolha e análise dos dados, como também as técnicas e os instrumentos que devem ser empregados para desvendar o processo de constituição, as imagens e os sentidos das representações sociais.

Por isso, para melhor assinalar o enquadramento deste estudo, situamos que desde a concepção original da tese de Moscovici (2012), outros estudiosos da psicologia social, atentos ao pensamento pioneiro do autor, conceberam diferentes formas de abordagem das representações sociais, com enfoques metodológicos e níveis de análise específicos, e, desse modo, contribuíram significativamente para uma ampliação do repertório conceitual da teoria. Nesse cenário, destacamos os seguintes campos de estudos das RS:

- **Abordagem societal** (relacionada à dimensão coletiva da vida social) do belga Willem Doise (1932-2023) (Almeida, 2009).

- **Abordagem estruturalista** ou **Teoria do Núcleo Central**, desenvolvida pelo francês Jean-Claude Abric (1941-2012) (Bertoni; Galinkin, 2017); (Morera *et al.*, 2015).
- **Abordagem dialógica** da tcheca Ivana Marková (1938); (Marková, 2006); (Martins, 2020).
- **Abordagem processual** da francesa Denise Jodelet que permanece na atualidade como uma das maiores responsáveis pelo enriquecimento e divulgação da Teoria de Serge Moscovici (Jodelet, 2001; 2018).

Destacamos que a Teoria das Representações Sociais não tem uma metodologia específica para seus campos de estudos. Contudo, essa teoria tem marcadores para cada um dos campos de estudos das RS. No campo de estudos processual que adotamos, cuja referência máxima é Denise Jodelet, existem três marcadores que estão interrelacionados com as três dimensões das representações sociais que devem compor a metodologia eleita, quais seja: a) as condições de produção e circulação das representações sociais (Quem sabe? De onde sabe?); b) os processos e estados das representações sociais (O que sabe? Como se sabe?); c) o estatuto epistemológico das representações sociais (Sobre o que sabe? Com qual efeito?). Mais à frente retornaremos a discussão mais delineada desses marcadores. Por enquanto, queremos apenas enfatizar que a metodologia eleita para os estudos das RS deve estar alinhada com o objeto de estudo, assim como também com os marcadores do campo de estudo eleito.

No Brasil, acrescentamos com Almeida (2009), que a influência das abordagens europeias, incidiram desde a década de 1970, incitada por pesquisadores/as que estudaram a TRS na École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) de Paris, motivados/as pelo desejo de obtenção e domínio de um conhecimento que pudesse ser aplicado na resolução das problemáticas sociais nacionais. Desde então, os estudos acadêmicos em RS expandiram-se numericamente, principalmente, no campo da Pós-Graduação, e conservaram a característica original de “[...] enfrentar questões vivas que atravessam a sociedade brasileira [...]”. Nesse viés, atingiram também uma distinção qualitativa, aproximaram-se de questões e temas diversificados a partir do paradigma original de Moscovici, sem aplicar, “[...] de maneira rígida e estritamente reprodutiva”, os modelos das abordagens antes referidas (Jodelet, 2011, p. 21-23).

Em nosso caso, facejamos a problemática da inclusão educacional na universidade sob a ótica da Teoria das Representações Sociais. E consoante com a objetividade da exposição no interesse dessa seção, balizamos apenas as noções que orientam e diferenciam o modo de investigar as RS no referencial, seguido neste estudo. Nos utilizamos da abordagem

processual de Jodelet (2001; 2017; 2018). Todavia, as especificidades teórico-metodológicas das demais abordagens podem ser consultadas, nos autores que rebuscamos: Marková (2006); Almeida (2009); Bertoni e Galinkin (2017); Parreira *et al* (2018); Martins da Silva (2020); Nogueira e Grillo (2020); Tomé e Formiga (2020); De Sousa e De Souza (2021).

Iniciamos a explanação das razões que nos conduziram a abordagem processual de Jodelet (2001) e servimo-nos de uma reflexão da própria autora, relativa à multiplicidade de sentidos que a exclusão assume enquanto categoria analítica, visto que, ao problematizarmos a inclusão, necessariamente refletimos sobre o seu oposto, a exclusão. Esse fenômeno acontece, motivado pelas mais diversas causas materiais e/ou simbólicas, ideológicas e políticas que, ao manifestarem-se, de forma variada nas culturas e sociedades, reverberam nos estilos de interação estabelecidos entre as pessoas ou grupos. Mas, seja qual for a causa ou modo de exclusão, esse fenômeno sempre implica em:

[...] segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo (Jodelet, 2001, p. 53).

As diferentes formas de exclusões são concebidas socialmente, provocam injustiças, sofrimentos e estão ligadas a uma série de problemas que assolam os seres humanos com desigualdades de acesso aos direitos fundamentais, dentre os quais, apontamos o direito à educação. De acordo com Jodelet (2001), as pesquisas científicas que voltam-se para a problemática da exclusão/inclusão, num sentido *Lato*, têm em comum a imprescindível questão: por que as sociedades que expressam valores democráticos permitem a exclusão? Muito mais do que responder à pergunta para nós, essa indagação soa como uma provocação e acena para a dívida que temos com todos os grupos sociais excluídos de manter o enfrentamento para eliminação das diversas formas de exclusão.

Esse problema da inclusão/exclusão é importante e necessário para as pesquisas científicas e agregam valor as análises psicossociais, uma vez que nossa sociedade precisa urgentemente responder de forma coerente com a dita democracia alvo de tantos discursos, sobretudo da governança de nosso país. A exclusão ainda representa o cenário brasileiro que vivemos. Não são somente preconceitos, mas também a exclusão na educação, na saúde, na economia, no trabalho, nas condições de vida digna da população brasileira que atualmente atinge números expressivos como 33 milhões de brasileiros (as) que passam fome.

Os fenômenos representacionais sobre essas questões são complexos, na medida em que temos um Brasil com regiões que diferenciam-se em seus biomas, culturas e políticas. Por exemplo, as regiões Nordeste e Norte, muito embora tenham riquezas naturais e produzidas, não deixam de ser as mais atingidas, em termos de recessão, como tivemos no período da pandemia. Tanto na Região Norte quanto na Região Nordeste houve um agravamento expressivo da economia *versus* trabalho e/ou emprego. Isso ocasionou, juntamente com a pandemia do Coronavírus-19, um caos social e econômico somado à exaustão da saúde, aos desafios educacionais estressantes, aos discursos desordenados sobre protocolos que colocavam a população em dúvidas quanto à sua eficácia assim como a credibilidade na ciência.

Consideramos que os grupos sociais excluídos viveram duplamente essas experiências com muito mais vulnerabilidades e desesperança. As representações sociais que a população brasileira e mundial tinha sobre a vida, a proteção e a segurança foram abaladas e aos poucos transformadas em insegurança, desconfiança, ou seja, em tudo o que desestabiliza os pensamentos, os sentimentos e as ações do cotidiano. Para alguns/mas estudiosos/as, estamos, atualmente, saindo do estado pandêmico, uma vez que as vacinas foram em parte responsáveis pelo decréscimo da infecção por Coronavírus, muito embora ainda tenha-se registro de óbitos nas diversas regiões do país e do mundo.

A expressão **fenômeno representacional** é empregada de forma abrangente por Jodelet (2001) para referir-se aos abundantes temas, formas e modos de manifestação das RS submetidas à pesquisa desde a tese de Moscovici (1961). Ela também designa como **modos de vida**, as diferentes configurações de existência, as situações vivenciadas pelos/as sujeitos/as sociais, que envolvem aspectos materiais, pensamentos, sentimentos e ações, num *continuum* de interações e comunicações, que entrelaça os elementos simbólicos à apreensão e interpretação da realidade.

As representações sociais assumem uma função decisiva na organização, interpretação e determinação de posicionamentos frente à realidade. No cotidiano, os objetos disponíveis ao nosso conhecimento, sejam eles, pessoas, grupos, circunstâncias sociais, ideais ou materiais, são assimilados e significados com base nos diversos saberes que compõem as culturas, e isso ocorre numa interação dinâmica entre as nossas estruturas cognitivas e sociais. Nesse processo, as representações sociais são instituídas, compartilhadas e orientam comportamentos. Esse fenômeno gera-se vinculado aos contextos históricos e socioculturais locais ou até mesmo às circunstâncias híbridas e globais, ocasionadas com o incremento das interações e comunicações em rede desde o advento da globalização, assim:

Sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca. É necessário ajustar-se, conduzir-se, localizar-se física ou intelectualmente, identificar e resolver problemas que ele põe. Eis porquê (sic) construímos representações. [...]. Elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-la (Jodelet, 2001, p. 1).

Assim, ao assumirmos uma análise da exclusão/inclusão educacional pelo viés das representações sociais dos/as sujeitos/as professores/as, interpelamos uma forma de conhecimento forjado no entrecruzamento de dimensões **intra**, **inter** e **transsubjetivos** que orientam os comportamentos na prática educativa e os posicionamentos de enfrentamento ou manutenção das situações excludentes na universidade. As identidades, saberes e práticas dos/as professores/as não formam-se de modo espontâneo e isolado, e sim em meio das interações estabelecidas com os/as outros/as sujeitos/as e grupos nos espaços, tempos históricos das sociedades e culturas (Jodelet, 2009); (Jodelet; Loprete, 2015).

Por essa razão, Jodelet (2001) menciona que a TRS permite um movimento de “retorno” a ideia do sujeito como um ator social, visto que ratifica a ação do sujeito social **constituído** e **constituente**, numa interconexão entre a construção da subjetividade humana e o contexto histórico e sociocultural existente. Esse processo é permeado pelas trocas simbólicas nas interações e comunicações em todos os espaços sociais, inclusive, os das Instituições de Ensino Superior onde atuam os/as sujeitos/as professores/as. A autora ainda acrescenta que: “as representações sociais devem ser estudadas com a articulação de elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (Jodelet, 2001, p. 8).

Então, nosso foco voltou-se à constituição dos processos de **ancoragem** e **objetivação** das RS dos/as professores/as da UEMA, que indicam respectivamente os **sentidos** e as **imagens**, atribuídas à inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial, uma vez que:

[...] as representações sociais como formas de saber prático implicam duplamente uma relação indissociável entre um sujeito, que é sempre social: por sua inscrição social e por sua ligação ao outro, e um objeto que, simbolizado pela representação, é construído e interpretado pelo sujeito ao referir a ele. Por sua orientação prática, essas formas de saber têm efeitos sobre os comportamentos e ações, o que lhes confere uma eficácia social (Jodelet, 2017, p. 31).

Esse saber prático impacta as condutas humanas, nossa ação sobre o mundo e o outro. E a ancoragem e objetivação das RS sobre um objeto, acontecimentos ou grupos, fundam-se

nas várias formas de conhecimentos pré-existentes que são compartilhados socialmente. Portanto, Jodelet (2001; 2017; 2018) propõe que a problematização dos estudos das Representações Sociais, além de considerar as três questões propostas para os estudos processuais das representações sociais considere as três dimensões das RS que, por sua vez, então interrelacionadas a cada uma das indagações fundamentais para a compreensão do processo de constituição das RS: 1) **As condições de produção e circulação das RS**, interrelacionada a indagação sobre – “quem sabe e de onde?”; 2) Os **processos e estados das RS**, relativo ao questionamento sobre – “o que e como se sabe?”; e 3) O **estatuto epistemológico das RS**, que nos leva a perguntar – “sobre o que e com qual efeito?”. Dessa forma, adaptamos a seguir um esquema de nossa abordagem das RS dos/as professores/as, conforme a organização indicada pela autora.

Figura 8 – Esquema de abordagem das RS dos/as professores/as sobre a inclusão dos/as discentes da Educação Especial na UEMA



Fonte: adaptado a partir de Jodelet (2001; 2017; 2018).

Sintetizamos, desse modo, a nossa compreensão da abordagem processual que utilizamos no nosso estudo sobre RS dos/as professores/as da UEMA quanto à inclusão educacional dos/as discentes da Educação Especial. No primeiro eixo, as condições de produção convergem com seguinte pergunta de Jodelet (2001): quem sabe e de onde sabe? Esse eixo é compreendido por nós como o *locus* de produção e circulação dessas RS, foco de nosso estudo. Ele agrupa o contexto e a cultura da universidade, seus valores e normas e as políticas institucionais de acessibilidade, como também os padrões de pensamentos e ações que atravessam o cotidiano na universidade.

Além disso, contemplamos o modo de circulação das RS e os demais conhecimentos, as formas de comunicação e as linguagens que prevalecem na esfera institucional e individual. Também observamos os vínculos sociais, estabelecidos pelos/as professores/as, no contexto da universidade e na relação pedagógica com discentes da Educação Especial.

A primeira dimensão nos conduz ao entendimento de quem sabe? São os/as professores/as da UEMA que têm em suas turmas alunos/as universitários/as da Educação Especial. A pergunta de onde sabem? Relaciona-se com o contexto das interações e das comunicações cotidianas, estabelecidas no contexto da UEMA.

A segunda dimensão foi dedicada a exploração das formas de manifestação das RS, seus conteúdos, elementos simbólicos e lógicas de estruturação, os diversos saberes dos/as professores/as sobre a inclusão educacional em seus processos de construção e expressão na experiência e prática pedagógica. Essa dimensão representa o que sabe e como sabe? – segundo Jodelet (2001).

Por fim, na terceira dimensão, nos detivemos na averiguação das interseções entre o conhecimento cotidiano dos/as professores/as e o conhecimento científico a respeito da Educação Especial e seu público. Como o conhecimento científico sobre o tema em foco é difundido na universidade? Quais as possíveis distorções das informações científicas? Quais transformações ocorrem com no conhecimento científico sobre a Educação Especial quando é incorporado ao senso comum dos docentes?

Em síntese, para esse procedimento, adotamos a triangulação analítica da seguinte forma: 1) utilizamos a análise de Braum e Clark (2008) na perspectiva dos agrupamentos e nas respectivas temáticas; 2) abordamos as temáticas e respectivos a partir dos três campos de estudos de Jodelet (2001) que sinalizam as objetivações e as ancoragens constitutivas das representações sociais de professores/as quais sejam: quem sabe e de onde? O que e como se sabe? Sobre o que e com qual efeito? 3) articulamos com as seguintes dimensões das RS: a) condições de produção e circulação, processos e estados, e estatuto epistemológico, visto que, essa triangulação permite desvelar as imagens e sentidos que articulam as objetivações e as ancoragens que compõem as representações sociais de professores/as da UEMA sobre a inclusão educacional dos/as discentes da Educação Especial.

#### **SEÇÃO 4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES/AS DA UEMA SOBRE A INCLUSÃO EDUCACIONAL DOS/AS ALUNOS/AS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA UNIVERSIDADE**

“Uma mesma questão abrange todas as pesquisas: o que é que faz com que em sociedades que cultuam valores democráticos e igualitários, as pessoas sejam levadas a aceitar a injustiça, adotar ou tolerar frente àqueles que não são seus pares ou como eles, práticas de discriminação que os excluem?”

*(Jodelet, 2001a, p. 54)*

O instigante questionamento de Jodelet (2001a) sobre o paradoxo da continuidade das práticas de exclusão em sociedades – que valorizam princípios democráticos e igualitários – é um problema essencial em diversas pesquisas sociais. A busca por respostas para esse fenômeno envolve análises de processos de socialização, aspectos culturais, políticos, institucionais, relações de poder, entre outros fatores. Nesse contexto, uma perspectiva interdisciplinar que examina aspectos psicossociais, como a abordagem das representações sociais, pode oferecer contribuições valiosas para a compreensão dessa complexidade. A própria autora, ao levantar a questão, sugere a confirmação desse caminho interdisciplinar para encontrar respostas, visto que, no mesmo texto, ela reflete: “Há pelo menos um nível onde uma abordagem única da exclusão pode fazer sentido: o nível das interações entre pessoas e entre grupos, que dela são agentes ou vítimas” (Jodelet, 2001a, p. 53).

Assim, diante dos argumentos já debatidos nas seções anteriores, optamos por entrelaçar o referencial teórico de Serge Moscovici (2012; 2015) e Denise Jodelet (2001a; 2001b; 2015; 2017; 2018) com o desvelamento das representações sociais dos/as professores/as da UEMA em nossa pesquisa sobre a inclusão na universidade. Isso implica direcionar nosso olhar para a forma como esses/as sujeitos/as constituem culturalmente, no contexto sócio-histórico, significados, expectativas e práticas docentes relacionadas à compreensão da Educação Especial Inclusiva.

Nesse sentido, embora já tenhamos compreendido esse debate em nossa seção teórica, é relevante revisitar aspectos importantes da transição para o atual paradigma de Educação Especial na perspectiva da inclusão. Ao fazê-lo, ampliamos nossa compreensão do objeto de estudo que será apresentado de forma detalhada a partir do próximo tópico.

#### 4.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRANSIÇÃO DO PARADIGMA DE INTEGRAÇÃO PARA INCLUSÃO

Em uma breve recapitulação do contexto sócio-histórico da origem da Educação Especial no Brasil, observamos que essa iniciou no século XIX, sem derivar de políticas públicas educacionais. Em vez disso, sua abordagem estava centrada na oferta de serviços de atendimento clínico e educacional, principalmente em instituições especializadas filantrópicas e privadas, voltadas para atender Pessoas com Deficiência (PcD).

Essa abordagem prevaleceu em um período de institucionalização, que resultou na exclusão desses/as sujeitos/as das instituições escolares. Esse modelo excludente de Educação Especial persistiu até meados do século XX, quando a Lei nº 4.024, de 1961, "Sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (LDB) trouxe mudanças significativas ao cenário educacional ao determinar a matrícula de alunos/as da Educação Especial na rede regular de ensino. Contudo, esses/as alunos/as foram encaminhados para as "classes especiais", que constituíam espaços de ensino-aprendizagem segregados dentro das escolas, uma vez que, a visão predominante na época seguia uma lógica de segregação, fundamentada na ideia central da "suposta incapacidade" desses/as alunos/as de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente das classes comuns (Alves, 2015).

Portanto, podemos considerar que a inclusão de alunos/as da Educação Especial nas universidades brasileiras é um processo relativamente recente, embasado em um referencial teórico e normativo, derivado das mobilizações sociais em busca da igualdade do direito à educação (Pereira, 2008); (Cabral, 2013); (Alves, 2015); (Heringer, 2014); (Cabral; Santos; Mendes, 2018). Diante dessa realidade, diversas legislações e políticas foram formuladas para efetivar a Educação Especial Inclusiva, dentre as quais destacamos:

- A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que estabeleceram a necessidade da inclusão educacional e o acesso igualitário ao Ensino Superior para todos/as os/as estudantes.
- A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que trouxe diretrizes para a realização da Educação Especial Inclusiva em todas as etapas da educação.
- O Decreto 7.611 de 2011, que dispôs sobre a criação dos Núcleos de Acessibilidade nas universidades para promover a acessibilidade e o acompanhamento especializado dos/as alunos/as da Educação Especial.
- A Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como "Lei de Cotas", que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes da rede pública de ensino em condições de vulnerabilidade social,

incluindo aqueles com deficiência e contribuiu significativamente para ampliar o acesso de alunos/as da Educação Especial nas universidades.

- A Lei 13.146 de 2015, também chamada de “Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que afirma o direito da pessoa com deficiência à Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Diante disso, Glat (2018), ao justificar o seu interesse em desvelar as representações sociais dos/as professores/as sobre a inclusão escolar, alude:

**Está em pauta a transformação de atitudes e representações internalizadas sobre o papel e as funções da Educação Especial**, que não é mais concebida como um sistema educacional à parte, restrito ao atendimento especializado de pessoas com deficiências. A Educação Especial do século XXI configura-se como um conjunto de conhecimentos, metodologias, recursos (materiais, pedagógicos e humanos) disponibilizado para as escolas e outros espaços sociais, de forma que possam promover a aprendizagem e a inclusão de pessoas com deficiências e outras características atípicas de desenvolvimento (Glat, 2018, p. 10, grifos nossos).

Essa mudança de concepções e práticas reflete uma abordagem educacional abrangente e inclusiva, em que a diversidade é valorizada e as necessidades específicas dos/as alunos/as no processo de ensino-aprendizagem precisam ser devidamente identificadas e atendidas nos ambientes formativos sem qualquer segregação. Atualmente, a Educação Especial é compreendida como um contíguo de conhecimentos, metodologias e recursos, tanto materiais quanto humanos, ofertados não apenas nas escolas como também nas universidades. Essa disponibilização de suporte tem o objetivo de promover a aprendizagem e a inclusão dos/as alunos/as com deficiência e outras características atípicas de desenvolvimento para que eles/as tenham acesso pleno à educação e sejam incorporados/as de forma igualitária na sociedade.

Além disso, acrescentamos que as representações sociais sobre a inclusão de alunos/as da Educação Especial na universidade, subsidiam a maneira como os/as membros/as da comunidade acadêmica, compreendem e agem em relação à presença e participação desses/as estudantes, uma vez que, as RS repercutem nas ideias, nos comportamentos e nas práticas de todos/as os/as membros/as dessa comunidade. Observamos que Glat (2018) segue a mesma linha teórica de Jodelet (2001a) que evidenciou que a exclusão constitui-se na dinâmica das interações sociais, seja na experiência do/a sujeito/a que é excluído ou na prática daqueles/as que excluem. Jodelet (2001a), ao sublinhar a natureza polissêmica desse fenômeno, menciona:

Com efeito, a exclusão induz sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupos, de alguma forma material ou simbólica, através

da qual ela se traduz: no caso da segregação, através de um afastamento, da manutenção de uma distância topológica; no caso da marginalização, através da manutenção do indivíduo à parte de um grupo, de uma instituição ou do corpo social; no caso da discriminação, através do fechamento do acesso a certos bens ou recursos, certos papéis ou status, ou através de um fechamento diferencial ou negativo. Decorrendo de um estado estrutural ou conjuntural da organização social, ela inaugurar um tipo específico de relação social. Sendo o resultado de procedimentos de tratamento social, ela se inscreverá em uma interação entre pessoas ou entre grupos (Jodelet, 2001a, p. 53).

Diante dessa assertiva, causa-nos espanto reconhecer que as diferentes formas de exclusão citadas estão registradas na trajetória de implementação dos modelos de Educação Especial no Brasil. Essa citação reforça a urgência do entendimento da natureza complexa da exclusão social, em busca de formas que promovam a inclusão e a igualdade na sociedade.

Jodelet (2001a) também explica a respeito dos estudos realizados na área da psicologia social com vistas a compreender os processos psicológicos e sociais de “categorizações à parte”, impingidas culturalmente a determinados/as sujeitos/as ou grupos. Precisamente, ela comenta sobre os estudos que questionaram os fundamentos de percepções culturais estereotipadas, preconceituosas e reducionistas com base na diversidade de determinados sujeitos ou grupos. Assim, a autora ratifica as contribuições originais que podem ser oferecidas pelas análises psicossociais, tais como as das representações sociais sobre os fenômenos de exclusão.

A constituição, a estabilidade e a mudança das representações sociais relacionadas à Educação Especial e a inclusão de seus/suas alunos/as na universidade, são inspiradas em valores socioculturais, e também nas vivências de práticas educativas, configuradas na dialética da exclusão/inclusão educacional que estão em constante movimento nas sociedades. Por isso, Glat (2018) avalia a necessidade de “desconstrução” de representações sociais estereotipadas sobre os/as alunos/as da Educação Especial, visto que elas impossibilitam uma compreensão abrangente da diversidade humana e das necessidades específicas desses/as alunos/as. Esse tipo de representação pode criar expectativas reduzidas, preconceitos e assimilações de menos valia, o que dificulta a inclusão desses/as sujeitos/as.

As representações sociais exercem influência significativa na construção da identidade dos/as alunos/as da Educação Especial na universidade. É fundamental, portanto, reconhecer as habilidades desses/as estudantes que, durante muito tempo, foram, de uma forma reducionista, vistos/as nas instituições educacionais tão somente pelo prisma das “dificuldades e/ou impossibilidades”. Nessa perspectiva, desvelar as representações sociais de professores/as sobre a inclusão dos estudantes PAEE na universidade, contribui para a

compreensão da inclusão, no âmbito do desenvolvimento de políticas públicas educacionais efetivas, na configuração de relações sociais justas e igualitárias, e na superação da cultura excludente.

#### **4.1.1 Relações históricas e sociais dos professores da UEMA com a inclusão de alunos**

##### **PAEE na universidade**

Na seção metodológica, apresentamos a UEMA como uma universidade *multicampi*, criada pela Lei nº 4.400 em 30 de dezembro de 1981. Antes disso, existia a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM) que transformou-se numa universidade mediante essa lei. Desde sua criação até 2023, a UEMA expandiu e interiorizou sua rede de atuação na Educação Superior, aumentou o número de *campi* e abrangeu diversas regiões geográficas do estado. Além dos cursos presenciais, a universidade também oferece cursos na modalidade de Educação a Distância, o que amplia o acesso ao Ensino Superior em vários municípios maranhenses e até mesmo nos estados circunvizinhos. Atualmente, a UEMA tem 20 *campi* distribuídos em todo o estado do Maranhão (UEMA, 2022); (Barbosa, 2018).

O *locus* deste estudo foi o *Campus 1* em São Luís, o primeiro da instituição e rico em história e memórias. Nesse sentido, Barbosa (2015) explica que a UEMA é um “lugar de memórias” por ser um espaço que abriga bens imateriais e patrimoniais, como prédios, documentos, objetos e saberes produzidos e reproduzidos na universidade, que estão intrinsecamente ligados à história e à cultura do estado. Segundo o autor, esses bens patrimoniais são considerados lugares de memória, pois são espaços que evocam lembranças e sentimentos relacionados à história e à cultura da universidade e do estado.

Para Barbosa (2015, s/p): “A UEMA, enquanto agência produtora e disseminadora de cultura se constitui em patrimônio cultural do povo maranhense e, por sua trajetória histórica, em lugar de memória dos inúmeros sujeitos que por lá passaram em processo de formação”. Desse modo, ele ratifica que a UEMA é um patrimônio cultural que encerra saberes e práticas sociais aos quais são atribuídos determinados valores e desejos de transmissão de um tempo para outro tempo, ou de uma geração para outra geração, o que reforça a ideia de que a universidade é um lugar de memórias que guarda a história e a cultura do Maranhão.

Contudo, por integrar história e contemporaneidade, o *Campus* de São Luís abriga órgãos importantes da estrutura administrativa, como o Conselho Universitário, o Conselho de Administração, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, além da Reitoria, Pró-Reitorias e setores administrativos, responsáveis pela infraestrutura e gestão de pessoas e das políticas institucionais. Além disso, nesse *campus* também localizam-se as unidades

suplementares fundamentais, criadas para atender a demandas específicas da instituição, dentre as quais destacamos o Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU).

Conforme descrevemos em nossa seção metodológica, o NAU tem como objetivo promover a inclusão e a acessibilidade de estudantes PAEE por meio da oferta de serviços e recursos que garantam a igualdade de oportunidades e a participação plena na vida acadêmica. O NAU oferece serviços de atendimento educacional especializado, apoio pedagógico, adaptação de materiais didáticos, tecnologias assistivas, entre outros. Além disso, o NAU também desenvolve ações de sensibilização e capacitação para a comunidade acadêmica sobre a temática da inclusão e acessibilidade (UEMA, 2022).

Desde a luta pela criação do Núcleo Interdisciplinar em Educação Especial (NIESPE), os/as professores/as têm desempenhado um papel fundamental na implementação da Política de Educação Especial Inclusiva na universidade. O engajamento dos/as docentes foi crucial na aprovação do projeto do núcleo, solicitada pelo Ofício nº 086/1999 da Direção do Curso de Pedagogia ao Departamento de Educação e Filosofia, bem como ao Conselho de Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN). Nesse cenário, Fahd, Santiago-Viera e Nascimento (2023, p. 1181-1182) esclarecem:

As discussões sobre a necessidade da implantação do núcleo, ganharam força a partir do ano de 1989. Nesse sentido, torna-se importante enfatizar o pano de fundo desses debates. Ou seja, o paradigma emergente de Educação Especial Inclusiva, endossado nos princípios do direito à educação, contidos no Capítulo III, artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal (CF). Os artigos citados são categóricos em afirmar a igualdade de condições para todos quanto ao acesso e a permanência no sistema educacional. Do mesmo modo que determinam a prática do AEE para a PcD até os níveis mais elevados de ensino (Brasil, 1988) (Crosara; Silva, 2018).

Outro fato importante que impulsionou as discussões e as providências com relação a adequação das condições de acessibilidade nas IES, foi a publicação do Aviso Circular nº 277 do Ministério da Educação, em 08 de maio de 1996. O documento dispôs de orientação aos reitores sobre as estratégias para atender as necessidades específicas da PcD nos processos seletivos, desde a elaboração dos editais até a aplicação e correção das provas (Brasil, 1996).

A Resolução nº 231/2000-CONSUN/UEMA criou o NIESP, inicialmente vinculado apenas ao curso de Pedagogia. No entanto, em 2007, a Resolução nº 679/2007-CONSUN/UEMA expandiu a atuação do núcleo para os demais cursos do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), para expandir sua abrangência na universidade. Ao ampliar a vinculação do NIESP ao CECEN, a universidade abonou o acompanhamento interdisciplinar dos/as alunos/as da Educação Especial e a materializou a prática desses serviços na UEMA.

O Núcleo de Acessibilidade (NAU) foi criado pela Resolução 886/2014-CONSUN/UEMA. Em sua atuação, o NAU reforça a importância da articulação de seus serviços com a prática pedagógica dos/as professores/as com os/as alunos/as, alvo da inclusão. A estrutura e o funcionamento do NAU foram definidos pela Resolução nº 891/2015-CONSUN/UEMA, que estabeleceu o regimento interno do núcleo. O NAU desempenha um papel fundamental na promoção de relações inclusivas e no apoio aos/as professores/as e estudantes PAEE.

Diante disso, elencamos a seguir, alguns dos principais documentos que atualizam a discussão da inclusão na UEMA e norteiam as ações voltadas para os/as alunos/as PAEE na universidade.

- As Resoluções do Conselho Universitário CONSUN/UEMA, que abordam a inclusão, principalmente, as que criaram os serviços do Núcleo de Acessibilidade (NAU).
- A elaboração da Política de Acessibilidade da UEMA (NAU 2022) que visa promover uma cultura institucional inclusiva.
- O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2021-2025) também desempenha um papel importante, focando em metas e ações concretas para promover a inclusão em todas as esferas da universidade, desde o ensino até a pesquisa e extensão.
- O Projeto Pedagógico Institucional da UEMA, que busca orientar a prática pedagógica inclusiva em todos os cursos e programas com o objetivo de torná-los acessíveis e adequados às necessidades dos/as estudantes.
- Os Projetos de Ações Afirmativas são outra iniciativa relevante para ampliar o acesso e a permanência de alunos/as de grupos historicamente excluídos no Ensino Superior, dentre eles/as os/as com deficiência que também são PAEE.
- Por fim, o Projeto Pedagógico de cada curso de Graduação que incorpora a inclusão como uma de suas diretrizes fundamentais, e propõe formas de promover a acessibilidade e a adaptação dos conteúdos para atender às diferentes necessidades dos/as estudantes.

Com efeito, os textos e os discursos, apresentados sobre as políticas de inclusão na universidade, oferecem subsídios à formação das representações sociais dentro da comunidade acadêmica. As possibilidades e as impossibilidades de realização dessas políticas são apreendidas e significadas pelos/as membros/as da universidade, e os sentidos são conferidos ao processo de inclusão.

Dessa forma, a comunicação sobre as políticas de inclusão em qualquer instituição deve ser embasada nos valores conhecimentos teóricos e técnicos que transcendam os preconceitos e estereótipos, presentes na cultura, uma vez que, dessa forma, será possível promover uma compreensão mais consciente e reflexiva sobre o tema e fomentar ações para atender às necessidades específicas de aprendizagem desse grupo.

Além disso, é preciso realizar diálogos constantes com os/as membros/as da comunidade acadêmica com o intuito de possibilitar que diferentes perspectivas e propostas de inclusão sejam ouvidas e pensadas, visto que esses debates e reflexões contribuem significativamente com a ressignificação das representações sociais sobre esse tema.

#### 4.2 PERFIL DE FORMAÇÃO INICIAL E EXPERIÊNCIA DOCENTE DOS/AS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Uma das características fundamentais das representações sociais, de acordo com Moscovici (2012) e Jodelet (2001), é o fato de estarem sempre relacionadas a um **“objeto socialmente valorizado”**, e reflitem a perspectiva **“de alguém”** (dos/as sujeitos/as em seus grupos sociais) sobre determinado tema/assunto (Rocha, 2014, p. 53, grifos nossos). Assim, as RS refletem a forma como esses membros percebem, interpretam e atribuem significados e sentidos a certos objetos, eventos, pessoas ou ideias que fazem parte de seu cotidiano. Todavia, ressaltamos que as representações sociais não são uniformes em todo o grupo, elas podem apresentar variações e nuances relativas a cada sujeito. Isso ocorre devido as diferentes experiências de vida, valores pessoais e as características individuais que também influenciam a maneira como toda pessoa internaliza e atribui significado às representações do grupo.

Então, com o intuito de aprofundar nosso conhecimento sobre o grupo e suas representações, estabelecemos entre os nossos objetivos específicos o de caracterizar a formação e experiência docente dos/as professores/as dos cursos presenciais de Graduação que têm matrículas de universitários/as, público-alvo da Educação Especial na UEMA, em São Luís/MA. Para alcançar esse objetivo, utilizamos um questionário para levantar o perfil de formação e experiência docente (APÊNDICE D), e as respostas estão comentadas a seguir.

1. Em relação à sua **primeira Graduação**, os participantes do estudo revelaram formações diversas, incluindo engenharia (metalúrgica, elétrica, mecânica), computação e processamento de dados, economia e ciências sociais. Essa diversidade de formações acadêmicas, entre os/as docentes, engloba diferentes conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e perspectivas profissionais, o que torna o grupo bastante heterogêneo.

2. A maioria dos/as professores/as tem **formação inicial** em bacharel, exceto um/uma deles/delas que tem formação em tecnólogo. Os cursos de bacharel têm ênfase teórica e acadêmica e abrangem uma área específica do conhecimento. Por outro lado, os cursos de tecnólogo são direcionados para o desenvolvimento de habilidades práticas em uma área específica de atuação profissional. Portanto, essas formações resultam em profissionais com perfis diferentes.
3. Dado o grande número de cursos de Graduação a distância no Brasil, questionamos os participantes sobre a **modalidade de educação em que cursaram sua Graduação** – presencial ou a distância. Nesse aspecto, todos/as os/as professores/as são egressos/as de cursos presenciais de Graduação.
4. Quanto à conclusão de **outros cursos de Graduação**, os/as participantes responderam unanimemente que têm apenas um curso nas áreas mencionadas no início dessa descrição, logo, dedicam-se ao seu campo específico de estudo.
5. Um aspecto-chave no instrumento aplicado foi a indagação sobre a presença de **disciplinas relacionadas à Educação Especial Inclusiva no currículo da formação inicial dos/as participantes**. Todos/as responderam que não tiveram disciplinas desse tipo em seus cursos.
6. Quanto à **titulação na Pós-Graduação**, nosso grupo foi composto por sete participantes com Doutorado e dois com Mestrado, o que evidencia sua formação acadêmica e experiência teórico-prática em suas respectivas áreas. Portanto, a qualificação da formação deve refletir em suas práticas pedagógicas junto aos estudantes da universidade.
7. No que refere-se a área de **ênfase na Pós-Graduação**, apenas uma resposta foi relacionada à área de educação, enquanto as demais foram distribuídas nas áreas de engenharia (três respostas), informática (três respostas), administração (uma resposta) e ciências sociais (uma resposta). Isso demonstra que os/as docentes estão em busca de aprofundar seus conhecimentos em suas respectivas áreas.
8. Em relação à **situação funcional na UEMA**, constatamos que a maioria dos participantes, ou seja, oito, são docentes concursados e efetivos da universidade, com carga horária de 40 horas semanais. Apenas um/uma professor/a é substituído/a, contratado/a temporariamente por meio de processo seletivo, com um regime de carga horária de 20 horas semanais. No caso dos/as professores/as seletivados/as, identificamos duas dificuldades: a descontinuidade do contrato de trabalho e a carga horária reduzida desses/as profissionais. Pois, como não dedicam tempo integral à instituição, muitas

vezes, eles/as assumem atividades externas, o que pode afetar sua disponibilidade para outras atividades acadêmicas na UEMA.

9. Quanto ao **tempo de atuação na docência no Ensino Superior**, obtivemos as seguintes respostas: mais de 20 anos (três participantes), de 16 a 20 anos (um participante), de 11 a 15 anos (dois participantes), e de 6 a 10 anos (três participantes). O tempo de docência na Ensino Superior declarado pelos/as participantes é um aspecto relevante para compreender a experiência desse grupo de professores/as. Mediante suas trajetórias no ambiente acadêmico, é possível perceber que o tempo de atuação repercute diretamente suas práticas pedagógicas com um vasto acervo de vivências e conhecimentos.
10. Por intermédio da aplicação do instrumento também constatamos que **nenhum dos/as participantes do estudo tem formação específica na área de Educação Especial**.
11. Buscamos também informações sobre a **participação dos/as docentes em programas de formação continuada, capacitação ou atualização sobre à inclusão de alunos/as da Educação Especial** nos últimos quatro anos. Apenas três participantes responderam que participaram de palestras e capacitações, promovidas pelo NAU. Entretanto, eles/as não conseguiram especificar claramente os conteúdos discutidos nesses eventos.

Diante disso, fica evidente que as características do perfil de formação e experiência docente do grupo podem influenciar a adaptação dos conteúdos e metodologias, assim como a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de conteúdos sobre Educação Especial inclusiva no currículo inicial dos/as docentes é preocupante porque a falta de conhecimentos teóricos nessa área pode levar as dificuldades de implementação de práticas inclusivas e prejudicar o atendimento pleno dos estudantes PAEE.

Além disso, observamos uma participação insuficiente em formação continuada. Os programas de capacitação podem oferecer novos conhecimentos e estratégias específicas para lidar com a inclusão de alunos/as da Educação Especial. Portanto, os/as docentes que participam dessas capacitações apreendem mais condições para organizar ambientes educacionais inclusivos. Por conseguinte, torna-se fundamental que os/as docentes busquem expandir e atualizar os conhecimentos sobre Educação Especial Inclusiva por meio dessas formações continuadas que repercutem no aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas, visto que isso possibilitará que os/as alunos/as sejam atendidos/as de maneira mais adequada em um ambiente de aprendizagem mais estimulante e inclusivo.

#### 4.2.1 Aspectos socioculturais demarcados na formação de professores

Com o objetivo de aprofundar a compreensão dos aspectos socioculturais da formação do grupo, analisamos o perfil dos/as professores/as, que é composto por aqueles/as com habilitação inicial em Bacharel. Nesse contexto, dialogamos com a tese de Oliveira (2011) que reflete sobre os “sentidos e relações entre o bacharel e à docência universitária”.

Em linhas gerais, em seu estudo de Oliveira (2011) teve como objetivo investigar as relações entre a formação profissional e a atuação docente dos bacharéis no Ensino Superior. Ela analisou como professores/as aplicam e adaptam os conhecimentos e experiências da formação profissional com as competências de ensino. Os resultados indicam que: “[...] o docente universitário deve ter a mesma preocupação em se desenvolver tanto em torno dos saberes e competências específicos de sua área de formação, quanto nos pedagógicos, nos saberes e competências que constituem a docência como profissão” (Oliveira, 2011, p. 21). Acrescentamos que, na atualidade, esses/as professores/as também precisam estar preparados para promover uma educação inclusiva para os/as universitários/as com necessidades específicas.

Ao longo do texto da tese, Oliveira (2011) enfatiza a importância da compreensão das trajetórias e experiências de vida dos bacharéis para identificar os fatores motivadores por trás da escolha de tornarem-se professores/as universitários/as. Ela também argumenta que as visões de mundo, os valores e as percepções que professores/as têm da realidade estão interconectados com a rede de significados socioculturais em que eles/as estão inseridos/as e suscitam os sentidos que esses/as profissionais atribuem ao exercício da docência no Ensino Superior.

Ademais, Oliveira (2011), ainda reflete que a identidade profissional dos professores pode ser influenciada tanto pela formação institucionalizada quanto pelo exercício profissional. Nessa perspectiva, a autora discute que os saberes eleitos pelos bacharéis para legitimar a sua ação docente no Ensino Superior são essenciais à elaboração e reelaboração de práticas pedagógicas. Assim, a experiência dos/as professores/as integra seu processo formativo que também envolve todas as dimensões desses/as sujeitos/as em articulação com a continuidade e/ou ruptura de concepções e práticas já estabelecidas. Diante dessa lógica, entendemos que a experiência, vivida com a inclusão dos/as estudantes PAEE, apresenta-se como uma situação desafiadora para o **aprendizado do/a professor/a** que mobiliza seus saberes e práticas pedagógicas em articulação com a **ressignificação das representações** sobre a inclusão desses/as alunos/as.

Além disso, Oliveira (2011) aponta a importância da Pós-Graduação na qualificação profissional dos/as professores/as universitários/as, outro critério que adotamos no levantamento do perfil de formação e experiência docente em nosso estudo. Oliveira (2011), além de acentuar a importância da Pós-Graduação na carreira acadêmica, demarca as dificuldades enfrentadas para a realização dessa formação, sobretudo, a escassez de oportunidades e a necessidade de ênfase nas disciplinas pedagógicas existente em programas de Mestrado e Doutorado. Logo.

Reconhecendo que a docência universitária implica a atuação de profissionais de múltiplas áreas do conhecimento e formação profissional na profissão docente, **faz-se necessário a ampliação das discussões sobre a obrigatoriedade das disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para que possa ser assegurado a este nível de ensino a possibilidade de profissionais com formação docente ainda que sejam bacharéis em sua formação inicial** (Oliveira, 2011, p. 228, grifos nossos).

Mas, Oliveira (2011) também alerta para a necessidade da busca de soluções para outras problemáticas relevantes, como a valorização profissional, o reconhecimento dos saberes específicos dos/as professores/as, a necessidade autonomia e melhoria das condições de trabalho docente.

Na atualidade, a defesa da docência como profissão ainda faz parte dos debates acadêmicos, na medida em que se discute se existe a possibilidade de formalização dos saberes que possam definir o perfil do profissional da educação, do status que perpassa sobre temas como autonomia e valorização salarial do professor (Oliveira, 2011, p. 115).

Entendemos que a formalização dos saberes do/a professor/a universitário/a vai além da obtenção de títulos acadêmicos e abrange também a conquista de experiências e competências pedagógicas. Nesse sentido, essa formalização deve contemplar as especificidades da Educação Inclusiva, com reflexões sobre a flexibilização curricular, a adoção de metodologias adaptadas e o uso de recursos pedagógicos nas aulas. A inclusão não pode ser restrita apenas aos investimentos em recursos de acessibilidade, porque requer sobretudo o reconhecimento e a valorização do papel do/a professor/a na construção de uma Educação Superior Inclusiva.

#### 4.3 O COTIDIANO DOS/DAS PROFESSORES/AS

Nossas reflexões sobre a prática dos/as professores/as prosseguem nos tópicos subsequentes. Mas, conforme o nosso segundo objetivo específico, vamos descrever o contexto do cotidiano em que ocorre a prática docente com os/as universitários/as, público-

alvo da Educação Especial na UEMA em São Luís/MA. Pois, uma análise da formação das representações sociais dos/as professores/as requer uma compreensão profunda de seu cotidiano, de suas vivências na universidade. Além disso, concordamos com Macenhan, Tozetto e Brandt (2016), ao afirmarem que:

Quando nos propomos analisar a prática pedagógica, é indispensável atentarmos para as situações que a compõem, as quais poderão envolver-se em uma rotina massificante proveniente da cotidianidade. Por tal motivo, as situações podem passar despercebidas devido à ausência de sentido explícito. Por isso, a reflexão e a contestação são cruciais para vencermos o julgamento rotineiro ausente de sentido, assim como para a percepção de que o real, referente ao dia a dia, não pode ser imperceptível (Macenhan; Tozetto; Brandt, 2016, p.507).

A reflexão das autoras ressalta a importância de uma análise crítica da prática educacional. Elas destacam que a rotina do cotidiano pode fazer com que as práticas pedagógicas tornem-se rotineiras e passem despercebidas em relação aos seus significados e sentidos explícitos. Portanto, um/uma pesquisador/a com um olhar atento tem a capacidade de revelar aspectos que já não são facilmente percebidos.

Logo, no levantamento do perfil da formação e experiência docente, confirmamos que quase todos/as os/as participantes do estudo desenvolviam uma carga horária semanal de 40 horas na universidade. Além das informações coletadas na caracterização do perfil dos/as professores/as, utilizamos o roteiro para observação e anotações descritivas (APÊNDICE C) e também as falas dos/as sujeitos/as durante as entrevistas no complemento de nossa investigação sobre o cotidiano desses profissionais.

Notamos que os/as professores/as enfrentam desafios e compromissos diários para conciliar às suas demandas de ensino, pesquisa e extensão e até mesmo as atividades de cargos administrativos, ocupados por alguns/mas deles/as na instituição. Durante a entrevista, quatro dos/as participantes revelaram que tinham funções administrativas, como direção de curso e chefia de departamento, enquanto que outros/as três disseram que já passaram por esses cargos em algum momento anterior. Apenas dois/uas participantes não mencionaram experiência em cargos administrativos.

Notificamos que os/as professores/as quando assumem funções administrativa na direção de curso e/ou chefia de departamento participam, ao mesmo tempo, necessariamente das comissões de curso e conselhos da universidade. Essas funções administrativas demandam habilidades de gestão para lidar com os desafios institucionais. Então, como afirma Veiga (2014, p. 331-332): “O docente da Educação Superior precisa ser um múltiplo profissional, para ser capaz de ensinar, pesquisar realizar a extensão e avaliar. Além disso,

ainda precisa estar apto a formar o profissional, fazer orientações acadêmicas (TCC, dissertação de mestrado, tese de doutorado) e ser gestor”.

Além disso, o cotidiano do grupo de professores/as efetivos/as da UEMA é dinâmico e envolve diversas atividades e responsabilidades, além das desenvolvidas em sala de aula. Diante dessa observação, verificamos que a rotina das atividades de planejamento excede o das aulas, visto que os/as docentes necessitam programar também a realização das demais atividades acadêmicas. Logo, a inclusão do PAEE representa mais um desafio para esses/as professores/as que precisam dedicar mais tempo para preparar as aulas, elaborar materiais didáticos e definir estratégias de ensino que sejam adequadas às necessidades e características desses/as alunos/as. Assim, o acompanhamento dos/as alunos/as envolve a participação dos/as professores/as em reuniões com a equipe interdisciplinar do NAU e a direção do curso para alinhar conteúdos e metodologias.

Acrescentamos que, em paralelo às atividades de ensino, os/as professores/as também envolvem-se em pesquisas acadêmicas. Desse modo, eles/as têm que dedicar parte do tempo para aprofundar seus estudos em suas áreas de atuação, desenvolver e orientar pesquisas, escrever artigos científicos e participar de eventos e congressos acadêmicos. Enfatizamos que as atividades de pesquisa também são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas. “O ensino, a pesquisa e a extensão articulam-se entre si: o tratamento em separado ocorre por questões didático-pedagógicas, a fim de enfatizar suas maiores ou menores articulações com as configurações que delineiam o mundo contemporâneo” (Veiga, 2014, p. 334). Então, questionamos durante as entrevistas a respeito da participação dos/as estudantes PAEE nas pesquisas desenvolvidas pelos/as professores/as. Nesse sentido, obtivemos duas respostas que revelaram os seguintes conteúdos: dois/as participantes mencionaram que já orientaram e desenvolveram pesquisas sobre a temática da Educação Especial. Entretanto, não mencionaram que os/as orientados/as dessas pesquisas faziam parte do PAEE.

Em relação as atividades de extensão, como a realização e/ou participação em projetos comunitários, cursos de capacitação, eventos culturais ou outras atividades de inclusão social que levem o conhecimento produzido na universidade para a comunidade externa, não foram citadas atividades com a participação dos/as estudantes PAEE. Além disso, apenas três docentes anunciaram sua participação nas palestras de extensão realizadas pelo NAU. Embora a presença dos/as docentes nessas atividades seja relevante, trazermos ‘à baila’ a necessidade do incentivo por parte desses/as a presença concomitante dos/as estudantes PAEE nessas iniciativas.

De forma genérica, no contexto do cotidiano<sup>8</sup> do grupo de docentes, a crescente diversidade de estudantes na universidade que requerem uma abordagem inclusiva tornou-se uma preocupação, concomitante ao sentimento de não estar completamente preparado para enfrentar todos os desafios de uma prática pedagógica mais inclusiva.

#### **4.3.1 O acesso dos/as professores/as às informações sobre a inclusão de estudantes PAEE**

O acesso dos/as professores/as às informações sobre a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PAEE) é de extrema importância para que eles/as estejam capacitados/as a lidar com a diversidade desses/as alunos/as em suas turmas. Nessa perspectiva, destacamos que a docência na Educação Superior deve integrar conhecimentos nas dimensões: epistemológica (conhecimento científico), pedagógica (conhecimento didático-pedagógico) e político-social (conhecimento socializador contextualizado), o que permite refletir sobre as dimensões e eixos, no sentido de favorecer o processo ensino-aprendizagem (Veiga, 2014). Essa base consistente, combinada com conhecimentos sobre o PAEE e da política de inclusão, possibilitará um melhor preparo docente para adoção de estratégias educacionais adequadas, em um ambiente que promova equidade e respeite as particularidades dos/as estudantes.

Entretanto, constatamos, por meio do acompanhamento de levantamento do perfil de formação e experiência dos/as professores/as, que eles/as não tiveram acesso ao conhecimento sobre o público ou a política de Educação Especial em seus currículos de Graduação, e também não apresentaram participação significativa em processos de formação continuada nessa área. Essa lacuna dificulta uma atuação docente efetiva no planejamento e organização do processo de ensino-aprendizagem inclusivo. A formação inicial e continuada de

---

<sup>8</sup> Notificamos que o advento da Pandemia da Covid-19 que ocorreu durante a realização deste estudo ampliou os desafios cotidianos dos/as profissionais (professores/as e equipe do NAU) e dos/as discentes da PAEE. Nessa perspectiva, apontamos os seguintes estudos:

- Araujo (2022) considerou as características do trabalho docente na pandemia, analisou a percepção em relação à qualidade de vida de 163 docentes efetivos da Universidade Estadual do Maranhão no período de novembro a dezembro de 2021. Os resultados revelaram que, na percepção dos/as professores, a pandemia provocou alterações no ambiente e nas condições de trabalho e impactou sua qualidade de vida.
- Moreira, Fernandes e Damasceno (2022) discutiram os desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para a inclusão nas universidades federais, especialmente durante a pandemia. Os autores destacam que a pandemia evidenciou a necessidade de repensar as políticas de inclusão nas universidades federais, para isso, consideraram as especificidades dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial e as possibilidades e limitações das tecnologias de informação e comunicação. Eles sugerem que as instituições devem investir em formação continuada para as equipes técnicas dos núcleos de acessibilidade, em estratégias de comunicação e articulação entre os diferentes setores da universidade e em recursos tecnológicos acessíveis e de qualidade. Além disso, os autores ressaltam a importância de valorizar as experiências e saberes dos/as estudantes com deficiência e de promover uma cultura de respeito à diversidade e à diferença no ambiente universitário.

professores/as é essencial para o desenvolvimento das competências necessárias para responder a diversidade dos/as alunos/as, e promove uma educação que atende às necessidades de todos/as os/as alunos/as de forma igualitária e inclusiva (Glat; Pletsch, 2010); (Bazon *et al.*, 2018).

Contudo, amiúde os conteúdos referentes a inclusão de estudantes PAEE não são abordados de modo substancial ou até mesmo são negligenciados nos currículos dos cursos de Graduação. Isso provoca muitas lacunas de conhecimentos e insegurança nos/as professores/as diante desse público. Exemplo disso, o estudo de Poker, Valentim e Garla (2018) sobre a percepção da inclusão no Ensino Superior dos/as professores/as de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo, mostrou que a maioria deles/as (96%), manifestou opinião favorável acerca da inclusão.

Porém, quando tratada a questão sobre a formação em educação inclusiva, **menos da metade deles, ou seja, 45%, teve acesso a conteúdos relacionados ao tema durante a sua formação acadêmica. Apenas 33% participaram de alguma formação complementar nessa área (palestras, cursos, oficinas e/ou eventos).** Quando discriminaram os conhecimentos abrangidos nessas formações, indicaram, em sua maioria, que focaram aspectos legais, filosóficos e conceituais a respeito da educação inclusiva. **Tal dado evidencia que a formação inicial e continuada não está atingindo a maioria dos docentes que atuam no ensino superior, e quando tal formação ocorre, não trata necessariamente de temas relacionados à prática pedagógica em sala de aula e inclusão,** ou seja, uso de materiais, recursos ou conhecimento sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência (Poker; Valentim; Garla, 2018, p. 130, grifos nossos).

Numa perspectiva análoga, durante as entrevistas, os/as professores/as da UEMA revelaram que buscavam informações e conhecimentos sobre a inclusão quando têm alunos/as PAEE, incluídos/as em suas aulas. A construção desse conhecimento tão-somente nos momentos de demanda inclusiva pode ser um desafio devido à iminência do tempo para realização das práticas. Os/As docentes precisam encontrar respostas e estratégias rapidamente para atender às necessidades dos/as alunos/as, o que dificulta a reflexão e a crítica elaborada. Portanto, é essencial que os/as professores/as desenvolvam esses conhecimentos em sua formação profissional continuamente.

Para preencher essa lacuna de conhecimento sobre a Educação Especial e seu público, é essencial que as Instituições de Ensino Superior incluam em seus currículos de formação de professores disciplinas específicas que abordem a educação inclusiva de forma teórica e prática. Além disso, a oferta de cursos de formação continuada e de capacitações específicas sobre inclusão apresentam-se como outro caminho para proporcionar subsídios necessários

para que os/as professores/as sintam-se mais preparados/as e seguros/as, diante da prática pedagógica com alunos/as PAEE na universidade.

#### 4.4 A ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS RS DE PROFESSORES/AS: objetivação e ancoragem nas narrativas de professores/as

Nesse tópico, de acordo com o terceiro objetivo específico de nossa pesquisa de investigar a objetivação (imagem) e a ancoragem (sentido) que organizam as RS dos/as professores/as sobre a prática inclusiva com os/as alunos/as PAEE, apresentamos os resultados da técnica de associação livre de palavras e entrevistas com os/as professores/as. Além disso, também incluímos as entrevistas de aprofundamento com a equipe interdisciplinar do NAU. Avaliamos que a adoção desses procedimentos em conjunto possibilitou uma exploração detalhada das representações sociais dos/as professores/as em relação à prática inclusiva.

##### 4.4.1 A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP)

Nossa investigação envolveu a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), largamente utilizada em estudos das representações sociais. Nesse sentido, Aiello-Vaisberg (1995) ressalta a importância dos procedimentos projetivos para acessar aspectos psicodinâmicos inconscientes da subjetividade dos/as sujeitos/as, visto que, eles aprofundam a compreensão das associações espontâneas dos/as sujeitos/as em relação ao tema apresentado. Dessa forma, aplicamos a técnica mencionada para investigar: a) pensamentos; b) sentimentos; c) valores; e d) práticas docentes dos participantes, uma vez que, nessa “técnica projetiva, os **conteúdos latentes e não filtrados pela censura** tornam-se, desse modo, salientes”, e isso permite uma compreensão mais aprofundada da constituição das representações sociais dos sujeitos (De Lima Coutinho; Do Bú, 2017, p. 220, grifos nossos).

A TALP consiste em apresentar um estímulo indutor, que pode ser uma palavra, frase, imagem, som, dentre outros, onde é solicitado ao/a participante que responda com a primeira palavra que lhe vem à mente, relacionada ao estímulo. As respostas evocadas são registradas e analisadas para identificar as possíveis associações entre os termos citados pelos/as sujeitos/as e os elementos latentes das representações sociais. Dessa forma, apresentamos aos/as professores/as, o seguinte tema estimulador: *A inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade*. Em seguida, orientamos os/as sujeitos/as a listarem, em ordem de prioridade, cinco palavras que expressassem seus: pensamentos, sentimentos, valores e práticas docentes

relacionadas ao tema. Além disso, foi solicitado que justificassem o motivo de sua primeira escolha.

Essa técnica oferece uma visão ampla das evocações e associações feitas pelos/as participantes, o que permite ao/a pesquisador/a uma compreensão detalhada dos significados compartilhados em um determinado contexto social. Mediante a técnica de evocação livre de palavras, foi possível explorar as associações espontâneas dos/as participantes em relação ao tema específico da inclusão dos/as alunos/as da Educação Especial, com o objetivo de ampliar a compreensão dos fenômenos da subjetividade dos/as professores/as e identificar os elementos constitutivos das representações sociais (Neves *et al.*, 2014).

Para a análise e a interpretação dos dados dessa técnica, seguimos os passos da Análise Temática, proposta por Braun e Clarke (2008). Inicialmente, realizamos a transcrição cuidadosa das respostas dos/as participantes, a fim de garantir a precisão e a integridade das palavras mencionadas. As palavras e/ou expressões, obtidas nesse procedimento, seguem no quadro a seguir.

Quadro 5 – Relação das palavras e expressões transcritas pelos/as professores/as no instrumento de Evocação Livre de Palavras (APÊNDICE E)

<b>Sujeitos</b>	<b>Pensamentos</b>	<b>Sentimentos</b>	<b>Valores</b>	<b>Práticas docentes</b>
<b>PROF/A_A</b>	Desafio Vitória Não aceitação Aceitação Normalizar	Empatia Amizade Alegria Realização	Humildade Justiça Correção Democracia	Dinâmicas Seminários Práticas colaborativas Atividades diferenciadas Pensar fora da caixa
<b>PROF/A_B</b>	Desafio Igualdade Superação Quebra de paradigmas Motivação	Empatia Responsabilidade Compromisso	Formação Capacitação Competências Habilidades	Inovação Superação
<b>PROF/A_C</b>	Adaptação Reflexão-ação Replanejamento Recursos e ferramentas Linguagens e abordagens	Empatia Humildade Satisfação Dúvida	Ser humano holístico, integral Honra Dignidade Respeito Valorização	Transformação Feedbacks Avaliação diagnóstica Alinhamento Proposição de soluções

<b>PROF/A _D</b>	<b>Adaptação de atividades Recursos didáticos Profissionais habilitados Normas e processos Cultura</b>	<b>Preocupação</b>	<b>Respeito Amor ao próximo</b>	<b>Avaliação</b>
<b>PROF/A _E</b>	<b>Trabalhar mais Preparo Déficit de atendimento Avanço acessibilidade Falta recursos</b>	<b>Vergonha Incompetência Incapacidade Falta explorar o potencial dos alunos Déficit de atenção Lacuna</b>	<b>Incompetência Vergonha Falta de perfil do professor Conceito dos alunos sobre essas situações Coisa nova Carências de pessoal de recursos</b>	<b>Comunicação do docente com o discente Não sabe como desenvolver aulas para alunos cegos e surdos.</b>
<b>PROF/A _F</b>	<b>Inclusão Dever Participação Avaliação Gestão da política</b>	<b>Acolhimento Solidariedade Identidade Curiosidade Cuidado</b>	<b>Democracia Pluralidade Diversidade igualdade de direitos</b>	<b>Mudança Formação Planejamento participativo</b>
<b>PROF/A _G</b>	<b>Necessidade Capacitação Inclusão Sociedade Preparação</b>	<b>Insatisfação Preocupação Reflexão Solidariedade Amor</b>	<b>Educação Ética Responsabilidade Solidariedade Sensibilidade</b>	<b>Inclusão Adaptação Metodologia Avaliação Ensino diferenciado</b>
<b>PROF/A _H</b>	<b>Alunos com deficiência Dificuldades Falta de preparo</b>	<b>Incapacidade Medo de não estar preparado</b>	<b>Inclusão Participação Sentir útil</b>	<b>Treinamento/preparo Uso de softwares</b>
<b>PROF/A _I</b>	<b>Ação urgente e necessária Conhecimento das necessidades Legislação Integração da família Levar conhecimento aos outros alunos</b>	<b>Ajuda Esperança Felicidade Gratidão compaixão</b>	<b>Direito / conhecimento Igualdade de oportunidades Equidade Convivência Valorização, autoestima</b>	<b>Falta acessibilidade Metodologias diferentes Avaliação</b>

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No processo de sistematização dos dados, lemos, repetidas vezes, cada resposta dada para identificar as unidades de significado relacionadas aos pensamentos, sentimentos, valores e práticas docentes. Em seguida, com a ajuda da plataforma *online WordArt*, produzimos “nuvens de palavras”, a fim de ilustrar os pensamentos, os sentimentos, os valores e as práticas docentes evocadas. Essas nuvens servem para demonstrar a rede de significados obtidos a partir das respostas dos/as professores/as.

As nuvens são representações visuais das palavras mais frequentes encontradas nas respostas dos participantes. Assim, a maior frequência de menções a uma palavra amplia respectivamente o seu tamanho na figura. Dessa forma, buscamos evidenciar os conceitos ou ideias mais recorrentes entre os/as professores/as. Contudo, a geração dessas nuvens de palavras não substitui a análise qualitativa desses dados. Dessa maneira, apresentamos inicialmente as nuvens de palavras, que serão seguidas pela nossa análise qualitativa dos pensamentos, sentimentos, valores e práticas docentes, mencionadas na associação livre de palavras.

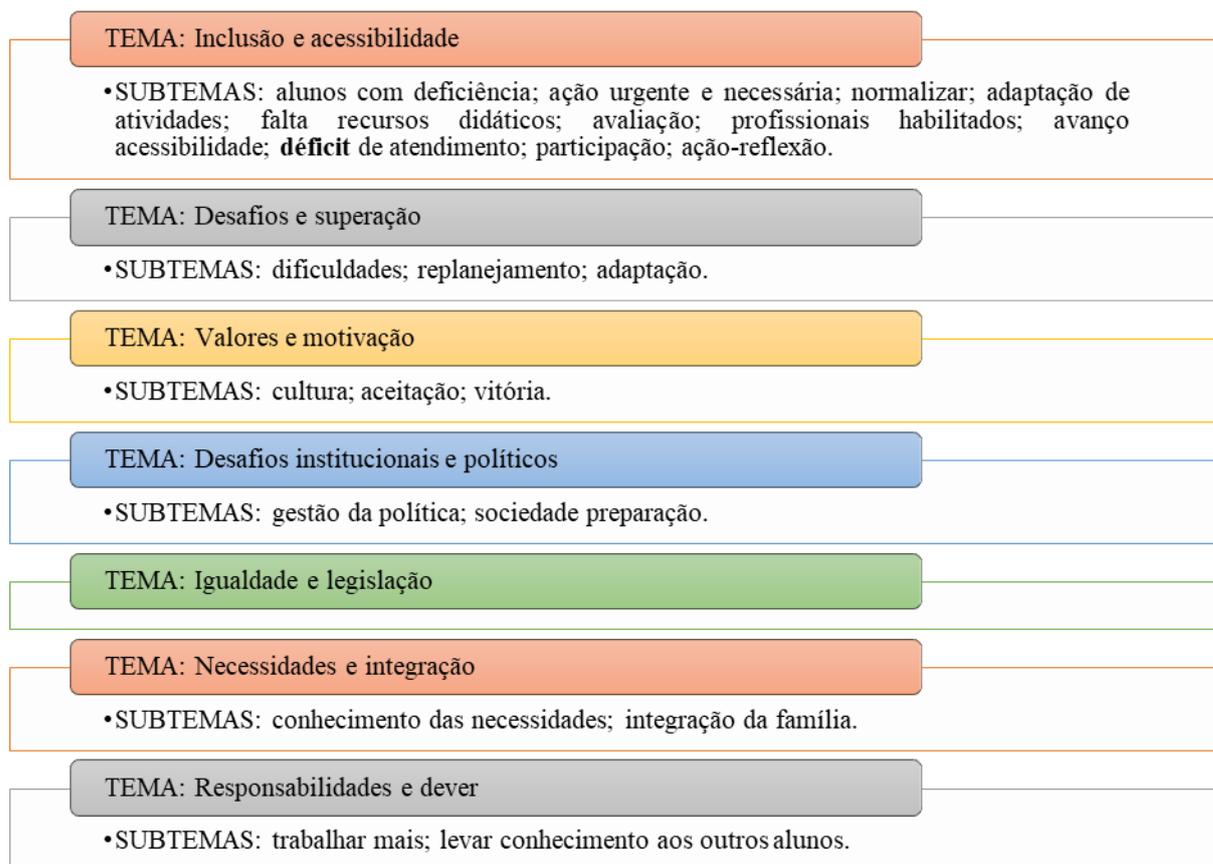
Figura 9 – Nuvem de palavras com a ilustração dos 42 pensamentos escritos pelos/as professores/as



Fonte: elaborada pela autora com por meio do *WordArt*, 2023.

Na etapa subsequente, procedemos a codificação e os agrupamentos do extenso material coletado. Identificamos os temas e subtemas relacionados aos conceitos, ideias ou palavras que expressam os pensamentos e sua rede de significados e sentidos na vivência dos/as professores/as. Então, organizamos os resultados, conforme esquematizado na figura a seguir:

Figura 10 – Mapa com temas e subtemas referentes aos pensamentos dos/as professores/as



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

#### a) Os temas e unidades de sentido nos pensamentos dos/as professores/as

A nossa análise dos pensamentos dos/as professores/as foi cuidadosamente contextualizada, nos assuntos discutidos desde o início desta seção. Então, observamos as relações históricas e sociais dos/as professores/as da UEMA com a inclusão de alunos/as PAEE na universidade, o perfil de formação e a experiência docente, os aspectos socioculturais da formação desses/as sujeitos/as, assim como o cotidiano, as práticas e o acesso ao conhecimento sobre a inclusão. Além disso, as interações e os diálogos que mantivemos com os/as participantes, principalmente, nas explicações e comentários, emitidos a respeito das palavras anotadas, foram fundamentais na identificação dos temas relevantes para o grupo em conjunto com seus significados e unidades de sentidos (Souza, 2019); (Barbosa; Silva; Nunes, 2017).

Nessa perspectiva, os pensamentos dos/as professores/as sobre a **inclusão** e a **acessibilidade** dos/as estudantes PAEE na universidade é a principal **unidade de sentido do desafio**, visto que, distinguem o público-alvo como “os/as alunos/as com deficiência”, com os

quais manifestaram uma preocupação em relação a inexistência de um satisfatório suporte para inclusão.

A inclusão foi referida como “uma ação urgente e necessária”, ou seja, eles/as apontam principalmente a necessidade inadiável da realização das “adaptações nas atividades” da prática docente para atender às necessidades específicas desses/as alunos/as. Nesse sentido, também avaliaram a “falta de recursos” disponíveis para apoiar os processos de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. Portanto, consideram que persistem os “*déficits*” de atendimento, lacunas a serem preenchidas no suporte oferecido para a “participação” em todas as atividades acadêmicas. Dentre as carências, refletem, de forma recorrente, a falta de “profissionais habilitados”, professores/as preparados/as para trabalhar com alunos/as com deficiência e garantir uma educação inclusiva de qualidade.

A “avaliação” foi destacada como um subtema, num sentido voltado ao “processo de inclusão”. Os/As professores/as reconhecem que já houve um certo “avanço em acessibilidade” na UEMA, mas eles/as valorizaram a melhoria contínua, sobretudo, no que refere-se as adaptações de recursos e instalações. Os/As professores/as também revelaram a necessidade de uma autoavaliação, no subtema “ação-reflexão”, que destaca um processo contínuo de aprimoramento das práticas docentes.

A palavra “normalizar” foi mencionada por um/a dos/as participantes com um sentido semelhante ao conceito de “normalização”, associado ao paradigma da integração escolar nas décadas de 1960 e 1970, como discutido anteriormente em nossa seção teórica. Podemos recordar a essência desse conceito por intermédio das palavras de Silva (2010, p. 54) que distingue a “ideia de normalizar estilos de vida em termos de normalização de serviços, defendendo o pressuposto de que para todas as pessoas deve ser dada a oportunidade de participar dos mesmos ambientes dos quais participam os indivíduos da mesma idade que não apresentam deficiência.”

Com base nesse princípio, a Educação Especial, sob o modelo da “integração escolar”, visava promover a integração temporal, instrutiva e social de crianças com deficiência por meio de uma planificação educacional e um processo programador evolutivo e individualizado. Nesse cenário, a integração escolar abonou a ideia de que os/as “alunos/as com deficiência eram diferentes” e que, conseqüentemente, precisavam ser segregados/as dos/as demais alunos/as para receber uma Educação Especial especializada. Em contraste, a perspectiva atual de educação inclusiva, concebe as diferenças dos/as alunos/as como aspectos da diversidade humana, e objetiva transformar o sistema escolar e a sociedade para

oferecer oportunidades equitativas de aprendizado e participação para todos (Sanchez; Teodoro, 2006). Nesse sentido, admoestamos que:

Moscovici e Vignaux (2003) apresentam a hipótese de que as representações sociais originam-se de ideias-chave que permeiam o pensamento social, que possuem longa duração e estabilidade. Assim, as representações sociais ancoram-se a nesses temas antigos, os *themata*. Os autores comparam essas ideias-fonte a axiomas de teorias do senso comum, sendo as representações sociais neles ancoradas o equivalente a teoremas derivados. As representações sociais, assim, poderiam ser tomadas como temas metodológicos passíveis de aplicação a campos da realidade, funcionando como chaves interpretativas (Wachelke; Camargo, 2007, p. 382).

Assim, o pensamento do/a professor/a de “normalizar”, revela como as representações sociais acerca da inclusão e da Educação Especial ainda são ancoradas no modelo de integração escolar. Essas representações exercem um papel determinante na configuração das práticas educacionais, e no quanto elas são e continuam concebidas e moldadas por esse paradigma.

Ademais, os pensamentos sobre o tema “desafios e superação” foram evocados no sentido das “dificuldades” enfrentadas na vivência da prática docente inclusiva ante as necessidades de “replanejamento” para realizar as “adaptações” capazes de atender as especificidades do PAEE. Portanto, “[...] mais do que desenvolver novos métodos e propostas de atendimento, precisamos desconstruir a visão estereotipada de incapacidade, de dependência e de limitação que sempre marcou – aberta ou veladamente – o tratamento que conferimos a nossos alunos e clientes” (Glat, 2018, p. 10).

Ficou evidente o forte senso de “responsabilidades e dever” dos/as professores/as que, mesmo diante dos vários obstáculos, sentem-se compelidos/as a “trabalhar mais” para que os/as alunos/as PAEE tenham acesso aos “mesmos conhecimentos”, ou melhor a mesma formação acadêmica oferecida aos/as demais alunos/as da universidade. Então, evocaram pensamentos relativos ao tema “valores e motivação”, onde evidenciaram que permanecem motivados e acreditam numa transformação da “cultura” no sentido de compreensão da diversidade e “aceitação” das diferenças, o que na perspectiva dos pensamentos, mencionados por eles/as, representaria uma grande “vitória” para todos.

O tema “desafio” foi enfatizado não apenas na perspectiva dos/as professores/as e suas práticas pedagógicas, como também na esfera “institucional e na “gestão das políticas” públicas. Como comentou o/a PROF/A\_F enquanto respondia ao instrumento de evocação de palavras:

[...] Eu sinto muito a questão do acolhimento, mas eu coloco o acolhimento numa perspectiva mais pelo lado permanente. Não basta chegar e fazer

aquela ‘farofa toda’. Isso tem que ser algo feito no cotidiano. São muitas coisas envolvidas: o modo de nós avaliarmos, o modo de se comportar em sala de aula, como vamos tratar as pessoas. Não vamos tratar com paternalismo ou achando que esses alunos são coitadinhos. Depende muito da deficiência e também de como vamos fazer esse acolhimento. E tem uma coisa que eu respondi no questionário, que é algo que nós professores não fomos treinados ou capacitados [...] É algo que depende muito de nosso engajamento, é algo que vem de nós mesmos, de nossa visão de mundo, pois tem gente que acha que inclusão é bobagem, que todos são iguais mesmo e que muitos não deveriam estar ali ocupando esses espaços. Isso depende muito da visão de mundo, mas até isso não é dado, é construído.

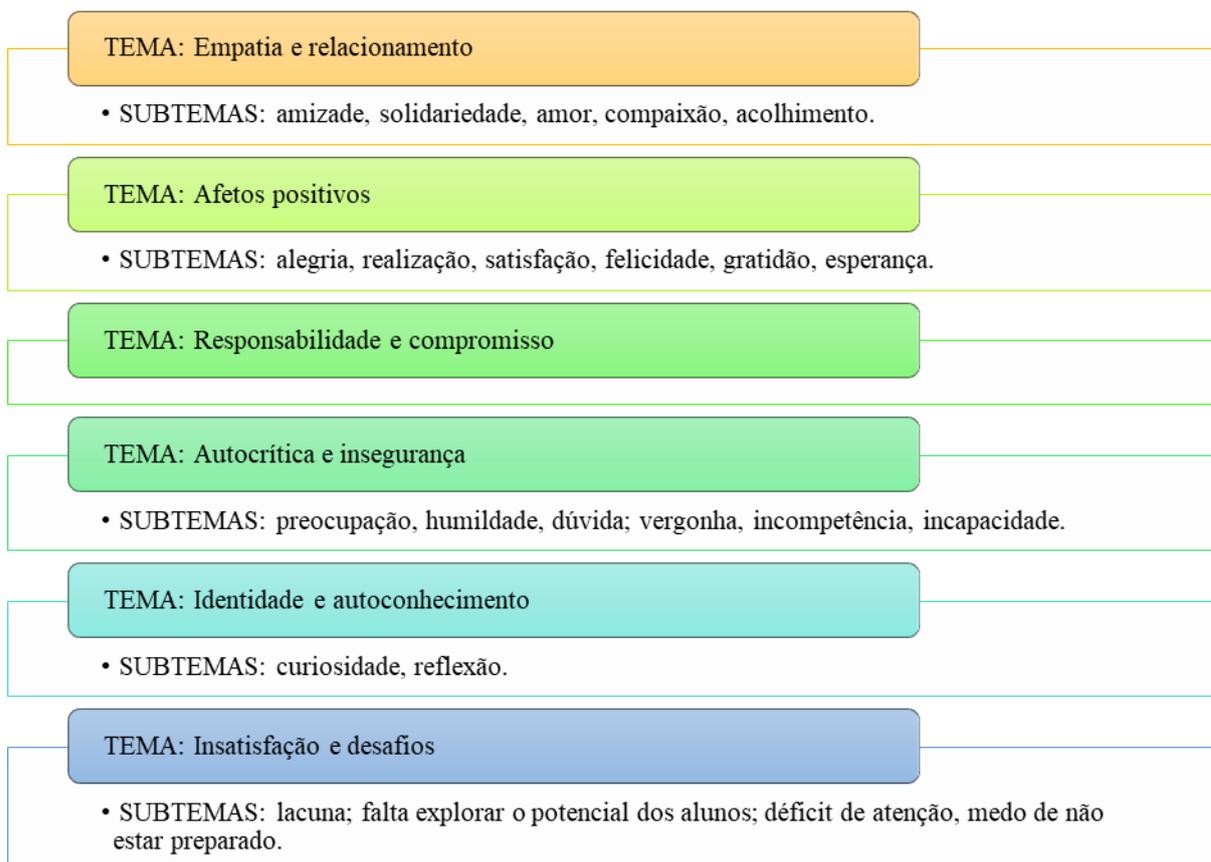
Ao comentar a respeito de seu pensamento, o/a PROF/A\_F reflete que a implementação das políticas e práticas da Educação Especial depende de uma mudança cultural, e tais transformações só serão possíveis por meio de um processo de reflexão, conscientização e engajamento pessoal de todos, especialmente das pessoas que são PAEE, que devem protagonizar esse processo. Cabe destacar que numa análise sobre essa participação, e dos embates e disputas dos/as diferentes atores/atrizes que influenciaram a proposição e implementação da política de Educação Especial no Brasil entre 2001 e 2018, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) ponderam:

A mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim. O reconhecimento dessa complexidade passa também pela percepção de que tais questões estão imersas nos debates e embates das políticas que envolvem todos os outros cidadãos (Kassar; Rebelo; Oliveira, 2019, p. 14, grifos no original).

As autoras enfatizam a atuação de diversos segmentos sociais, como grupos de pessoas com deficiência e seus familiares que mobilizam-se em ‘prol’ da conquista e aprimoramento das diretrizes, projetos e iniciativas públicas para a Educação Especial inclusiva. Assim, em nosso estudo, os/as professores/as também reconheceram a necessidade dessa participação ao mencionarem temas sobre as “necessidades de integração”, no sentido de “conhecimento das necessidades”, ou seja, demandas de inclusão dos/as alunos/as PAEE, por meio da “integração da família” no processo de processo de inclusão e na luta pela “igualdade na legislação” dos direitos educacionais.



Figura 12 – Mapa com temas e subtemas referentes aos sentimentos dos/as professores/as



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Conforme Jodelet (2001), o estudo das representações sociais deve articular os “elementos **afetivos**, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm” (Jodelet, 2001, p. 8, grifo nosso). Diante disso, acatamos esse princípio fundamental na evocação em nosso instrumento de pesquisa dos sentimentos dos/as professores/as sobre a inclusão dos/as alunos/as PAEE.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a análise dos sentimentos dos/as professores/as da UEMA mostrou um espectro de emoções que vão desde os temas “empatia e relacionamento” até os de “insatisfação e desafios”. Contudo, o tema “empatia” foi reiterado nas respostas dos/as sujeitos/as. Assim, iniciamos nossa análise dos sentimentos no fio condutor da discussão de um processo interativo empático na relação professor/a-aluno/a, a partir do viés teórico e conceitual humanista clínico e educacional, defendido por Carl Rogers (1902-1987). Nessa lógica, lembramos que:

[...] Carl Rogers que foi um dos influenciadores sobre temas relacionados a empatia tanto para a clínica psicológica como para a educação, o estado de empatia ou ser empático é perceber o quadro de referência interno do outro

de acordo com os seus significados e sem perder a condição “como se”. Significa sentir seus sentimentos e perceber as causas, mas sem perder a consciência de que estas são questões do outro, para não haver um estado de identificação (Fernandes; Melo, 2023, p.2, grifos no original).

Ao considerar a delimitação do nosso estudo, não temos a intenção de esgotar o conceito de empatia na visão rogeriana. Em vez disso, nossa intenção é explorar esse conceito no âmbito específico do qual ele emerge durante nossa investigação. Então, refletimos com Fontgalland e Moreira (2012) sobre o desenvolvimento do conceito de empatia no pensamento e na obra de Rogers.

As autoras esclarecem que a princípio Rogers não empregou de forma direta a definição de empatia, mas enfatizou as condições propícias ao estabelecimento da relação terapêutica. Ele destacou a importância da **atitude** do terapeuta em ser não-diretivo, respeitoso e oferecer aceitação incondicional ao cliente para criar condições facilitadoras para que o cliente se expressasse livremente, e o terapeuta pudesse compreendê-lo a partir de suas próprias experiências.

Posteriormente, Rogers adotou o termo “empatia” para descrever o **processo dinâmico e interativo** entre o terapeuta e o cliente. Em outras palavras, ele entendeu que a compreensão empática ultrapassa a simples atitude terapêutica. Esse tipo de compreensão refere-se à percepção empática do mundo interno do cliente. Portanto, essa concepção de empatia transcende a compreensão que temos no senso comum, pois **pressupõe uma interação ativa e sensível** entre o terapeuta e seu cliente. De maneira semelhante, Rogers também aplicou essa reflexão na área da educação, ao considerar a relação entre professor/a e aluno/a, conforme apontamos com Fernandes e Melo (2023) na citação destacada anteriormente.

A empatia, em outras vertentes teóricas, geralmente é tida como a capacidade sentir e compreender o mundo interno do Outro, o que indica a compreensão da alteridade. No entanto, ao refletirmos com Skiliar (2015), observamos que a alteridade do público da Educação Especial frequentemente é interpretada no contexto da “deficiência”, devido à construção cultural de significados ligados à noção de “normalidade”. Isso, por sua vez, entra em conflito com a essência da empatia, pois, nos distanciamos dos significados do “quadro de referência” desses/as alunos/as quando passamos a perceber as suas vivências educacionais a partir de tantos outros significados, constituídos culturalmente.

Feitas essas observações, passamos a discutir o modo como o tema “empatia e relacionamento” apareceu expresso pelos/as professores/as. O tema foi evocado em

associação aos sentimentos de: “amizade”, “solidariedade”, “acolhimento”, “amor” ao próximo, e até mesmo “compaixão”. Nesse contexto, podemos deduzir que os/as professores/as estabelecem vínculos emocionais com sentimentos positivos. Esses afetos assumem um significado de compensação por serem direcionadas aos/as alunos/as que identificados/as como excluídos/as nos cenários educacionais e sociais.

Por conseguinte, também o grupo também revelou o tema “afetos positivos” que envolve “alegria”, “realização”, “satisfação”, “felicidade”, “gratidão”, “esperança”, todos na perspectiva da realização pessoal e profissional do/a próprio/a docente, diante da inclusão dos/as alunos/as. Também definiram o tema “responsabilidade e compromisso” com relação ao trabalho docente com os/as alunos/as da PAEE.

O tema “autocrítica e insegurança” apareceu aliado aos sentimentos de “preocupação”, “humildade”, “dúvida”, e até mesmo “vergonha”, “incompetência” e “incapacidade” em conexão com o desempenho dos/as professores/as. Isso evidencia a percepção dos/as professores/as sobre a importância e a complexidade do desafio da inclusão. Esses sentimentos desvelam ainda uma autocrítica sobre a necessidade de busca de uma melhor qualificação no compromisso com o aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

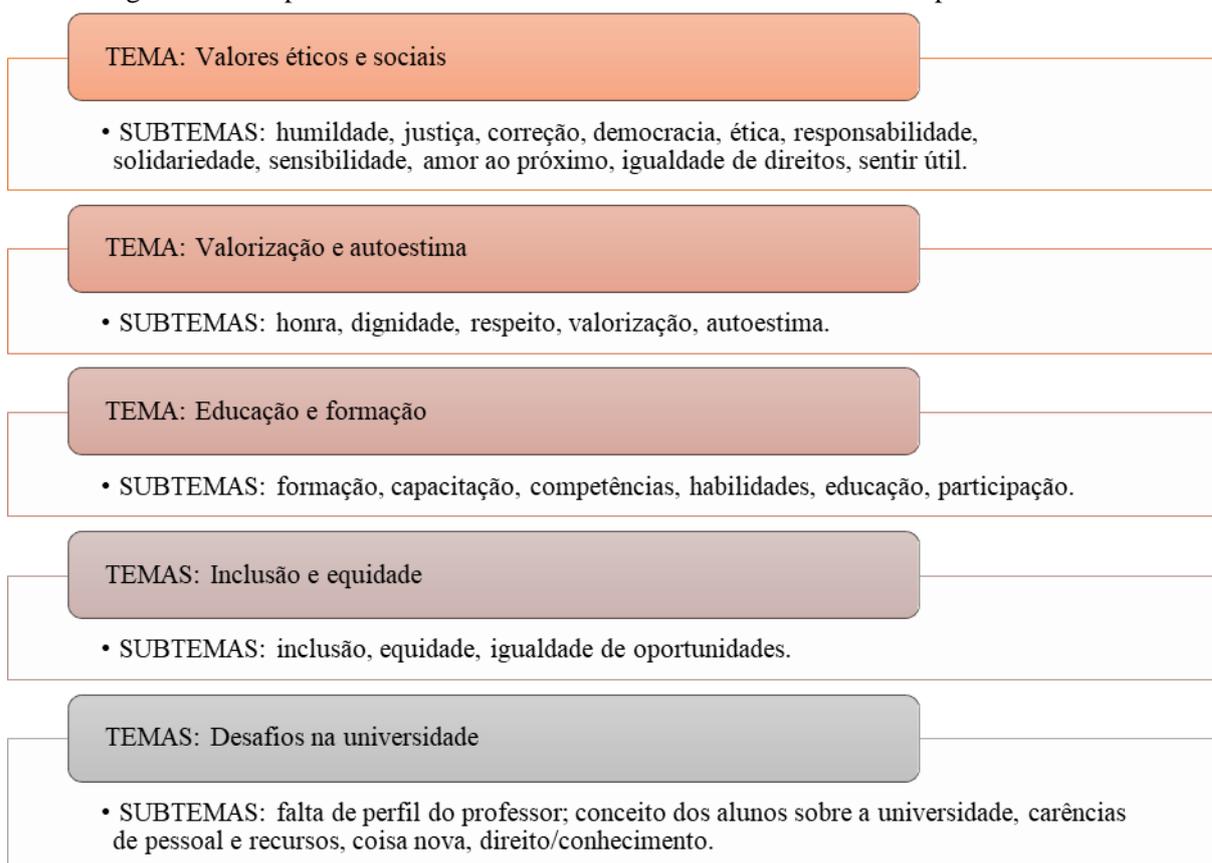
A “identidade e autoconhecimento” foi refletida associada a termos como “curiosidade e a reflexão”, o sugere uma disposição, uma abertura dos/as professores/as para refletir sobre suas próprias práticas e buscar mais conhecimentos no campo da Educação Especial Inclusiva. Essa postura pode ser fundamental para implementação de programas de formação continuada na UEMA. Isso porque também ficaram evidentes os sentimentos de “insatisfação e desafios”. A percepção de “lacunas”, porque falta “explorar do potencial dos/as alunos/as” em sua formação acadêmica. Assim, estimam que ainda existe “*déficit* de atenção”, mas também revelam o “medo de não estarem preparados/as” para enfrentarem os “desafios”. Dessa forma, sentem-se insatisfeitos/as em algumas situações relacionadas à inclusão. Esses sentimentos indicam uma necessidade de apoio institucional e de formação específica para que os/as professores/as possam responder as demandas da diversidade na sala de aula.

### **c) Os temas e as unidades de sentido nos valores dos/as professores/as**

Na nossa busca por compreender os significados que os/as professores/as conferem à sua prática docente, também consideramos os fundamentos axiológicos da inclusão, bem como os valores que eles/as devem considerar em seu perfil profissional, pois, consideramos que:



Figura 14 – Mapa com temas e subtemas referentes aos valores dos/as professores/as



Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No primeiro agrupamento temático, reunimos o conjunto dos “valores éticos e sociais” que os/as professores/as associaram ao comprometimento com uma sociedade justa, inclusiva e solidária. Isso foi refletido, mediante a citação de valores como “humildade”, “justiça”, “correção”, “democracia”, ética, responsabilidade”, “solidariedade”, “sensibilidade” e “amor ao próximo”, que demonstraram a ênfase nas relações interpessoais que acatam o respeito pelo próximo e pela diversidade. Já a “valorização da igualdade de direitos” e o desejo de “sentir útil” surgiram no contexto da importância das oportunidades iguais de educação e escolarização para todos/as.

As palavras vinculadas à “valorização e autoestima” reverberam em uníssono com o reconhecimento da função crucial de cada docente no âmbito do processo inclusivo. Ao evocar termos como “valorização”, “honra”, “dignidade” e “respeito”, os/as professores/as da UEMA advogam pela dignidade da profissão, como elemento vital na promoção de sua motivação no cumprimento de suas responsabilidades educacionais.

No contexto da evocação e reflexão sobre os valores, os/as professores/as trouxeram à discussão o tópico da “educação e formação” como um valor intrinsecamente relacionado aos

subtemas que dizem respeito à busca por conhecimento, mediante a "participação" em capacitações específicas. Isso ocorre principalmente em resposta à necessidade, muitas vezes, destacada durante a nossa investigação, de aprimorar as suas "habilidades" e "competências" para o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas à Educação Especial e inclusão.

Contudo, refletimos com Skiliar (2015) que precisamos estar atentos, na prática docente por considerarmos que:

Os valores e as normas praticadas sobre as deficiências formam parte de um discurso historicamente construído, onde a deficiência não é simplesmente um objeto, um fato natural, uma fatalidade. Esse discurso, assim construído, não afeta somente as pessoas com deficiência: regula também as vidas das pessoas consideradas normais. Deficiência e normalidade, em consequência, formam parte de um mesmo sistema de representações e de significações políticas; formam parte de uma mesma matriz de poder (Skiliar, 2015, p. 19).

O autor ressalta a profunda raiz histórica e cultural dos valores, normas e discursos associados às pessoas com deficiências e aos/as estudantes com necessidades específicas PAEE. Mediante uma análise histórica, fica evidente que essas categorizações eram/foram forjadas em critérios que enfatizavam as "dificuldades" e ignoravam as barreiras sociais impostas por uma sociedade excludente. Essas categorizações resultaram na formação de representações sociais que impactaram diretamente em nossas expectativas em relação à educação e formação desses/as alunos/as. Assim, a transformação ou manutenção desses valores podem seguir trajetórias distintas, ou na direção da continuidade dessas categorizações, ou no sentido de transformação delas, e isso certamente, será manifesto em nossas atitudes e práticas sociais.

Seguimos com o agrupamento, gerado a partir do tema de "inclusão e equidade" que enfatiza a "igualdade de oportunidades" tanto na sociedade quanto na universidade numa perspectiva de ambientes e processos educacionais que sejam acessíveis e justos para todos/as. Os/As professores/as compreendem a necessidade de eliminar as barreiras que ainda persistem na UEMA e podem excluir os/as alunos/as PAEE.

Em suma, os valores abordados pelos/as professores/as traduziram a inclusão como um grande "desafio" para a UEMA. Os desafios mencionados em relação à universidade indicam uma série de questões que podem afetar o ambiente acadêmico. A "falta de perfil do/a professor/a", no que refere-se a necessidade de docentes qualificados para a diversidade dos/as alunos/as. Dessa maneira, a menção entre os subtemas, ao "conceito que os/as alunos/as têm sobre a universidade", surgiu no contexto de uma avaliação possível feita

pelos/as alunos/as com deficiência, que podem sentirem-se excluídos/as na participação e no acesso aos conteúdos das aulas, devido às práticas pedagógicas e recursos que não concretizem a inclusão.

A referência que o grupo fez, com relação à inclusão na universidade como “coisa nova”, é ligada a conquista legal e normativa do reconhecimento do “direito ao conhecimento” para todos/as. Isto remete-nos novamente a necessidade do desvelamento da constituição das RS desses/as sujeitos/as sobre o tema em foco, visto que Moscovici (2015, p. 44) nos ensina que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade”. E o grupo de professores/as segue em pleno processo de “estranhamento” e apropriação das diretrizes e práticas da Educação Especial Inclusiva. Entretanto, é preciso lembrar com Alves-Mazzotiti (2008) que:

Por outro lado, a representação sempre se constrói sobre um “já pensado”, manifesto ou latente. A “familiarização com o estranho” pode, com a ancoragem, fazer prevalecer quadros de pensamento antigos, posições preestabelecidas, utilizando mecanismos como a classificação, a categorização e a rotulação. E classificar, comparar, rotular supõe sempre um julgamento que revela algo da teoria que temos sobre o objeto classificado. Aos protótipos que orientam as classificações correspondem expectativas e coerções que definem os comportamentos que se adotam em relação às pessoas que eles classificam e aqueles que lhes são exigidos. (Alves-Mazzotiti, 2008, p. 30).

Portanto, reiteramos que o processo de inclusão na UEMA exige uma investigação minuciosa das representações sociais dos/as professores/as. Essa análise torna-se imperativa para a compreensão das complexidades subjacentes as transformações em curso, bem como para identificar o papel orientador dessas representações nas práticas pedagógicas.

#### **d) Os temas e as unidades de sentido nas práticas dos/as professores/as**

A seguir, exibimos os resultados derivados da TALP no que tange às práticas docentes. É notável, desde já, que esse foi o tópico que os/as professores/as evocaram um número relativamente menor de palavras. Assim, apresentamos a visualização da nuvem de palavras associadas a esse tema.



O grupo destacou palavras que foram reunidas no agrupamento com o tema “inovação e transformação pedagógica”. Essa necessidade foi delineada por meio dos subtemas: “inovação”, “superação” que, nesse contexto, apareceu na perspectiva da superação do/a professor/a na prática pedagógica. Por outro lado, observamos que essa palavra ou ideia é frequentemente associada aos/as estudantes com deficiência PAEE, reconhecidos/as como exemplos de “superação pessoal” diante das adversidades comumente enfrentadas. Junto com a menção de “transformação” das práticas, sugerem o uso de *softwares* para auxiliar os/as alunos/as, e também fizeram a proposição da realização de “práticas colaborativas” entre os/as professores/as. Assim, a evocação desses subtemas ressalta a importância de inovar e superar obstáculos no ambiente educacional. Da mesma forma, demonstra a necessidade de repensar as abordagens tradicionais de ensino em ‘prol’ de métodos dinâmicos e adaptados às necessidades dos/as alunos/as.

Ademais, chamou nossa atenção a proposição das “práticas colaborativas”, visto que Jodelet (2015) avalia:

Poderíamos, de forma semelhante, estudar como, dentro de um quadro profissional ou um espaço de vida comum, **subjativações originais vão ser produzidas em conjunto, na base de uma experiência compartilhada**. As pesquisas no campo da educação mostram bem como as novas condições de sua prática desvalorizam as regulações institucionais e induzem, entre os professores, construções originais de sua atuação.

Por outro lado, alguns modelos mostram o caráter social das representações sociais, reportando-as seja a sistemas de normas ligados a uma inscrição social que determina as posições individuais, seja à agregação de elementos que formam a estrutura subjacente às respostas individuais. Em todos esses casos, o social referido remete, sobretudo, a grupos particulares aos quais os indivíduos pertencem (Jodelet, 2015, p. 322).

Podemos inferir que, embora todos os desafios não tenham sido completamente superados, a inclusão dos/as alunos/as PAEE tem desencadeado mudanças significativas no dia a dia das instituições educacionais. Nesse cenário, a postura profissional dos/as professores/as está passando por transformações, novas representações sociais estão sendo forjadas e compartilhadas. As vivências dos/as professores/as com os/as estudantes PAEE são compartilhadas e debatidas, e isso repercute sobre como esses/as profissionais percebem e aplicam a inclusão em suas práticas pedagógicas.

Outro tema relevante foi das “metodologias diferenciadas”, que revela uma preocupação em explorar abordagens diversas para poder conseguir promover a aprendizagem dos/as alunos/as PAEE. Nessa direção, os subtemas envolveram a realização de: “dinâmicas”, “seminários”, e “atividades diversas” que sugerem a intenção de tornar as aulas participativas e adequadas à diversidade de estudantes.

A “avaliação e o planejamento” também foram abordados, o que demonstra uma consciência sobre a importância de avaliar de forma diferenciada e “diagnosticar” as necessidades individuais dos/as alunos/as, além de enfatizar a relevância do planejamento “participativo” para uma educação inclusiva.

A “comunicação e o *feedback*” também foi um tema relevante, tendo sido destacando a importância da interação constante entre professores/as e alunos/as. O foco em suas palavras “comentários”, “alinhamento” e “comunicação” corrobora essa busca de interação e comunicação como os/as discentes PAEE.

No item da prática, o tema “inclusão e adaptação” foi crucial. Com ele, surgiu o subtema “falta de acessibilidade”. Isso evidencia a consciência de criar condições de participação equitativa por meio do metodologias e recursos que atendam às diversas necessidades específicas dos/as alunos/as em sala de aula. Mas, assinalam ainda a “falta de acessibilidade” na universidade.

Por fim, o tema “formação e preparação” foi destacado, com especial atenção aos subtemas “formação” e “treinamento/preparo”, sobretudo no contexto do trabalho com alunos/as que apresentam necessidades específicas de comunicação. Isso inclui alunos/as cegos/as para os/as quais é essencial o uso de tecnologias assistivas, voltadas à leitura e escrita, assim como alunos/as surdos/as, para os quais o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é essencial. Nesse contexto, surgiu o subtema “não sabe como desenvolver aulas para esses alunos/as.”

Os temas ressaltaram a percepção dos/as professores/as quanto à necessidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem com os/as estudantes da Educação Especial. Além disso, reforçaram a importância crucial de a UEMA investir na formação contínua de seus/suas docentes, com o fornecimento das ferramentas e dos conhecimentos essenciais para que estejam preparados/as para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2010) conjecturam que:

O grande desafio posto para as universidades é formar profissionais / educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Cabe às faculdades de Educação, também, trabalhar com a formação continuada dos atuais professores, e incentivar o vínculo direto entre os professores da Educação Especial e do Ensino Regular, através de discussões nas disciplinas, trabalhos de campo, estágios, entre outras ações (Glat; Pletsch, 2010, p. 349).

As autoras também apontam as ações que as Instituições de Ensino Superior devem adotar em sua atuação ativa na formação inicial e continuada para a Educação Especial. No âmbito da formação inicial, mencionam que é imperativo que os currículos dos cursos de Graduação incorporem os conteúdos relacionados à Educação Especial Inclusiva, não apenas nos cursos de Pedagogia, mas também em todas as Licenciaturas. Além disso, as universidades têm a responsabilidade de oferecer programas de Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação Especial, a fim de capacitar os/as educadores/as para atuarem tanto nos estabelecimentos de ensino como na condução de pesquisas nesse campo. Além disso, as universidades devem assumir o compromisso social com a inclusão por meio da sensibilização e conscientização da comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

#### **4.4.2 Os elementos de ancoragem e os conceitos objetivados**

O cerne da nossa investigação é desvelar as representações sociais do grupo de professores/as em relação à inclusão dos/as alunos/as com necessidades educacionais especiais (PAEE) na UEMA. Esse tópico foi discutido em profundidade na nossa seção teórica e reiterado no início dessa seção de análise. De acordo com as diretrizes oficiais, refletidas no paradigma da inclusão, esperamos que os/as professores/as das salas de aula regulares em todos os níveis de ensino estejam preparados para adotarem práticas inclusivas.

Em nossa abordagem investigativa, também direcionamos nossa atenção para a identificação do grupo de participantes do estudo, seguindo os marcadores de Jodelet (2001) na abordagem processual das Representações Sociais em suas três dimensões. Essas dimensões: 1) Condições de produção e disseminação das Representações Sociais, relacionadas à questão de "quem sabe e de onde?"; 2) Processos e estados das Representações Sociais, ligados à pergunta "o que é como se sabe?"; e 3) Estatuto epistemológico das Representações Sociais, que nos conduz a explorar "sobre o que e com qual efeito?". Assim, embasados nessa contextualização e nos resultados da análise temática da evocação livre dos pensamentos, sentimentos, valores e práticas docentes do grupo de professores/as da UEMA, enfatizamos a seguir os elementos centrais nos complexos processos de ancoragem e objetivação das representações sociais desses/as professores/as sobre a inclusão do PAEE.

Quadro 6 – Os elementos de ancoragem e os conceitos objetivados pelos/as professores/as sobre a inclusão dos/as alunos/as PAEE na UEMA

<b>Elementos</b>	<b>Ancoragem</b>	<b>Objetivação</b>
Pensamentos	Ausência de preparo, formação específica	Desafio
Sentimentos	Preocupação com a efetivação do aprendizado e inclusão do PAEE, senso de responsabilidade profissional	Empatia
Valores	Noção do imperativo de uma educação democrática com respeito a diversidade	Democracia, justiça
Práticas docentes	Consciência da necessidade de transformação e inovação da prática pedagógica	Avaliação, metodologias e recursos adaptados

Fonte: elaborado pela autora, 2023 adaptado a partir de Boeing e Machado (2021)

Os elementos de ancoragem e objetivação revelados apontam que o grupo de professores/as detecta a falta de preparação diante do complexo desafio da inclusão. Esse reconhecimento não limita-se apenas aos/as docentes, em sentido *Lato*, essa avaliação também aplica-se a sociedade e as instituições educacionais. No entanto, esses elementos, citados no Quadro 6, apontam principalmente para a necessidade premente de formação continuada para os/as professores/as, focada principalmente na preparação para uma Educação Especial Inclusiva. Contudo, os/as professores/as estão cientes das dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as com necessidades específicas que são PAEE, e vinculam a efetivação da inclusão educacional à promoção de valores democráticos e as transformações na sociedade.

Além disso, eles/as compreendem a importância de modificar seus métodos de ensino para atender às singularidades dos/as alunos/as da Educação Especial. Além disso, as representações sociais dos/as professores/as em relação à inclusão dos/as alunos/as PAEE na universidade constituem-se vinculadas a uma série de desafios, principalmente, de formação docente.

#### **4.4.3 As entrevistas com professores/as**

Conduzimos a Análise Temática, proposta por Braun e Clark (2008), nas entrevistas com os/as professores/as, que seguiram o nosso protocolo de questões elaboradas em torno de três eixos principais: 1) Educação Especial e inclusão – conhecimentos sobre das diretrizes políticas e o PAEE; 2) Inclusão educacional na UEMA – familiaridade com os serviços de apoio disponíveis; e a 3) Prática pedagógica. Sumariamos a seguir os procedimentos adotados:

- Transcrição das entrevistas.
- Leituras atentas para a familiarização com o conteúdo e identificação dos principais temas abordados pelos/as sujeitos/as.
- Identificação dos temas relevantes e de suas unidades de sentido.

Então, relatamos os resultados decorrentes dos dois primeiros eixos da entrevista, visto que abordaremos a prática pedagógica em um tópico subsequente. Esses resultados foram agrupados em três temas centrais: 1) Os conhecimentos dos/as professores/as sobre: a Educação Especial inclusiva; o PAEE; e os serviços de apoio da UEMA; 2) Necessidades e expectativas em relação à formação continuada na área de Educação Especial; 3) A cultura de inclusão na UEMA. Com esse propósito, entrelaçamos nossa análise com as narrativas dos/as professores/as.

**a) Os conhecimentos dos/as professores/as sobre: a Educação Especial inclusiva; o PAEE; e os serviços de apoio da UEMA**

Na nossa seção teórica, elucidamos as diretrizes fundamentais para a inclusão na universidade, as quais têm origem na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008. Nesse contexto, a Educação Especial foi estabelecida como uma modalidade educacional que abrange todos os níveis e modalidades de ensino. O Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) foi claramente definido no âmbito dessa política, e engloba alunos/as com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aqueles/as com altas habilidades e/ou superdotação. Além disso, a política enfatiza que as universidades devem fornecer suporte de acessibilidade e atendimento educacional especializado por meio do funcionamento dos núcleos de acessibilidade, presentes nas instituições. Essas informações constituem conhecimentos fundamentais para todos/as os/as educadores/as, pois embasam a inclusão desses/as alunos/as na universidade (Brasil, 2008).

Além disso, é importante ressaltar que, em nossa abordagem metodológica, descrevemos que a UEMA tem uma Política Institucional, voltada à acessibilidade e a inclusão, que é vinculada ao funcionamento de seu Núcleo de Acessibilidade. A UEMA também adota um sistema de cotas destinado ao acesso de pessoas com deficiência que amplia constantemente a demanda de inclusão. Cabe ainda destacar que, a inclusão do PAEE está previamente contemplada nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação da instituição, e é essencial ressaltar que esses documentos estão disponíveis para consulta dos/as professores/as.

Diante disso, buscamos levantar os conhecimentos dos/as professores/as sobre esses temas. Disponemos o recorte de algumas falas em seguida.

Quadro 7 – Narrativas dos/as professores/as a respeito de seus conhecimentos sobre a Educação Especial

<b>TEMA: Conhecimentos dos/as professores/as sobre a Educação Especial Inclusiva</b>	
<b>Sujeito</b>	<b>Narrativa</b>
PROF/A_A	“Não posso dizer que sou conhecedor das normas e diretrizes. O que tenho é um conhecimento superficial porque já atendo alunos com necessidades especiais.”
PROF/A_C	“conheço alguns.” “não é algo que eu trabalho continuamente.” “já fiz alguns projetos de Iniciação Científica voltados para a área de Educação Especial.” “elaboramos alguns jogos para crianças autistas.”
PROF/A_I	“Não. De ler e estudar, não. O que eu fico sabendo são coisas isoladas.”

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

De maneira geral, os/as entrevistados/as revelaram ter o desconhecimento ou conhecimento ou superficial das Diretrizes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No entanto, todos destacaram que estão cientes do direito dos/as alunos/as com necessidades específicas à educação nas instituições regulares de ensino. Dessa forma, ‘pinçamos’ algumas falas desenvolvidas pelos/as professores/as que revelam uma variedade de níveis de conhecimento e envolvimento em relação à Educação Especial Inclusiva.

O Quadro 7 mostra as falas que indicam uma compreensão superficial das normas e diretrizes atribuídas a essa área, com um reconhecimento de que detém informações limitadas. Mas, alguns/mas entrevistados/as também admitiram um conhecimento básico, mencionando a criação de projetos e ações pontuais, voltadas para a Educação Especial, como projetos de Iniciação Científica e jogos direcionados as crianças autistas. Nesse caso, a experiência relatada foi no Ensino Fundamental. No entanto, outras falas demonstram uma falta de experiência constante no tema. Alguns/mas professores/as indicam que não trabalham continuamente com a Educação Especial e que seus conhecimentos são obtidos de maneira fragmentada, por meio de informações básicas.

Nesse sentido, admoestamos Jodelet (2001, p. 4) que as RS são “ligadas a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado dos conhecimentos científicos, bem como à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva do

indivíduo”. As representações sociais de objetos ou eventos surgem a partir de uma variedade de fontes de conhecimento. Elas transformam-se em um tipo de conhecimento prático e cotidiano que orienta nossos comportamentos, mas, também incorpora elementos do conhecimento teórico e científico. Assim, a análise das representações dos/as professores/as é fundamental, pois permite entender como as visões sobre a Educação Especial inclusiva estão sendo constituídas.

- **O conhecimento dos/as professores/as sobre o PAEE**

Os/As professores/as também evidenciaram clareza sobre a definição dos/as alunos/as que integram o público-alvo da Educação Especial Inclusiva, conforme evidenciam as falas subsequentes.

Quadro 8 – Narrativas dos/as professores/as a respeito de seus conhecimentos sobre o PAEE

<b>TEMA: Conhecimentos dos professores sobre o PAEE</b>	
<b>Sujeito</b>	<b>Narrativa</b>
PROF/A_A:	“Eu entendo que sejam aqueles que possuam alguma necessidade especial, ou seja, de cunho físico e/ou cognitivo.”
PROF/A_C:	“todos aqueles que viviam algum tipo de adaptação”, "mais enfaticamente, quer seja de recursos, quer seja de materiais, quer seja de tempo, etc.
PROF/A_H:	“Fomos ensinados a isso. São tantos os alunos de Educação Especial... E são justamente aqueles que possuem alguma deficiência. Então, isso nos foi passado pela sociedade, mídia, jornais e por isso este pensamento nos vem como deficiência.”
PROF/A_I:	“como o caso de um aluno, se ele é cadeirante tem direito ao acesso. Eu não sei lhe dizer, mas em algum lugar está escrito isso. Eu não tenho conhecimento profundo daquilo que dizem sobre o atendimento a essas pessoas.”

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As narrativas dos/as professores/as refletem uma gama de entendimentos sobre o PAEE. Enquanto alguns entendimentos aproximam-se do público delineado da atual política de Educação Especial Inclusiva, outras parecem concentrar-se nas capacidades específicas e nos recursos que podem ser fornecidos aos/as alunos/as. As narrativas parecem definir o PAEE como alunos/as com deficiência, mas, nas entrevistas, os/as professores/as também mencionaram os/as estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades.

Igualmente, os/as professores/as revelaram ainda o quanto às informações que circulam na mídia ecoam na construção dessas características marcantes sobre o PAEE. Nessa perspectiva, Jodelet (2001) afirma:

As instâncias e ligações institucionais, as redes de comunicação mediáticas ou informais intervêm em sua elaboração, abrindo a via dos processos de influência, às vezes de manipulação social — e veremos que se trata aí de fatores determinantes na construção representativa. Essas representações formam um sistema e dão lugar a “teorias” espontâneas, versões da realidade que encarnam as imagens ou condensam as palavras, ambas carregadas de significações — e veremos que se trata de estados que o estudo científico das representações sociais apreende. Enfim, através dessas diversas significações, as representações exprimem aqueles (indivíduos ou grupos) que os forjam e dão do objeto que representam uma definição específica. Essas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo e, para esse grupo, uma visão consensual da realidade (Jodelet, 2001, p. 4).

A reflexão da autora demonstra novamente a importância de a formação dos professores contemplar conhecimentos sobre a Educação Especial e inclusão para que os/as educadores/as possam questionar essas ideias pré-concebidas que circulam no cotidiano.

- **O conhecimento dos serviços de apoio da UEMA**

Nesse quesito, os/as professores/as foram uníssonos em citar o conhecimento da existência do NAU, mas não revelaram conhecimentos das políticas e programas institucionais de acessibilidade e inclusão. Destacamos no quadro subsequente algumas narrativas a respeito da interação mantida com o NAU.

Quadro 9 – Narrativas dos/as professores/as a respeito de seus conhecimentos sobre os serviços de apoio da UEMA

TEMA: Conhecimentos dos/as professores/as sobre os serviços de apoio da UEMA	
Sujeitos	Narrativas
PROF/A_A	“Nesse período informações transmitidas do NAU para sabermos como fazer.” “No caso do Aluno x, a princípio, foi a comunicação, pois ele não falava a linguagem dos sinais devido a sua dificuldade em gestual. Ele verbalizava com dificuldades na fala.”
PROF/A_B	“Nós usamos o setor que temos aqui na Universidade, que o NAU, o qual temos orientações, desafios e também obrigações e deveres em relação a esses alunos especiais.”
PROF/A_C	“fui até o NAU, conversei e fui atendido/a.” “conversei com a turma para que eles não pensassem que eu estava protegendo o aluno.” “o professor X (diretor de curso) é atento em repassar o feedback e avisar sobre os alunos com necessidades especiais” Buscou orientações, reconhece a importância”.

PROF/A_E	“Eu sei que tivemos um avanço com o NAU.” “Tivemos muitos avanços, mas ainda não é o suficiente para atendermos.”
----------	--

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No geral, as falas dos/as professores/as mostram diferentes percepções e interações em relação ao NAU e ao seu papel na inclusão de alunos/as PAEE na UEMA. Há um reconhecimento unânime do papel essencial desempenhado pelo NAU ao fornecer orientações e suporte tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as. Algumas das declarações mencionam experiências diretas de busca de orientações no NAU, enquanto outras destacam a importância da atuação da direção de curso na orientação dos/as professores/as.

Mas, embora exista um consenso sobre os avanços alcançados, graças ao trabalho do NAU, os depoimentos também apontam para a necessidade contínua de enfrentar desafios a fim de atender plenamente às necessidades dos/as alunos/as PAEE. Essa perspectiva indica uma avaliação realista da situação atual e reconhece tanto as conquistas quanto as áreas que ainda demandam melhorias.

- **Necessidades e expectativas de formação continuada na área de Educação Especial**

Por certo, o despreparo e a necessidade de formação específica na área da inclusão foi um dos temas mais recorrentes nas entrevistas. Dessa forma, selecionamos algumas falas para que evidenciar as diferentes ênfases dadas ao tema.

Quadro 10 – Narrativas dos/as professores/as a respeito da necessidade e expectativa de formação continuada na área de Educação Especial

<b>TEMA: Necessidades e expectativas de formação continuada na área de Educação Especial</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Narrativas</b>
PROF/A_C	“falta ao professor conhecer, pois se não conhece ele não sabe onde buscar ajuda para si e para o outro.” “falta de formação inicial para professores em sala de aula.” “a falta de informação dificulta o acolhimento adequado dos alunos com necessidades especiais.”
PROF/A_E	“O olhar dela, eu não consigo tirar da cabeça e eram vários gestos que nos transmitia várias mensagens, principalmente de carência, de percepção, do ambiente, de metodologia, das aulas, ou seja, eu não tinha um preparo como ainda não tenho para lidar com esse tipo de deficiência.

PROF/A_G	“Os professores deveriam passar por capacitações, cursos, treinamentos, mesmo que fossem na modalidade EAD, mas que tivesse dentro das 40 horas de atividade para confirmar a participação em alguma atividade de inclusão. Acredito que esse é um caminho.”
----------	--

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As narrativas dos/as participantes enfatizam com veemência a preocupação com a lacuna de conhecimento e preparação, e destaca a necessidade essencial de uma formação continuada para uma efetiva promoção da inclusão na sala de aula. Essas narrativas ressoam com vigor a importância de a UEMA investir em programas de formação para os/as professores/as, visto que, as representações sociais reveladas pelo grupo de professores/as que participaram do estudo são fundamentadas na ideia de que a prática docente inclusiva requer uma formação especializada na área, ao mesmo tempo em que ressaltam a carência dessa formação (Bazon, 2018); (Glat; Pletsch, 2010); (Manzini, 2018).

- **Cultura de inclusão na UEMA**

A criação de uma cultura inclusiva na universidade é fundamental, pois reflete o compromisso da instituição em proporcionar educação acessível e equitativa a todos/as os/as estudantes, independentemente de suas origens, habilidades ou características. Essa cultura vai além de políticas e práticas específicas e engloba um conjunto de valores, crenças e atitudes que permeiam toda a comunidade universitária. Nesse sentido, buscamos a opinião dos/as participantes sobre a existência de uma cultura inclusiva na UEMA. A seguir, apresentamos algumas declarações dos/as professores/as em resposta a essa indagação.

Quadro 11 – Narrativas dos/as professores/as a respeito da cultura de inclusão na UEMA

TEMA: <b>Cultura de inclusão na UEMA</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Narrativas</b>
PROF/A_B	“Temos o NAU de acessibilidade com professores, pedagogos, psicólogos e educadores que se preocupam muito com a universidade.”
PROF/A_D	“A reitoria já criou vários processos e várias experiências para contemplá-los, mas isso não significa que tenhamos uma cultura. Pelo menos essa é a minha opinião.” “Eu não posso afirmar que, devido à reitoria estar muito preocupada, na tentativa de fazer com que a universidade seja receptiva aos PcDs; isso não significa que tenhamos uma cultura estabelecida.”

PROF/A_F	“Então, eu acho que isso faz parte de uma mudança que está dentro da Cultura. Acredito que seja uma questão cultural, de lidar com isso, pois a cultura tem essa vantagem, essa vontade de mudança. A gente aprende, a gente muda!”
----------	---

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As narrativas dos participantes lançam luz sobre a concepção da cultura de inclusão na universidade. Na primeira fala, há o realce ao papel desempenhado pelo NAU e ao compromisso demonstrado por profissionais de diversas esferas em ‘prol’ da inclusão. Entretanto, a segunda narrativa traz ‘à tona’ uma reflexão significativa: embora a reitoria tenha se esforçado em implementar processos voltados para o desenvolvimento da inclusão, ainda não é possível afirmar que uma cultura inclusiva esteja constituída. Nesse sentido, Cabral (2017) sugere que:

[...] algumas ações que podem contribuir para a construção de uma cultura inclusiva no contexto universitário, tais como: sensibilização da comunidade universitária; pesquisas sobre concepções de estudantes, professores e técnicos acerca da inclusão; atividades de ensino, pesquisa e extensão; criação de estágios supervisionados; construção de instrumentos de triagem e avaliação para registro, atendimento e acompanhamento dos acadêmicos que procuram o atendimento educacional especializado; avaliação das necessidades educacionais especiais dos estudantes; orientações ao corpo docente e funcionários de diferentes setores da instituição; diagnóstico institucional sobre as condições de acessibilidade; proposição e criação de uma unidade institucional para garantir a efetivação das políticas de inclusão na Universidade (Cabral, 2017, p. 380).

A citação aponta um conjunto de ações concretas que podem ser integradas para promover a construção de uma cultura inclusiva no contexto universitário. Essas ações englobam uma abordagem abrangente e sistemática para enfrentar os desafios da inclusão e garantir que todos/as os/as membros/as da comunidade universitária possam beneficiarem-se de uma Educação Superior Inclusiva.

Ratificamos que ações, sugeridas por Cabral (2017), são fundamentais para fomentar uma mudança cultural no ambiente universitário para criar um espaço, onde a diversidade seja valorizada e onde todos/as os/as estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tenham a oportunidade de participar plenamente da vida acadêmica. A implementação dessas ações requer o engajamento de todos/as os/as membros/as da comunidade universitária e um compromisso contínuo com a construção de uma educação inclusiva e acessível.

#### 4.4.4 Entrevistas com a equipe interdisciplinar do NAU

Realizamos entrevistas aprofundadas com a equipe interdisciplinar do NAU. Para isso, utilizamos o Protocolo de Entrevista (APÊNDICE G), com questões estruturadas em três eixos temáticos:

- Conhecimento dos/as professores/as a respeito da Educação Especial inclusiva;
- Desenvolvimento da prática pedagógica em articulação com os serviços do NAU, sobretudo, no que se refere a busca por orientações e a utilização de serviços de apoio.
- Os serviços do NAU: ações de acompanhamento dos/as discentes, e suporte aos/as docentes para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, além da realização de capacitações na área da Educação Especial.

Resumidamente, as entrevistas revelaram que o NAU desempenha um papel fundamental no atendimento aos/as alunos/as com necessidades específicas, visto que conta com uma equipe interdisciplinar para orientação e acompanhamento dos/as discentes e docentes, como também disponibiliza materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas. Além disso, o núcleo promove ações de capacitação voltadas para os/as professores/as sobre a inclusão de alunos/as com necessidades específicas em suas salas de aula (Fahd; Santiago-Viera; Nascimento, 2023).

Entrevistamos um total de seis profissionais da equipe interdisciplinar com atuação em diferentes turmas, os quais mencionaram que os principais desafios enfrentados pelos/as professores/as derivam da ausência de formação específica para inclusão, no que refere-se ao atendimento das necessidades específicas, principalmente, dos/as alunos/as com deficiências. Relataram que vários/as professores/as só percebem a importância do atendimento especializado quando têm alunos/as com deficiência em suas turmas.

Além disso, citaram a **resistência inicial de alguns/mas professores/as em buscar o apoio do NAU** para o desenvolvimento das adaptações em suas práticas pedagógicas. Essa resistência inicial retarda a oferta dos serviços de apoio a consequente resolução das dificuldades, vivenciadas no processo de inclusão. Também comentaram a **baixa adesão dos professores às iniciativas de capacitação** realizadas pelo Núcleo. Então, ficou evidente a necessidade de transformar essa realidade, quando consideramos que a formação e o conhecimento são pilares fundamentais para estabelecer uma cultura inclusiva com a comunidade da UEMA.

Então, nessas entrevistas de aprofundamento, foi possível identificar incongruências nos relatos, uma vez que, os/as professores/as reconheceram a importância do NAU, mas também demonstram uma resistência inicial em buscar apoio. Além disso, há uma forte ênfase

na necessidade de formação no relato dos/as professores/as, e contraditoriamente há pouca participação nas capacitações oferecidas pelo núcleo.

#### 4.5 RELAÇÕES ENTRE RS DOS/AS PROFESSORES/AS DA UEMA SOBRE A INCLUSÃO DOS/AS ALUNOS/AS PAEE NA UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesse último tópico, nos dedicamos a explicar sobre o objetivo específico de verificar as implicações das RS dos/as professores/as da UEMA em São Luís/MA sobre a inclusão dos/as universitários/as público-alvo da Educação Especial na prática desses/as professores/as. Optamos por retomar as narrativas do grupo de discussão durante a análise das práticas. Assim, elencamos a seguir algumas das falas das entrevistas referentes às adaptações, procedimentos e recursos adotados:

Quadro 12 – Narrativas dos/as professores/as sobre as práticas docentes com os/as alunos/as PAEE

<b>PROF/A_A:</b>
“Provas ou atividades, eu sempre fazia em equipes para que ele pudesse interagir.”
“Ter mais tempo hábil para resolver ou se a prova, na sala, durava 1:30 horas, a prova dele durava de 3 horas a 4 horas, para que ele tivesse mais tempo para desenvolver” (aluno com deficiência motora).
<b>PROF/A_B:</b>
“Mas, no meu caso eu procurei sempre dar atenção a este aluno: gravava os materiais e passava para o <i>notebook</i> do aluno.”
“Tive que utilizar os recursos de impressoras, programas de computação para pessoas com deficiências para me apoiar nesse processo.”
“Eu consegui (os recursos) na UEMA, na internet, conversando com ele... Eu perguntei ‘o que eu posso fazer por ti? Como posso te ajudar?’”.
<b>PROF/A_C:</b>
“Na primeira vez que eu detectei falei com a direção e eles me orientaram a buscar o NAU. Fui até o NAU, conversei e fui atendida pela [...], super simpática. Ela me orientou a conversar com a turma para que eles não pensassem que eu estava protegendo o aluno ou que queira que ele passe. A adaptação é natural.”
“Falei com a turma e expliquei que eu necessitava dar um tempo maior para ‘eles’ e, por incrível que pareça, eles entregavam a prova antes. São muito estudiosos.”
“Houve um caso que eu passei um seminário e o aluno era autista e alegou ter uma dificuldade e não queria fazer. Eu sugeri fazer uma prova, mas antes insisti, conversei, o coloquei no grupo como tentativa de estimular uma interação social, mas são os alunos que tem que fazer essa inserção. Ele optou por fazer a prova em detrimento do seminário.”

<p>“Nesta mesma turma houve outro aluno autista, só que ele tinha um grau mais elevado e não falava, mas no dia em que foi necessário fazer atividade em grupo, antes eu perguntei o que ele queria fazer: atividade em grupo ou sozinho? Ele respondeu que preferia fazer sozinho. Eu orientei que ele ficasse no grupo como ouvinte, mas que observasse o que eles estavam discutindo e me entregasse o trabalho dele depois, separadamente. Ele ficou prestando atenção, me entregou a atividade e me explicou como ele fez a representação gráfica. Na verdade, era um mapa mental cujas informações foram extraídas de um texto e eu pedi para que ele me explicasse. Essa foi a adaptação.”</p>
<p><b>PROF/A_D:</b></p>
<p>“Na prática pedagógica não houve necessidade de adaptação, mas fizemos durante a avaliação: o tempo era 50% a mais do que dos outros alunos e a prova era feita no ambiente digital, devido à dificuldade de escrever, mas ele conseguia digitar. Então, ele fazia no computador, na casa dele.”</p>
<p><b>PROF/A_E:</b></p>
<p>“Na época, falando particularmente desta aluna que possuía um <i>déficit</i> de 70% da visão, eu fazia pegava as provas e ampliava bastante. Eu não sabia o que fazer! Às vezes, a aluna conseguia fazer a prova. Ela conseguia ler, mas escrever, ela não conseguia. Daí ela me perguntou se ela poderia utilizar o notebook e eu disse que sim. Perguntei se ela gostaria que eu lesse as questões ou algum colega lesse para facilitar o trabalho e com isso ela foi desenvolvendo mais. Eu falei a ela que se tivesse alguma dificuldade em escrever, eu poderia gravar as respostas. Eu consegui fazer isso sem preparo nenhum. É como se diz por aí: ‘te vira!’”</p>
<p><b>PROF/A_F:</b></p>
<p>“Não houve necessidade. Até porque a deficiência desse rapaz era mais... Por exemplo, trabalho de campo eu não fiz. Talvez precisasse de adaptação no trabalho de campo. [...] Como é que eu poderia levá-lo numa pesquisa de campo com os cuidados que deveria ter? Que ônibus eu iria escolher? Essa coisa toda então eu não tive que fazer.”</p>
<p><b>PROF/A_G:</b></p>
<p>“Dependendo do grau ‘especial’ do aluno... Já tivemos casos aqui no curso de alunos com dificuldade de aprendizado e esse aluno requer uma atenção especial, uma metodologia mais adaptada à necessidade dele. Por vezes, um assunto é fácil aprendido para uns, mas para outros nem tanto. Então, temos que ter sensibilidade ao identificar que aquele aluno está tentando aprender e a tentativa dele deve ser valorizada. Daí, o professor tem que buscar outros caminhos.”</p>
<p>“Já sim. Ministrei disciplina para alunos aqui do curso que possuem dificuldade de aprendizado e existiu a necessidade de passarmos mais tempo repetindo e ministrando o mesmo assunto, só que variando a metodologia para ver se o aluno conseguiria absorver mais facilmente o conteúdo.”</p>
<p>“Como eu já tinha passado por palestras recentes ministradas pelo NAU eu consegui resolver sozinho, mas entrei em contato com o NAU para ter um acompanhamento diferenciado para o aluno, com outras necessidades e em outras disciplinas.”</p>
<p><b>PROF/A_H:</b></p>
<p>“Mas para o deficiente visual tem um <i>software</i> no computador que ao aluno acessar às teclas, o <i>software</i> vai dizendo o caractere que ele está manipulando. E também, é como se o <i>software</i> fosse autodidata, pois toda vez que o aluno ligar o computador e manipular algum <i>software</i>, ele informa que o aluno está naquele programa. Por isso, o uso de <i>software</i> atualmente é essencial para a inclusão de alunos especiais.”</p>
<p><b>PROF/A_I</b></p>
<p>“O autismo envolve muito a questão emocional, né? Todos envolvem, mas o autismo envolve</p>

vários graus. Tenho um contato com um aluno... Eu não tenho a formação profissional, mas acredito que ele tenha características do espectro autista, mas nunca foi passado nada para a direção do curso. E temos receio... Não é bom chamar o aluno para conversar sobre isso, pois ele pode se sentir... As vezes aluno acredita não ter nada e família passa isso para ele. Seria bom conversar com a família.” Às vezes, nos detectamos certas características nos alunos. E se a gente detectar? O que fazer? Se a família não me comunicou eu não posso fazer nada. Nós não sabemos como agir.”

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A descrição das práticas com os/as alunos/as da Educação Especial foi verificada na narrativa dos/as professores/as, onde observamos as estratégias utilizadas na busca corresponder as características dos/as estudantes que evidenciam-se no modelo de sala de aula tradicional. Observamos que alguns/mas professores/as buscam o apoio do NAU e da direção de curso para obter orientações iniciais, antes de realizar as adaptações pedagógicas. Conquanto, constatamos que a partir desse momento prevalecem as iniciativas e tomadas de decisão dos/as próprios/as docentes, o que leva a uma redução nas solicitações desses apoios.

Os/As professores/as expressaram o sentimento de não estarem completamente preparados/as para enfrentar os desafios de uma prática pedagógica inclusiva. Mas, mesmo diante dessa insegurança, eles/as relatam, principalmente, a adoção das seguintes adaptações:

- Forma de avaliação da aprendizagem com a ampliação do tempo para realização das provas;
- Opções de atividades em grupo ou individuais para alunos/as com TEA;
- Uso de recursos tecnológicos como gravadores e *notebooks* para auxiliar os/as alunos/as com dificuldades visuais e motoras.

As falas também demonstram o empenho dos/as docentes em identificar as necessidades específicas dos/as alunos/as para propor estratégias pedagógicas diferenciadas, e evidenciam o comprometimento dos/as docentes com o aprendizado e inclusão dos/as alunos/as. Apesar disso, há uma compreensão de falta de capacitação e de orientações específicas diante de demandas complexas que possam ser apresentadas pelos/as alunos/as PAEE.

Nas entrevistas, os/as professores/as narraram espontaneamente o desempenho de suas práticas docentes, bem como as corriqueiras situações desafiadoras vividas com os/as alunos/as PAEE nas salas de aula da universidade. Assim, ressaltamos o pensamento de Teixeira e Melo (2016) na seguinte análise:

A espontaneidade característica da vida cotidiana, ao dirigir a atitude do professor, imprime uma atitude "espontânea" e "natural", no lugar da necessária atitude intencional exigida por essa atividade não-cotidiana. Ao encarar essa atividade complexa de modo natural, o professor perde os

instrumentos fundamentais para refletir sobre os problemas que enfrenta em sua prática, seus sucessos e fracassos (Teixeira; Mello, 2016, p. 4, grifos das autoras).

No texto do artigo em discussão, as autoras sustentam que a ausência de um embasamento teórico pode levar os/as professores/as a naturalização de sua prática pedagógica, em lugar de assumirem uma postura intencional e reflexiva. Como consequência, eles/as naturalizam também os problemas enfrentados, inclusive as dificuldades vivenciadas na realização da inclusão educacional. No entanto, reiteramos que essas dificuldades não são naturais, visto que, em grande parte, surgem das fragilidades na formação docente.

Ao final de cada entrevista, foi solicitado aos/as participantes sugestões para o enfrentamento das problemáticas mencionadas no contexto das práticas pedagógicas de acordos com as vivências. Apresentamos a seguir as sugestões de cada docente.

Quadro 13 –Sugestões do grupo de professores/as participantes do estudo para melhoria das práticas pedagógicas com os/as alunos/as PAEE

TEMA: Sugestões	
Sujeitos	Narrativas
PROF/A_A	“Que eu tenho observado que é falta estender à universidade essa diversidade de condições que se pode abarcar a acessibilidade”.
PROF/A_B	“Capacitação, estrutura, minicursos, simulações... Temos laboratório de simulações. E estas estratégias diferentes quem tem que nos dar são os especialistas: psicólogo, terapeuta, designer com as ferramentas. Eu acho que é isso: leitura, treinamento, formação constante e não chegar aqui e jogar o aluno na turma”.
PROF/A_C	“E se a direção não estiver atenta não chega essa informação até o professor. Até porque o NAU o fica lá na PROG. É distante a visibilidade”.
PROF/A_D	“Acredito que, inicialmente, a universidade deveria comunicar essas pessoas que elas podem entrar, pois a quantidade de pessoas é tão baixa que, de repente, isso ocorre por falta de conhecimento”.
PROF/A_E	“Em primeiro lugar é necessário nós absorvermos essa necessidade. Eu me refiro a nós professores. não podemos somente esperar do reitor, pois ele tem boa vontade, mas temos que levar as propostas para que o reitor possa fazer isso ou aquilo”.
PROF/A_F	“Eu acho que isso passa pela própria socialização da política. Não da política interna, mas da política em geral, que são as políticas públicas”.
PROF/A_G	“[...] temos os dispositivos como PAD <sup>9</sup> e RAD <sup>10</sup> em que detalhamos as atividades, que vão preencher a nossa carga horária na universidade, uma dessas atividades obrigatórias deveria ser sobre inclusão”.
PROF/A_H	“Então, esses professores que nunca tiveram alunos assim, seria bom a prática. Esse professor poderia passar um ou dois dias acompanhando o professor que tem esse

<sup>9</sup> Plano de Atividades Docentes, realizado pelos/as professores/as no Sistema Acadêmico da UEMA (SigUEMA) a cada semestre letivo.

<sup>10</sup> Relatório de Atividades Docentes, realizado pelos/as professores/as no Sistema Acadêmico da UEMA (SigUEMA) a cada semestre letivo.

	aluno e ver como é a vida do professor durante todo esse semestre com aquele aluno”.
PROF/A_I	“Gostaria de sugerir que o NAU... Ela sempre realiza encontros com os alunos para que eles entendam o que é inclusão”.

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

As sugestões, desenvolvidas pelos/as professores/as da UEMA, demonstram um reconhecimento das dos problemas que persistem e dificultam a concretização da inclusão. Mas, também evidenciam propostas concretas que decorrentes da vivência dos/as professores/as com as dificuldades de inclusão:

- A primeira proposta fala da necessidade de ampliação das condições de acessibilidade para todos os ambientes da universidade;
- Já a sugestão de capacitação com laboratórios de simulações de práticas inclusiva, associa teoria e prática e oportuniza a vivência da inclusão para vários profissionais;
- A preocupação em relação às dificuldades de divulgação e visibilidade do NAU é compreensível, especialmente considerando a vasta extensão do *Campus* de São Luís;
- De forma semelhante, surge a sugestão de aumentar a divulgação das políticas de acesso e permanência na universidade, com vistas ampliar a entrada de pessoas com deficiência;
- A ênfase na autonomia dos/as professores/as para implementar iniciativas inclusivas;
- A sugestão da carga horária obrigatória referente às atividades de inclusão no Plano de Atividades Docentes (PAD) e Relatório de Atividades Docentes (RAD) realizado pelos/as professores/as a cada semestre letivo;
- Mais processos de divulgação sobre as políticas inclusivas para a comunidade acadêmica;
- Oportunizar aos/as professores/as vivência de práticas inclusiva por meio da observação direta de colegas mais experientes; e
- Por fim, a sugestão de que o NAU realize encontros com os/as alunos/as para promover a compreensão mútua e a conscientização sobre a inclusão para envolver toda a comunidade universitária nesse processo.

No presente estudo, sustentamos a tese de que as Representações Sociais dos/as professores/as da UEMA em São Luís/MA são formadas pela interação entre a prática docente e a subjetividade dos/as professores/as, dentro de um contexto sociocultural, onde os significados e sentidos sobre a Educação Especial e a inclusão educacional dos/as estudantes,

alvo da Educação Especial são construídos. Essa interação tem impacto direto nas práticas docentes para a inclusão desses/as alunos/as. Nesse contexto, as políticas, legislações e normativas, voltadas para a inclusão educacional na universidade, envolvem um papel crucial como guias para a inclusão. No entanto, a efetivação plena dessas diretrizes requer a promoção de uma cultura inclusiva na instituição, na qual as representações sociais dos professores sejam constituídas ancoradas em princípios de diversidade e inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nesses desencontros, nos desencontramos. Em nosso papel social e cultural se desencontram imagens não coincidentes, que foram perfilando um rosto desfigurado. Esse rosto desfigurado, indefinido de mestres e de nosso fazer social condiciona políticas de formação, currículos de formação e as instituições formadoras.”

(Arroyo, 2013, p. 51)

A reflexão de Arroyo (2013) é pertinente às inquietações que nos moveram a explorar as representações sociais que orientam a prática pedagógica dos/as professores/as universitários/as diante da inclusão dos/as estudantes da Educação Especial. O autor distingue que a prática docente insere-se em uma intrincada rede de significados, compartilhados no contexto sociocultural, onde os/as professores/as constituem representações sociais sobre a sua própria identidade e a de seus educandos. Arroyo (2013), ainda, nos faz pensar a respeito dos conflitos que emergem entre as expectativas sociais em relação ao papel do/a professor/a, e a maneira como cada educador/a interioriza e reinterpreta essas expectativas, ou até como ele/a pode ficar diante da insegurança ou indefinição de seu fazer docente.

Para buscar respostas às nossas indagações, realizamos de início um estado do conhecimento sobre a temática em foco com um levantamento das teses e dissertações produzidas no período entre 2015 e 2020. Assim, ampliamos a compreensão sobre as produções acadêmicas no campo das Representações Sociais concernentes à inclusão na universidade. Nosso estado do conhecimento confirmou que ainda são escassas as produções científicas sobre Representação Sociais de professores/as a respeito da inclusão de alunos/as PAEE na universidade. Portanto, esse respaldo fortaleceu a execução do estudo, e vale ressaltar que nossas descobertas forneceram contribuições que, embora não sejam conclusivas, devido à complexidade contínua do tema, oferecem novas perspectivas para a compreensão e a efetivação da inclusão.

Na segunda seção, de forma concisa, apresentamos nosso enquadramento teórico e, para isso, tecemos conexões entre os fundamentos das Representações Sociais, fortemente ancorados em Moscovici e Jodelet, com os conceitos centrais da Educação Especial Inclusiva e seu público-alvo, e da Educação Superior com vistas à inclusão, visto que a discussão foi delineada sob o enfoque da prática docente, permeada pelos diálogos atuais da literatura científica nesses campos. No teor dessa seção, destacamos o surgimento da Teoria das Representações Sociais (TRS) e seus principais conceitos, ao mesmo tempo, em que assinalamos a valiosa contribuição oferecida por Serge Moscovici, e reiteramos que:

- A TRS é uma abordagem interdisciplinar que busca compreender como as pessoas constituem e compartilham conhecimentos sobre o mundo social em que vivem.
- A TRS é importante para a pesquisa em diferentes áreas do conhecimento, pois ela oferece uma abordagem teórica e metodológica para compreender como as pessoas constituem e compartilham conhecimentos sobre o mundo social em que vivem, e como esses conhecimentos influenciam o comportamento individual e coletivo.
- As Representações Sociais são construídas a partir de processos de ancoragem e objetivação, que permitem que as pessoas atribuam significado aos fenômenos sociais e os tornem compartilháveis.
- As Representações Sociais desempenham funções de natureza social e estão intimamente ligadas à formação da identidade, à apreensão da realidade e à orientação dos comportamentos.
- As Representações Sociais exercem impacto tanto nos comportamentos individuais quanto nos coletivos e influenciam as dinâmicas intergrupais.
- A Teoria das Representações Sociais apresenta uma base sólida para a fundamentação de pesquisas em diversas áreas do conhecimento. Isso se deve à sua capacidade de proporcionar uma compreensão dos aspectos psicossociais subjacentes aos comportamentos, presentes nas práticas sociais em diversos contextos, inclusive nos educacionais.

No quarto capítulo descrevemos em detalhes nosso processo metodológico desde a definição do problema do presente estudo até a produção final deste texto de tese. Nossos procedimentos foram escolhidos de acordo com os objetivos da pesquisa e as características do fenômeno estudado, ou seja, as representações sociais. Realizamos:

- Revisão e análise de documentos essenciais como os documentos oficiais da UEMA e relatórios do NAU para obter as informações contextuais e complementares às narrativas dos/as sujeitos/as e para a compreensão contextual do estudo.
- Observação das interações sociais e dos processos de comunicação nos ambientes de trabalho dos/as sujeitos/as 01 (professores/as) e 02 (equipe interdisciplinar do NAU), a fim de perceber aspectos comportamentais verbais e não verbais da realidade cotidiana dos grupos na UEMA.
- Aplicação de um questionário para fazer o levantamento do perfil profissional dos/as sujeitos/as 01 (professores/as) para identificar características relevantes a respeito da formação profissional e experiência docente do grupo pesquisado.

- A técnica de evocação de livre de palavras foi fundamental neste estudo porque permitiu desvelar os elementos centrais de ancoragem e objetivação no processo de constituição das representações sociais dos/as professores/as sobre a inclusão de estudantes PAEE que repercutem na prática pedagógica.
- As entrevistas desempenharam um papel crucial ao possibilitar a identificação das percepções dos/as professores/as e da equipe interdisciplinar do NAU em relação às barreiras e desafios enfrentados pelos/as professores/as e estudantes. Além disso, revelaram as estratégias e recursos empregados para fomentar a inclusão desses/as estudantes.
- O emprego da abordagem processual das Representações Sociais, segundo Jodelet aliada a Análise Temática de Braun e Clark, nos permitiu identificar os significados e sentidos predominantes atribuídos pelos/as professores/as e pela equipe interdisciplinar do NAU em relação à inclusão de estudantes PAEE, interligados com as experiências da prática pedagógica.

Por fim, na seção quatro, apresentamos nossa análise, os resultados relevantes deste estudo sobre as representações sociais dos/as professores/as da UEMA sobre a inclusão dos/as alunos/as PAEE na universidade e a implicações dessas RS na prática docente.

Para isso, consideramos as dimensões propostas por Jodelet:

Quem sabe e de onde? Nessa perspectiva, abordam-se as condições de produção e disseminação das representações sociais. Isso envolve a identificação dos sujeitos responsáveis pela geração e compartilhamento dessas representações, bem como a análise das fontes de informação e dos contextos sociais nos quais essas representações são constituídas. Dessa forma, foi realizada a contextualização das relações históricas e sociais entre os/as docentes da UEMA e a inclusão de alunos/as com deficiência (PAEE) na universidade. Além disso, enfocou-se o perfil de formação inicial e a experiência docente dos/as participantes do estudo, com a identificação dos aspectos socioculturais, presentes em sua formação, bem como o ambiente cotidiano, onde realizam suas práticas educacionais.

O perfil dos/as professores/as da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) que participaram do estudo é bastante heterogêneo. Em relação à sua primeira Graduação, os participantes do estudo revelaram formações diversas. A maioria dos/as professores/as tem formação inicial em bacharel. Além disso, no levantamento do perfil da formação e experiência docente, confirmou-se que quase todos/as os/as participantes do estudo desenvolviam uma carga horária semanal de 40 horas na universidade. O cotidiano dos/as

professores/as efetivos/as da UEMA é dinâmico e envolve diversas atividades e responsabilidades, além das desenvolvidas em sala de aula.

Além das aulas, os/as docentes precisam realizar atividades de planejamento, pesquisa, extensão, orientação acadêmica (TCC, dissertação de Mestrado, tese de Doutorado) e gestão. Os/As participantes relataram ter entre 6 e 20 anos de experiência no Ensino Superior, o que indica que são professores/as com uma trajetória significativa na área. A maioria tem habilitação inicial em Bacharelado, Pós-Graduação e a maior titulação é o Doutorado.

O que e como se sabe? Aqui, explora-se os processos subjacentes às representações sociais que incluem tanto o conteúdo das representações como os meios pelos quais elas são construídas e compartilhadas pelos/as indivíduos/as. Isso implica compreender os elementos centrais que compõem essas representações, além dos métodos e mecanismos que sustentam sua formação e difusão. No que tange aos conhecimentos no campo da Educação Especial, os/as professores/as não indicaram ter cursado disciplinas com esses conteúdos durante a Graduação. Também não relataram qualquer formação continuada.

A aquisição desses conhecimentos é desencadeada com a matrícula de alunos/as com deficiência (PAEE), o que leva os/as docentes a buscarem orientações do Núcleo de Atendimento às Unidades de Ensino (NAU). Portanto, os/as professores/as ancoram e objetivam as RS sobre esses/as alunos/as em pensamentos, ausência de formação específica, sentimentos preocupação com a efetivação da inclusão, reconhecem os valores de educação democrática e entendem necessidade de inovação da prática pedagógica.

Sobre o que e com qual efeito? Essa dimensão engloba o estatuto epistemológico das representações sociais e focaliza nos objetos, eventos ou situações sociais que são alvo dessas representações. Além disso, é importante examinar os impactos que essas representações exercem sobre a realidade social e considerar como elas influenciam atitudes, comportamentos e as dinâmicas sociais de maneira geral. Portanto, em conformidade com essa última dimensão de Jodelet e apoiados nos resultados da Análise Temática de Braun e Clark, apontamos os seguintes impactos dessas representações sociais:

- As representações sociais exercem influência significativa na “construção da identidade dos/as alunos/as da Educação Especial” na universidade. Pois, durante muito tempo, esses/as estudantes foram vistos/as de forma reducionista nas instituições educacionais, apenas como alunos/as com dificuldades de aprendizagem. Essa representação surgiu com frequência nas narrativas dos/as professores/as.
- Desvelar as representações sociais de professores/as sobre a inclusão dos/as estudantes PAEE na UEMA pode contribuir para a compreensão da inclusão, no âmbito do

desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais efetivas, na configuração de relações sociais mais justas e igualitárias e na superação da cultura excludente na universidade.

- Os/As docentes da UEMA enfrentam muitos desafios ao buscar promover a inclusão educacional dos/as alunos/as PAEE, os principais são a necessidade de formação continuada na área de Educação Especial, e a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade e a equidade.
- Os/As professores/as compreendem a necessidade de eliminar as barreiras que ainda persistem na UEMA e podem excluir os/as alunos/as PAEE. Os temas da Análise Temática ressaltaram a percepção dos/as professores/as quanto à necessidade de aprimorar suas habilidades pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem com os/as estudantes da Educação Especial.
- É importante desconstruir as representações sociais estereotipadas sobre os/as alunos/as da Educação Especial, que podem criar expectativas reduzidas, preconceitos e assimilações de menos valia e dificultar a inclusão desses/as sujeitos/as. A abordagem das representações sociais pode contribuir para a compreensão dos processos de socialização e dos aspectos culturais que influenciam a inclusão educacional dos/as alunos/as público-alvo da Educação Especial na universidade.

Dessa forma, os achados deste estudo enfatizam a importância fundamental de a Universidade Estadual do Maranhão investir na implementação de programas de formação continuada na área de Educação Especial destinados aos/as seus/as professores/as. Além disso, também é essencial que os debates sobre a inclusão estejam presentes nos processos de interação e comunicação sociais cotidianas da comunidade acadêmicas, na constituição de uma cultura institucional e de representações sociais mais inclusivas.

De forma geral, as pesquisas apresentam limitações que devem ser consideradas por parte dos pesquisadores. No âmbito desta tese, que baseia-se em uma abordagem qualitativa, realizada em um contexto específico, atentamos, principalmente, as restrições relacionadas à generalização dos resultados para outros contextos e/ou realidades, sem que considere-se as particularidades deste estudo.

Reconhecemos, igualmente, as dificuldades associadas à replicação deste estudo, dada a sua natureza singular e contextual desta investigação, que torna desafiadora a reprodução por outros investigadores. Nesse sentido, outro aspecto importante a ressaltar é que o uso da Análise Temática, de Braun e Clarke (2008), exige uma construção cuidadosa e consistente da

história dos dados, não conta com uma estrutura pré-definida para a análise, e integrar-se as idiosincrasias metodológicas e interpretativas de cada pesquisador/a (Barbosa, 2017).

No entanto, essas limitações não comprometeram a nossa abordagem qualitativa, que tornou-se muito valiosa, principalmente, para a compreensão dos fenômenos educacionais complexos como as representações sociais de professores/as da UEMA, acerca da inclusão dos/as alunos/as, público-alvo da Educação Especial, e os impactos dessas representações na prática pedagógica, que foram analisadas na perspectiva das vivências dos/as próprios/as sujeitos/as, diretamente envolvidos/as com a inclusão na universidade.

Diante das limitações inerentes a esta pesquisa, surge a oportunidade e a necessidade de expandir o conhecimento sobre a temática da inclusão dos/as estudantes PAEE na universidade por meio de futuras investigações. Nossa sugestão, vai além da compreensão das representações sociais dos/as professores/as, pois entendemos que é essencial explorar as percepções e experiências diretas do/as estudantes PAEE em relação à inclusão educacional na universidade. Investigar profundamente as vivências desses/as estudantes permitirá identificar os desafios específicos que enfrentam durante esse processo. Propomos que as pesquisas futuras busquem, na própria experiência dos/as estudantes, respostas que possam subsidiar o desenvolvimento de ações mais eficientes, capazes de atender de forma mais eficaz às demandas inclusivas desses/as estudantes.

## REFERÊNCIAS

AGUIRRE, A. M. de B. O termo de consentimento livre e esclarecido: desafios e dificuldades em sua elaboração. *In: GUERRIERO, I. C. Z.; SCHMIDT, M. L. S.; ZICKERN, F. (org.). Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 206-222.

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. O uso de procedimentos projetivos na pesquisa de representações sociais: projeção e transicionalidade. *Psicologia USP*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 103-127, 1995. DOI: 10.1590/S1678-51771995000200007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34524>. Acesso em: 6 jun. 2022.

ALBA, M. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. *In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 520-573.

ALMEIDA, A. M. de O. Abordagem societal das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, nov. 2009.

ALVES, D. de O. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**. 2015. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 549-576, maio/ago.1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 01, n. 01, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 15 maio 2022.

ANJOS, F. V. dos S. **O entre-lugar e o não lugar da docência: representações sociais de professores de dança**. 2014. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ANSAY, N. N. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

ARAÚJO TRINDADE, Z.; DE SOUZA SANTOS, M. de F.; DE OLIVEIRA ALMEIDA, A. M. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. *In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 134-163.

ARAÚJO, F. M. A. de. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando educação inclusiva interroga a formação docente**. 2016. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

ARAÚJO, H. L. F. **Docência no ensino superior em um contexto pandêmico**: um estudo sobre qualidade de vida no trabalho de professores da Universidade Estadual do Maranhão. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia/CCH, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBOSA, M. A. de S.; SILVA, M. R. da; NUNES, M. S. C. Pesquisa qualitativa no campo Estudos Organizacionais: explorando a Análise Temática. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 41., 2017, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: AnPed, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/7085>. Acesso em: 27 maio 2023.

BARBOSA, R. R. A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) na perspectiva da cultura, do patrimônio e da memória. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2011, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/39/1436792020>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BARBOSA, R. R. **De escolas superiores e federação a universidade**: uma história da Universidade Estadual do Maranhão (1966-1994). São Leopoldo: UNISINOS, 2018.

BARROS, J. D. Teoria e metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 273-289, maio 2013.

BATISTA, E. R. M. Políticas de formação para o professor do ensino superior. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: [https://anpae.org.br/simposio2011/docs/comunicacoes\\_orais\\_dia\\_29\\_abril.pdf](https://anpae.org.br/simposio2011/docs/comunicacoes_orais_dia_29_abril.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

BATISTA, V. O. Os avanços da proteção das minorias no Brasil. *In*: JUBILUT, L. L.; BAHIA, A. G. M. F.; MAGALHÃES, J. L. Q. de (coord.). **Direito à diferença**: aspectos institucionais e instrumentais de proteção às minorias e aos grupos vulneráveis. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 107-126. v.3.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAZON, F. V. M. **Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YBBwBh7N8W6ZGvsChPJvGfh/?format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BERTOLIN, J. C. G.; FIOREZE, C.; BARÃO, F. R. Educação Superior e desigualdade educacional no Brasil: herança elitista em contexto de expansão do acesso. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3563>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. *In*: MORORÓ, L.P.; COUTO, M.E.S., e ASSIS, R.A.M. (org.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus: EDITUS, 2017. p. 101-122.

BIANCHETTI, L. Estabelecendo interlocuções no processo de autoria: o desafio de escrever dissertações e teses. **Revista Cocar**, v. 1, n. 1, p. 7-16, jan./jun. 2007.

BOEING, F.; MACHADO, P. F. L. Investigações sobre Representações Sociais: socialização de um percurso teórico-metodológico. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 4, pág. e21010414027, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14027. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14027>. Acesso em: 1 mar. 2023.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Aviso Circular nº 277/MEC/GM, de 8 de maio de 1996**. Dirigido aos Reitores das IES solicitando a execução adequada de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso\\_circular277.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de dezembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, Presidência da República [2011]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.611%2C%20DE%2017,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República [1996]. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=CjwKCAjw6raYBhB7EiwABge5KjA5DRZB45NlaWdTKeVa-F5izH0K8RGU3yvEVGPrLsxPGhwYVhAkrxoC4AQQAvD\\_BwE](https://www.geledes.org.br/ldb/?amp=1&gclid=CjwKCAjw6raYBhB7EiwABge5KjA5DRZB45NlaWdTKeVa-F5izH0K8RGU3yvEVGPrLsxPGhwYVhAkrxoC4AQQAvD_BwE). Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Plena. Brasília, DF, Presidência da República [2016]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Usando análise temática em psicologia. **Qualitative Research in Psychology**, Rio Grande, v.3, n. 2, p.77-101, jul. 2008.

BUENO, C. M. de O. **A psicologia das massas nos discursos da dominação**, 2019. Disponível em: <https://appoa.org.br/correio/edicao/288/sumario/719>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. *In*: BAPTISTA, M. M. (ed.). **Cultura: metodologias e investigação**. Lisboa: Ver o Verso Edições, 2009. p.51-66.

CABECINHAS, R.; LIMA, M.; CHAVES, A. M. Identidades nacionais e memória social: hegemonia e polémica nas representações sociais da história. *In*: MIRANDA, J.; JOÃO, M. I. (ed.). **Identidades nacionais em debate**. Oeiras: Celta, 2006. p. 67-92.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 371-387, set./dez. 2017. DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220300004.

CABRAL, L. S. A. **Orientação acadêmica e profissional dos estudantes universitários com deficiência**: perspectivas internacionais. 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

CABRAL, L. S. A.; SANTOS, V.; MENDES, E. G. Educação Especial na Educação Superior: podemos falar em democratização do acesso? **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 8, n. 23, p. 111-126, maio/ago. 2018.

CABRAL, V. N. de; ORLANDO, R. M.; MELETTI, S. M. F. O Retrato da Exclusão nas Universidades Brasileiras: os limites da inclusão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-15, jan. 2021.

CAMARGO, B. V. Serge Moscovici (14/06/1925 - 16/11/2014): um percurso inovador na psicologia social. **Memorandum-Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 28, p. 240–245, fev. 2015.

CARDOSO, M. L. M. **As representações sociais de estudantes do curso de pedagogia da UFPA-Belém sobre o programa residência pedagógica**: implicações na/para a formação inicial de professores(as). 2020. 511 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 85-92, nov. 2006.

CHAHINI, T. H. C. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da universidade federal do Maranhão em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. 2010. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, M. M. de A. **A inclusão da pessoa com deficiência visual na educação superior e a construção de suas identidades**. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

CROSARA, D. de M.; SILVA, L. B. e. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 289–312, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n2a2018-07>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/47038>. Acesso em: 4 jan. 2023.

CRUZ, R. de L. **Inclusão no ensino superior**: um estudo das representações sociais dos acadêmicos com deficiência visual da UFPB. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Diretoria de Avaliação. **Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**, 2013. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/ensino/napnee-1/documentos/referenciais-acessibilidade-sinaes/view>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DE ARRUDA REIS, S. L.; BELLINI, M. **Representações sociais**: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/10256-Texto%20do%20artigo-61592-1-10-20111219.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2023.

DE LIMA COUTINHO, M. da P.; DO BÚ, E. **A técnica de associação livre de palavras sobre o prisma do software tri-deux-mots (VERSION 5.2)**, 2017. Disponível em: <https://periodicos.iesp.edu.br/index.php/campodosaber/article/view/72>. Acesso em: 1 mar. 2023.

DE OLIVEIRA, L. L. S. Histórico de políticas públicas de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 212-238, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p212>.

DE SOUSA, C. P.; BÔAS, L. P. S. V.; DE OLIVEIRA NOVAES, A. Contribuições dos estudos de representações sociais para compreensão do trabalho docente. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 830-869.

DE SOUSA, K. N.; DE SOUZA, P. C. **Representação social**: uma revisão teórica da abordagem, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/15881-Article-204611-1-10-20210604.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

DEMO, P. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922002000200007>.

DEMO, P. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, jun. 2008.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DIAS DA SILVA, S. E.; VIZEU CAMARGO, B.; ITAYRA PADILHA, M. A teoria das representações sociais nas pesquisas da enfermagem brasileira. **Revista Brasileira de Enfermagem** [online], Brasília, v. 64, n.5, p. 947-951, set./out. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672011000500022>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267022214021>. Acesso em: 4 jun. 2021.

DUARTE, C.; ROJAS, S. Caminhada. Intérprete: Sérgio Rojas. In: SANTI, Álvaro. **Canto livre? O nativismo gaúcho e os poemas da Califórnia da Canção Nativa do Rio Grande do Sul**. 1999. 286 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FAÇANHA, L. da S; FAHD, W. C. B. A educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotsky. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 25, p. 113-133, nov./2015 – abr./2016.

FAHD, W. C. B. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotsky**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

FAHD, W. C. B.; NASCIMENTO, I. P. Representações Sociais sobre a Inclusão no Ensino Superior: a produção acadêmica brasileira de teses e dissertações no período de 2013 a 2017. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 14.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 3., 2019, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: PPGED/UFPA, 2019.

FAHD, W. C. B.; SANTIAGO-VIEIRA, S.; NASCIMENTO, I. P. A pandemia da Covid-19 e as aulas remotas emergenciais: uma experiência docente com jovens estudantes da universidade pública. In: COLÓQUIO DA LINHA DE PESQUISA, EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE, 5., 2020, Belém. **Anais eletrônicos** [...]. Belém: IEPA, 2020.

FAHD, W.C. B. Representações Sociais sobre a inclusão escolar no ensino superior: a produção acadêmica brasileira de teses e dissertações no período de 2013 a 2017. In: DA CONCEIÇÃO SILVA, L. I.; DA SILVA ARAÚJO, S. M. **Diversidade cultural e formação: reflexões para a educação**. São Paulo: Editora Appris, 2021. p. 201-217.

FAHD, W. C. B.; SANTIAGO-VIEIRA, S.; NASCIMENTO, I. P. A política institucional e o núcleo de acessibilidade na universidade: ações de acesso e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1170–1189, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v12n3a2023-68689.

FARR, R. M. A individualização da psicologia social na América do Norte. *In: FARR, Robert M. As raízes da psicologia social moderna (1872-1954)*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 135-150.

FERNANDES, M. C.; MELO, J. Reflexões sobre a empatia em uma relação de ensino. **Revista Arquivos Científicos (IMMES)**, Macapá, v. 5, n. 2, p. 1 - 6, mar. 2023.

FERNANDES, S. M. C. Representações sociais e educação especial: sentidos, identidade, silenciamentos. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 24, p. 14-19, maio/ ago.2003.

FERNÁNDEZ, P. I.; VALENCIA, E. V. S. Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade. **HOLOS**, Natal, v. 39, n. 2, p. 1-15, set. 2023. DOI: 10pts.15628/holos.2023.15155.

FERREIRA, J. M. M. de C. **Acesso e permanência de pessoas com deficiência na Universidade de Brasília**: sentidos de educação inclusiva. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago.2002.

FONTGALLAND, R. C.; MOREIRA, V. Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. **Memorandum-Memória e História em Psicologia**, [S. l.], v. 23, p. 32–56, out. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6554>. Acesso em: 16 ago. 2022.

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, São Paulo, v. 11, n. 24, p. 5-20, maio/jul. 2014. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewFile/900/498>. Acesso em: 5 jul. 2022.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2013. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v2i1.7064. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7064>. Acesso em: 7 jun. 2023.

GARCIA, R. M. C. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 7-26, jun. 2016. Edição Especial.

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 29, n. 50, p. 51-67, dez. 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], s/n, p. 161-171, maio 2016.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In.*: **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095>. Acesso em: 30 jul. 2021. DOI: 10.5902/1984686X2095.

GLAT, R. **Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar**, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2023.

GONÇALVES, A. M. **Sinais de escolarização e as repercussões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

GROSSI, M. P. A dor da tese. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2, p. 221-228, jan. 2004.

GUARESCHI, P. A. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-256, dez. 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Editora Vértice, 1990.

HAN, B-C. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017. (Edição digital).

HAN, B-C. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HENNIGEN, I. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 29, p. 191-208, jul./dez. 2007.

HERINGER, R. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista Tomo**, Aracaju, s/v, n. 24, p. 9-45, jan./jun. 2014.

HOEPERS, I. da S.; STIEGLER, S. V. Da integração à inclusão: trajetórias das políticas de educação especial no Brasil e em Portugal. **Revista Espacios [online]**, Caracas, v. 38, n.30, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a17v38n30/a17v38n30p11.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2021**. Divulgação dos resultados. Brasília, DF: INEP, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo da Educação Superior 2019**. Divulgação dos resultados. Brasília-DF: INEP, 2020.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

JESUINO, J. C. Um conceito reencontrado. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 42-75.

JODELET, D. Ciências sociais e representações: estudo dos fenômenos representativos e processos sociais, do local ao global. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n 2, p. 423-442, ago. 2018.

JODELET, D. Os processos psicossociais da exclusão. *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 53-66. v. 2.

JODELET, D. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 19-26, jun. 2011.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução de Lilian Ulup. Paris: Éditions des archives contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 1-21, set. 2001b.

JODELET, D.; LOPRETE, L. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 314-327, abr./jun. 2015.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 53-72.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LAHLOU, S. Difusão as Representações e Inteligência Coletiva Distribuída. Tradução José Geraldo de Oliveira Almeida. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.;

TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 78-133.

MACENHAN, C.; TOZETTO, S. S.; BRANDT, C. F. Formação de professores e prática pedagógica: uma análise sobre a natureza dos saberes docentes. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 505-525, maio/ago. 2016.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, nov. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2018v13n2.43010>. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MANZINI, E. J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista de Política e Gestão Educacional** [online], Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez. 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914.

MARKOVÁ, I. A fabricação da teoria de representações sociais. Tradução Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar. 2017.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MARTINS DA SILVA, G. R. **Educação e culturas do povo Tembé**: representações sociais e implicações identitárias. 2020. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MARTINS, J. de L. **Os núcleos de acessibilidade das universidades públicas federais**: uma análise do norte brasileiro. 2022. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MAUÉS, O. C. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, São Carlos, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. maio 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ ago.2010.

MENDES, D. M. **Juventude e educação do campo na Amazônia**: representações sociais sobre o SOME e as implicações em seus projetos de vida. 2020. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. de M.; LIMA, C. M. de. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

MESTRES, M. M.; GOÑI, J. O. Fatores psicológicos implicados na aprendizagem escolar: as características individuais. *In*: SALVADOR, C. C. **Psicologia do Ensino**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed: 2000. p. 85-105.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio/ago. 2014.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOREIRA, L. C.; FERNANDES, S.; DAMASCENO, A. R. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia. **Revista Cocar**, Belém, n. 13, p. 1-20, 29 out. 2022. Edição Especial.

MORERA, J. A. C.; PADILHA, M. I.; SILVA, D. G. V. da; SAPAG, J. Aspectos teóricos e metodológicos das representações sociais. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 4, p. 1157-1165, out./dez. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-0707201500003440014>.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012. (Coleção Psicologia Social).

MOSCOVICI, S. **Crônica dos anos errantes: narrativa autobiográfica**. Tradução de Teresinha Amarante. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NAGATOMY, G. F. M. **Representação social sobre educação especial/inclusiva de alunos de licenciatura em química da universidade federal do Paraná**. 2020. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

NASCIMENTO, I. P. O campo das representações sociais: articulações possíveis. **Agália-Revista de Estudos na Cultura**, Santiago de Compostela (Galiza), v.107, n.107, p. 181-203, 2013.

NASCIMENTO, V. C. de G. do. **Quando as “exceções” desafiam as regras: vozes de pessoas com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior.** 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

NASCIMENTO, L. F. do. **Representações sociais e inclusão escolar: jovens com cegueira Tateando o futuro.** 2020. 249 f. Tese (Doutorado). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

NEVES, D. A. B.; BRITO, R. C. de; CÓDULA, A. C. C.; SILVA, J. T.; TAVARES, D. W. da S. Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 64–79, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917>. Acesso em: 22 jul. 2022.

NOGUEIRA, K.; GRILLO, M. D. Teoria das Representações Sociais: história, processos e abordagens. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e146996756, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6756>.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (NAU). **Política de acessibilidade da universidade estadual do Maranhão**, 2022. Disponível em: <https://www.nau.uema.br/?p=1003>. Acesso em: 6 out. 2022.

OLIVEIRA, I. A. de. Alteridade e ética na pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Ética e pesquisa em educação** [recurso eletrônico]: subsídios. Comissão de Ética em Pesquisa da AnPed. Rio de Janeiro: AnPed, 2021. p. 13-19. v. 2.

OLIVEIRA, J. F. de; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 63-89.

OLIVEIRA, M. A. da S. **Inclusão de estudantes com deficiência na Universidade Federal do Acre: panorama e perspectivas.** 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, V. S. de. **Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e à docência universitária.** 2011. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

OLIVEIRA, W. M. M. de. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior.** 2015. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA KIMURA, P. R. de. **Representações sociais de jovens universitários sobre a formação superior em licenciatura e as implicações em seus projetos de vida profissional.** 2020, 309 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém. 2020.

PARREIRA, P.; PAIVA, T.; ALVES, L.; SAMPAIO, J. H.; MÓNICO, L. Abordagem estrutural das representações sociais. **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo dos estudantes do ensino superior politécnico**. Guarda: IPG/PIN, 2018. p. 55-68.

PERANZONI, V. C. **Altas habilidades/superdotação no curso de educação física da universidade de Cruz Alta/RS**. 2013. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

PEREIRA, J. O. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, M. M. Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 10, p. 19-38, jan. 2008.

PEREIRA, M. M. **Ações afirmativas e a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior**, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/20567>. Acesso em: 6 out. 2022.

PERON, L. **As representações sociais sobre as políticas de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: um estudo com docentes de uma universidade do sul do Brasil**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

PESSOA, F. **Livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PLETSCH, M. D.; MELO, F. R. L. V. de. Estrutura e funcionamento dos núcleos de acessibilidade e inclusão nas universidades federais da região sudeste. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1610–1627, jul. 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**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, ago. 1992.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. **Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 57-71.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, A. de M. História da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais: desafios e perspectivas na educação inclusiva. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE)*, 7., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, L. F. **Teoria das representações sociais**: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/wrWbcH7fPm37DBzk6x4JmKK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2022.

RODRIGUES, S. E. C. **A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação**. 2014. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, A. S. de. 50 anos depois: la psychanalyse, son image et son public na era do facebook. *In: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. S.; TRINDADE, Z. A. Teoria das representações sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 650-743.

SÁ, C. P. de. Sobre o campo de estudo da memória social: uma perspectiva psicossocial. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 290-295, jun. 2007.

SABINO, F. T. **O encontro marcado**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1981.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, Campo Grande, v. 8, n. 8, 63-83. jul. 2006.

SANTI, A. **Canto livre?** O nativismo gaúcho e os poemas da Califórnia da canção nativa do Rio Grande do Sul. 1999. 286 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

SANTIAGO-VIEIRA, S.; FAHD, W. C. B.; NASCIMENTO, I. P. Desafios à Prática Docente na Inclusão Educacional de Estudantes Surdos no Ensino Superior. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 15.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, CULTURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, 4., 2021, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém, PA: PPGED/UFGPA, 2022.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Boitempo Editorial, 2020.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. P. da C. dos; VELANGA, C. T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 35, p. 313-340, ago. 2017.

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 244-256, jun. 2017.

SARLO, B. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Mídia e deficiência. Brasília: ANDI/Fundação Banco do Brasil, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SAWAIA, B. B. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 3, p. 364-372, dez. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000300010>

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? *In*: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 141-156.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. **Cadernos de Campo**-Revista de Ciências Sociais, n. 14/15 (2010/2011). Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras; UNESP, 2011.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Rio Grande do Sul, v. 8, n. 13, p. 128-133, jul. 2000.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R. Estudantes com deficiência no ensino superior: trajetórias escolares, acesso e acessibilidade. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, mar. 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4083>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, A. M. da. **Educação especial e inclusão escolar**: história e fundamentos. – Curitiba: Ibpx, 2010. (Série Inclusão Escolar).

SILVA, E. M. do S. da. **O processo de inclusão**: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino superior. 2017. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVEIRA BUENO, J. **Educação especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011.

SILVEIRA, A. P. **Representações sociais de professores universitários sobre o ensino de LIBRAS**. 2019. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SKLIAR, C. A Invenção e a Exclusão da Alteridade "deficiente" a partir dos Significados da Normalidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 24, n. 2, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOARES, A. C. S. **A inclusão de alunos com deficiência visual na Universidade Federal do Ceará**: ingresso e permanência na ótica dos alunos, docentes e administradores. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUSA, K. N. de.; SOUZA, P. C. de. Representação social: uma revisão teórica da abordagem. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e38610615881, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i6.15881. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15881>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SOUSA, N. M. F. R. de. **A pessoa com deficiência física**: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre a escolarização e as implicações no processo formativo. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SOUZA, L. K. de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, maio/ago. 2019.

SOUZA, R. T. de; MIRANDA, J. C. Práticas e instrumentos de inclusão: LIBRAS, braille e mediação escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 11, p. 1-4, mar. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/11/praticas-e-instrumentos-de-inclusao-LIBRAS-braille-e-mediacao-escolar>. Acesso em: 29 nov. 2022. DOI: 10-18264/REP.

SPINK, M. J. P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, s/n, p. 300-308, set. 1993.

STEINER, P. **A sociologia de Durkheim**. Tradução de José Benevides Queiroz. Petrópolis: Vozes, 2016. (Coleção Sociologia: Pontos de Referência).

TEIXEIRA, S. R. dos S.; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas. In: CORRÊA, C. H.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. de F. (org.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016. p. 85-110.

THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 33-51, jul./dez. 2004.

TOMÉ, A. M.; FORMIGA, N. S. Abordagens teóricas e o uso da análise de conteúdo como instrumento metodológico em representações sociais. **Psicologia e Saúde em debate**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 97–117, set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n° 891/2015-CONSUN/UEMA**. Aprova o Regimento do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA e dá outras providências. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s. n.], 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). Pró-Reitoria de Planejamento e Administração **Plano de Desenvolvimento Institucional (2021/2025)**. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s. n.], 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n° 679/2007-CONSUN/UEMA**. Altera o Art. 1° da Resolução 231/2000 – CONSUN/UEMA que criou o Núcleo Interdisciplinar em Educação Especial – NIESP. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s. n.], 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n° 886/2014-CONSUN/UEMA**. Cria o Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s. n.], 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Na perspectiva da cultura, do patrimônio e da memória**, 2015. Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1436792020\\_ARQUIVO\\_AUNIVERSIDADEESTADUALDOMARANHÃO\(UEMA\)NAPERPECTIVADACULTURA,DOPATRIMONIOEDAMEMORIA\(1\).pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1436792020_ARQUIVO_AUNIVERSIDADEESTADUALDOMARANHÃO(UEMA)NAPERPECTIVADACULTURA,DOPATRIMONIOEDAMEMORIA(1).pdf). Acesso em: 1 mar. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n° 231/2000-CONSUN/UEMA**. Cria o Núcleo Interdisciplinar em Educação Especial NIESP, do Curso de Pedagogia do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais e aprova o Projeto respectivo. São Luís, MA, fev. 2000. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/documentos/resolucoes/>. Acesso em: 6 out. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). **Resolução n° 820/2011-CONSUN/UEMA**. Aprova a adoção da política afirmativa de quotas para pessoas com deficiência a partir do PAES 2013 e dá outras providências. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: [s. n.], 2011.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 1 mar. 2022.

VILLAS BÔAS, L. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 156, p. 244-258, abr./jun. 2015.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WOLTER, R.M. C. P. Serge Moscovici: um pensador do social. *In*: ALMEIDA, A. M. de O.; SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A. (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 28-39.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Penso, 2016.

## APÊNDICE A – Solicitação de Autorização para Pesquisa em Educação

À

Ilma. Prof.<sup>a</sup>**Dra. Ana Lúcia Cunha Duarte**

M. D. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMA

São Luís – MA

Prezada coordenadora.

Eu, WILMA CRISTINA BERNARDO FAHD, inscrita no CPF sob o nº 407.453.844-04, doutoranda em educação, matrícula nº 201905780033 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, venho muito respeitosamente à presença de Vossa Senhoria, solicitar a cooperação dessa instituição na implementação do Projeto de Pesquisa: *Representações Sociais (RS) de professoras/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as da Educação Especial e as e as implicações dessas RS na prática docente.*

O estudo visa analisar como constituem-se as Representações Sociais (RS) de professoras/as da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos/as universitários/as, público-alvo da Educação Especial, e as implicações dessas RS na prática docente. A pesquisa é vinculada ao Convênio do Projeto de Ensino e Pesquisa – “Doutorado Interinstitucional – DINTER UFPA/UEMA” e encontra-se em andamento desde o ano de 2019. Ademais, relatamos a essa Coordenação a cada semestre as etapas cumpridas de: revisão de literatura, análise de documentos da instituição, levantados, via arquivos dos repositórios públicos, além da produção e publicação de textos acadêmicos, vinculados ao referido projeto. Entretanto, nesse ínterim, as atividades de campo foram obrigatoriamente suspensas devido a ocorrência da Pandemia da Covid-19, que provocou a paralisação obrigatória das atividades letivas presenciais.

Assim, a fase atual da investigação, demanda a coleta de dados nos *campi* da cidade Universitária Paulo VI, nos cursos de Graduação com matrículas de discentes da Educação Especial. Os participantes serão 09 (nove) professoras/as dos respectivos cursos, e 06 (seis) profissionais da equipe interdisciplinar do NAU que fazem o acompanhamento dos/as alunos/as, público-alvo da Educação Especial e de seus/suas professoras/as e se disponham de forma voluntária a contribuir com esta pesquisa. Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos envolverão a aplicação de técnicas e instrumentos de: evocação livre de

palavras a partir do tema indutor – “Inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade”; preenchimento de questionário perfil de formação profissional; entrevistas e observações.

A orientação do estudo é realizada pela Professora Dra. Ivany Pinto Nascimento, da Linha de Pesquisa de Educação, Cultura e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará PPGED/UFPA.

Outrossim, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial a Resolução CNS/MS nº 510/2016, que trata da Pesquisa que envolve Seres Humanos. Portanto, os dados recolhidos ficarão resguardados pelo sigilo, e serão utilizados tão somente para fins do estudo supracitado.

Por contar com a autorização dessa instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.

São Luís, 01 de agosto de 2022.

---

Wilma Cristina Bernardo Fahd  
Doutoranda  
Matrícula nº 201905780033 PPGED/UFPA

O contato com a pesquisadora pode ser feito por meio do telefone: (98) 988719612 e/ou e-mail: [wilmafahd@outlook.com](mailto:wilmafahd@outlook.com)

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Pesquisa:** *Representações Sociais (RS) de professores da Universidade Estadual do Maranhão sobre a inclusão dos universitários da Educação Especial e as implicações dessas RS na prática docente.*

As informações contidas neste termo, fornecidas pela pesquisadora **Wilma Cristina Bernardo Fahd**, tem por objetivo firmar acordo escrito com o(a) professor(a) voluntário(a) para colaboração na pesquisa referida, autorizando sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos a que ele(a) será submetido(a) de acordo com as condições abaixo especificadas.

**Natureza da pesquisa:** esta pesquisa tem como finalidade analisar como constituem-se as Representações Sociais de professores da UEMA sobre a prática inclusiva com discentes, alvo da Educação Especial e as implicações dessas para a formação acadêmica desses alunos.

**Participantes da pesquisa:** serão 09 (nove) professores/as dos respectivos cursos, e 06 profissionais da equipe interdisciplinar do NAU que fazem o acompanhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial e de seus professores.

**Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo, você permitirá que a pesquisadora realize procedimentos de evocação livre de palavras a partir do tema indutor – “Inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade”; aplicação de questionário sobre perfil o profissional e entrevistas.

Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone e do e-mail da pesquisadora informado ao final deste termo.

**Sobre as entrevistas:** serão realizadas na UEMA em um local adequado e com o horário previamente agendado, conforme a disponibilidade dos/as entrevistados/as. Em conversa, a pesquisadora fará algumas perguntas sobre o tema do estudo. O registro das informações será feito com anotações e/ou gravação de áudio, mediante o seu consentimento.

**Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, nem quaisquer riscos e desconfortos, ocasionados durante a sua execução. Os procedimentos adotados neste estudo obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução CNS/MS nº 510/2016, e nenhuma das atividades realizadas oferece riscos à sua dignidade.

**Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Os dados dos(as) professores(as) voluntárias(os), serão identificados por meio de códigos, e não por meio do nome ou qualquer outra informação pessoal. Apenas a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento dos dados, assegurando, assim, a sua privacidade. Dessa forma, a divulgação das informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, ou em publicações de artigos ou eventos científicos, sem quaisquer identificações dos participantes do estudo.

**Benefícios:** ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Todavia, esperamos que este estudo contribua de forma significativa com a construção de conhecimentos e práticas educativas inclusiva, que promovam a inclusão dos estudantes da Educação Especial na universidade, e a pesquisador compromete-se a divulgar os resultados obtidos.

**Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar sua participação nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Assim, preencha os itens que seguem:

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Em vista dos itens apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

São Luís, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

**Pesquisadora Principal:** Wilma Cristina Bernardo Fahd.

**Telefone e WhatsApp para contato:** (98) 988719612.

**Endereço profissional:** Universidade Estadual do Maranhão, Centro de Estudos Superiores de Santa Inês (CESSIN/UEMA). Rua 04, nº 54, CVRD, Vila Militar, Santa Inês/MA. CEP: 65.300-000. Fone: (98) 3653 2185 ou 2425

## APÊNDICE C – Roteiro para observação e anotações descritivas

**Fonte dos dados:** O contexto institucional da prática docente

**Aspectos observados:**

- Condições gerais de infraestrutura e acessibilidade no *Campus*;
- Modos de comunicação e divulgação da UEMA das políticas de inclusão e serviços de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial;
- Suportes oferecidos pela universidade para apoiar a prática inclusiva dos/as professores/as;
- Modos de interação e comunicação dos/as professores/as com o NAU;
- Modos de interação e comunicação dos/as professores/as com os/as estudantes, público-alvo da Educação Especial;
- Atitudes dos/as professores/as em relação à diversidade;
- Desafios à prática pedagógica inclusiva.

**Fonte dos dados:** o contexto institucional do Núcleo de Acessibilidade da UEMA – NAU.

**Aspectos observados:**

- Infraestrutura básica do NAU
  - Recursos humanos;
  - Recursos materiais.
- Funcionamento
  - Público atendido;
  - Rotina de trabalho.
- Cotidiano do NAU
  - Modos de comunicação e interação do NAU com dos/as professores/as;
  - Modos de comunicação e interação do NAU com os/as estudantes, público-alvo da Educação Especial;
  - Modos de comunicação e interação do NAU com a comunidade universitária.

APÊNDICE D – Questionário de Levantamento do Perfil de Formação e Experiência  
Docente

**Identificação:** Professor nº \_\_\_\_\_

Prezado(a) professor(a), marque a alternativa correspondente a sua resposta, e escreva o complemento solicitado nas questões que seguem.

1. **Qual foi a sua primeira Graduação?**

\_\_\_\_\_

2. **Qual a sua habilitação acadêmica inicial?**

Licenciatura  Bacharelado  Tecnólogo  Titulação específica referente a profissão de: \_\_\_\_\_

3. **O seu curso de Graduação aconteceu em qual modalidade de educação?**

Presencial  Semipresencial  A distância  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. **Você é Graduado(a) em outro curso?**

Não  Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. **O currículo de sua formação inicial contemplou disciplinas sobre Educação Especial inclusiva?**

Não  Sim. Qual(is)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. **Qual a sua titulação mais alta na Pós-Graduação?**

Atualização/180 horas  Especialista  Mestre(a)  Doutor(a)  
 Ainda não conclui a Pós-Graduação

7. **Qual a temática ou de ênfase de sua Pós-Graduação?**

Educação  Outra. Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. **Qual a sua situação funcional na UEMA?**

Substituto  Efetivo

9. **Há quanto tempo atua na docência no Ensino Superior?**

1-2 anos  3-5 anos  6-10 anos  11-15anos  16-20 anos  Há mais de 20 anos

10. **Você possui alguma formação específica em Educação Especial?**

Não  Sim. Qual(ais)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Presencial*     *Semipresencial*     *A distância*     *Outra. Qual?*

---

11. **Você participou de alguma atividade de formação continuada (capacitação, atualização etc.) anos voltada à inclusão de alunos/as da Educação Especial nos últimos 4 anos?**

*Não*     *Sim. Qual(ais)?* \_\_\_\_\_

---

*Presencial*     *Semipresencial*     *A distância*     *Outra*  
*Quais foram os conteúdos/temáticas dessas ações?* \_\_\_\_\_

---

---

APÊNDICE E – Evocação Livre de Palavras\*

Prof. Nº \_\_\_\_\_

**TEMA:** “A inclusão de estudantes da Educação Especial na universidade”

**Orientação:** conforme o tema proposto, escreva por ordem de prioridade 05 (cinco) palavras referentes aos aspectos a seguir solicitados, e cite o “por que” de sua primeira escolha.

**PENSAMENTOS:**

1. \_\_\_\_\_

*Por que:* \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

**SENTIMENTOS:**

1. \_\_\_\_\_

*Por que:* \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

**VALORES:**

1. \_\_\_\_\_

*Por que:* \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

**PRÁTICAS EDUCATIVAS:**

1. \_\_\_\_\_

*Por que:* \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

\* Instrumento elaborado com base na fala da Prof.<sup>a</sup> Dra. Ivany Pinto do Nascimento na Disciplina de Seminário de Pesquisa, PPGED/UFPA, em 30 abr. 2021.

APÊNDICE F – Protocolo de Entrevista com os/as sujeitos/as 01 (professores/as)\*

**Identificação:** Prof. Nº \_\_\_\_\_

• **Educação Especial e inclusão educacional.**

*Pergunte ao professor/a entrevistado/a:*

1. O que você sabe sobre a Educação Especial? Como sabe?
2. O que você sabe sobre à inclusão educacional? Como sabe?
3. Conhece a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva de 2008? Como conheceu?
4. O que sabe sobre os/as alunos/as, público-alvo da Educação Especial Inclusiva? Como sabe?
5. O que sabe sobre as principais normas e diretrizes para à inclusão educacional desses/as alunos/as? Como sabe?

• **Inclusão educacional na universidade**

*Pergunte ao professor/a entrevistado/a:*

6. O que sabe sobre os serviços de apoio à inclusão dos/as discentes da Educação Especial na UEMA? Como sabe?
7. O que sabe sobre o Projeto Político Pedagógico do curso em que você é professor/a no que refere-se à inclusão educacional de alunos/as da Educação Especial? Como sabe?

• **Prática pedagógica**

*Pergunte ao professor/a entrevistado/a:*

8. Você já realizou alguma adaptação na disciplina que leciona (objetivo, conteúdo, metodologia, forma de avaliação) com vistas à inclusão de discentes da Educação Especial? Qual(is)?
9. Você já buscou utilizar em suas aulas algum recurso pedagógico adaptado e/ou tecnologia assistiva para mediar a prática pedagógica com os/as alunos/as da Educação Especial? Qual(is)? Como?
10. Qual a sua percepção sobre a participação dos/as discentes da Educação Especial nas atividades de pesquisa e extensão na UEMA?
11. Quais os principais desafios para a inclusão dos/as discentes da Educação Especial na UEMA?
12. Cite algumas sugestões para a promoção da inclusão desses/as alunos/as na UEMA.

\* Adaptado de Sherman (2009) *apud* YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Penso, 2016, p. 95.

APÊNDICE G – Protocolo de Entrevista Equipe do NAU\*

**Identificação:** E.I.N. Nº \_\_\_\_\_

• **Educação Especial e inclusão educacional.**

*Pergunte ao entrevistado/a:*

Conhecimento dos/das docentes sobre:

1. Educação Especial? Como sabem?
2. O público-alvo da Educação Especial Inclusiva? Como sabem?
3. As principais políticas, normas e diretrizes para a inclusão educacional desses discentes na universidade? Como sabem?

• **A Prática pedagógica na articulação com Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU)**

*Pergunte ao entrevistado/a:*

4. Qual (is) os tipos de apoio/suporte pedagógico solicitados pelos/as docentes para realização das adaptações na prática pedagógica?
5. Qual (is) os recursos pedagógicos adaptados e/ou tecnologia assistiva solicitados pelos/as professores/as para mediar a prática pedagógica com os/as universitários/as, público-alvo da Educação Especial?
6. Qual (is) as experiências relatadas pelos/as docentes de participação dos/as universitários/as, público-alvo da Educação Especial nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na UEMA?

• **Inclusão educacional na universidade e os serviços ofertados pelo Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU)**

*Pergunte ao professor/a entrevistado/a:*

7. Como ocorre a divulgação e realização das ações e serviços realizados pelo NAU quanto ao:
  - Acompanhamento dos/as discentes?
  - Suporte aos/as docentes para efetivação da prática pedagógica inclusiva?
  - Capacitação, formação continuada de professores/as?
8. Como ocorre a comunicação sobre a inclusão na UEMA entre os grupos de professores/as?

\* Adaptado de Sherman (2009) *apud* YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. São Paulo: Penso, 2016, p. 95.