

# A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO SOB O PRISMA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

## *TEACHING PROFESSIONALISM FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN HIGHER EDUCATION: A DIALOGUE FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS (TRS)*

*Laura Medeiros SOUTO*

Mestra em Gestão de Processos Institucionais e Doutoranda em Educação.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-9196-6024> |  [laura.medeiros@ufrn.br](mailto:laura.medeiros@ufrn.br)

*Elda Silva do Nascimento MELO*

Pós-Doutora em Educação. Universidade de Valência – UV, Espanha. Doutora em

Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479> |  [elda.nascimento@ufrn.br](mailto:elda.nascimento@ufrn.br)

*Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO*

Pós-Doutor em Educação. Universidade de Algarve - UA, Portugal. Doutor em

Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0001-6695-3347> |  [ricardo.lins@ufrn.br](mailto:ricardo.lins@ufrn.br)

SOUTO, Laura Medeiros; MELO, Elda Silva do Nascimento; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. *A profissionalidade docente na perspectiva inclusiva na educação superior: um diálogo sob o prisma da teoria das representações sociais (TRS)*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 3, e0240036, 2024.

**RESUMO:** este artigo tem como objetivo explicitar a profissionalidade docente numa perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação superior estabelecendo diálogos com a Teoria das Representações Sociais (TRS). Adotamos, neste trabalho, uma abordagem qualitativa, por meio de estudo exploratório e bibliográfico, cujo teor põe a luz o porquê as percepções, os sentidos e os significados dos professores universitários, em torno de sua profissionalidade para uma educação inclusiva, compreende relevante fenômeno de espessura social, decisivo a ser considerado quando se idealiza uma prática pedagógica que materialize os ideais sociais e educacionais de uma educação na perspectiva inclusiva, no contexto de uma instituição de ensino superior. A pesquisa foi realizada com amplitude nacional e internacional nas bases de dados *SciELO*, *Web of Science*, *SCOPUS* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, num recorte temporal de 2017 a 2023 e adotando como critérios de busca as áreas de Ciências Sociais, Educação, Artes e Humanidades e as seguintes palavras chaves: formação docente, formação continuada, educação inclusiva, pessoas com deficiência e ensino superior. Os resultados indicaram um fértil campo de estudos, haja vista as incipientes produções em torno do nexo da profissionalidade docente e educação inclusiva, particularmente, no contexto da educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissionalidade Docente. Educação Inclusiva. Educação Superior.



<https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n3.e0240036>



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

**ABSTRACT:** this article aims to explain teaching professionalism from the perspective of inclusive education in the context of higher education, establishing dialogues with the Theory of Social Representations (TRS). In this work, we adopted a qualitative approach, through an exploratory and bibliographical study, whose content sheds light on why the perceptions, senses and meanings of university teachers, around their professionalism for inclusive education, comprise a relevant phenomenon of social thickness, decisive to be considered when idealizing a pedagogical practice that materializes the social and educational ideals of education from an inclusive perspective, in the context of a higher education institution. The research was carried out on a national and international scale in the SciELO, Web of Science, SCOPUS and Digital Library of Theses and Dissertations databases, in a time frame from 2017 to 2023 and adopting the areas of Social Sciences, Education, Arts as search criteria. and Humanities and the following key words: teacher training, continuing training, inclusive education, people with disabilities and higher education. The results indicated a fertile field of studies, given the incipient productions around the nexus of teaching professionalism and inclusive education, particularly in the context of higher education.

**KEYWORDS:** Teacher Professionalism. Inclusive Education. Higher Education.

# **A PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM DIÁLOGO SOB O PRISMA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)**

## *TEACHING PROFESSIONALISM FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE IN HIGHER EDUCATION: A DIALOGUE FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF SOCIAL REPRESENTATIONS (TRS)*

*Laura Medeiros SOUTO*<sup>1</sup>

*Elda Silva do Nascimento MELO*<sup>2</sup>

*Francisco Ricardo Lins Vieira de MELO*<sup>3</sup>

**RESUMO:** este artigo tem como objetivo explicitar a profissionalidade docente numa perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação superior estabelecendo diálogos com a Teoria das Representações Sociais (TRS). Adotamos, neste trabalho, uma abordagem qualitativa, por meio de estudo exploratório e bibliográfico, cujo teor põe a luz o porquê as percepções, os sentidos e os significados dos professores universitários, em torno de sua profissionalidade para uma educação inclusiva, compreende relevante fenômeno de espessura social, decisivo a ser considerado quando se idealiza uma prática pedagógica que materialize os ideais sociais e educacionais de uma educação na perspectiva inclusiva, no contexto de uma instituição de ensino superior. A pesquisa foi realizada com amplitude nacional e internacional nas bases de dados *SciELO*, *Web of Science*, *SCOPUS* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, num recorte temporal de 2017 a 2023 e adotando como critérios de busca as áreas de Ciências Sociais, Educação, Artes e Humanidades e as seguintes palavras chaves: formação docente, formação continuada, educação inclusiva, pessoas com deficiência e ensino superior. Os resultados indicaram um fértil campo de estudos, haja vista as incipientes produções em torno do nexo da profissionalidade docente e educação inclusiva, particularmente, no contexto da educação superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Profissionalidade Docente. Educação Inclusiva. Educação Superior.

<sup>1</sup> Mestra em Gestão de Processos Institucionais e Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. E-mail: laura.medeiros@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9196-6024>

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Educação. Universidade de Valência – UV, Espanha. Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. E-mail: elda.nascimento@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5146-4479>

<sup>3</sup> Pós-Doutor em Educação. Universidade de Algarve - UA, Portugal. Doutor em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/Brasil. E-mail: ricardo.lins@ufrn.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6695-3347>

**ABSTRACT:** this article aims to explain teaching professionalism from the perspective of inclusive education in the context of higher education, establishing dialogues with the Theory of Social Representations (TRS). In this work, we adopted a qualitative approach, through an exploratory and bibliographical study, whose content sheds light on why the perceptions, senses and meanings of university teachers, around their professionalism for inclusive education, comprise a relevant phenomenon of social thickness, decisive to be considered when idealizing a pedagogical practice that materializes the social and educational ideals of education from an inclusive perspective, in the context of a higher education institution. The research was carried out on a national and international scale in the SciELO, Web of Science, SCOPUS and Digital Library of Theses and Dissertations databases, in a time frame from 2017 to 2023 and adopting the areas of Social Sciences, Education, Arts as search criteria. and Humanities and the following key words: teacher training, continuing training, inclusive education, people with disabilities and higher education. The results indicated a fertile field of studies, given the incipient productions around the nexus of teaching professionalism and inclusive education, particularly in the context of higher education.

**KEYWORDS:** Teacher Professionalism. Inclusive Education. Higher Education.

## INTRODUÇÃO

A inclusão é temática de estudos, lutas e conquistas em âmbito continental. Ao longo da década de 90 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e os movimentos sociais em defesa dos direitos humanos e das pessoas com deficiência se mobilizaram e produziram marcos documentais. Iniciando com a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, editada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 30 de março de 2007.

A partir daí, no Brasil, em se tratando da inclusão das pessoas com deficiência, se amplia os instrumentos legais para proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência, promovendo o respeito à sua dignidade.

Nesta perspectiva, com respaldo no §3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, surgem ordenamentos jurídicos posteriores, como o Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009 (Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007) e a Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015).

Diante desse contexto, até os hodiernos dias no campo da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.193, de 20 de dezembro de 1996 passa por alterações e aprimoramentos. Inclusive, dedicando capítulo à Educação Especial, reconhecendo-a como modalidade da educação básica oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDBEN, 1996).

Nesses desdobramentos de aportes legais, surgem dispositivos para assegurar o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. Trata-se da Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), com redação dada pela

Lei N<sup>o</sup>. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016). Esta última dispendo sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e ensino superior nas instituições federais de ensino.

Segundo a pesquisadora Yngaunis<sup>4</sup> (2024), as matrículas de pessoas com deficiência na educação básica e educação superior, nos últimos dez anos (2013 a 2022) teve relevante taxa de crescimento. Ela aponta:

[n]o período mencionado, o crescimento do número de matrículas foi de 307% na educação infantil, 81% no ensino fundamental, 329% no ensino médio 329% e 173% no ensino superior. Esses números são bastante expressivos quando comparados ao número total de matrículas na educação brasileira que apresenta declínio em algumas das etapas de ensino. Vejamos: crescimento de 19% no ensino infantil e 29% no ensino superior, e declínio de 9% no ensino fundamental e de 5% no ensino médio.

Em termos de números, em 2022, tínhamos um total de 47.304.632 alunos matriculados na educação básica, sendo 1.771.430 matriculados na educação especial em classes comuns. No ensino superior, um total de 9.444.116 matrículas, e 79.262 alunos com necessidades especiais matriculados. Ou seja, a representatividade de alunos com deficiência na educação básica é de cerca de 3,7% e, no ensino superior não a [sic] chega a 1% (Yngaunis, 2024. Documento online não paginado).

Levando em consideração o até então exposto é oportuno ponderar que, mesmo diante de tantos instrumentos legais existentes no país com fins de promover a inclusão social e educacional, ainda é notável, no que diz respeito ao acesso à educação superior, um percentual tímido de estudantes com deficiência matriculados.

Não desmerecendo a atenção devida a este fato, mas um outro ponto deve também ocupar espaço de reflexão, estudo e pesquisa na academia. Referimo-nos às etapas posteriores desses estudantes, após o seu ingresso na universidade, relacionadas a sua permanência e êxito de conclusão dos estudos na Universidade.

É considerando esse aspecto que a presente pesquisa traz à tona um diálogo sobre a profissionalidade docente na perspectiva inclusiva, pois certamente, a permanência e o êxito dos estudantes com necessidades educacionais específicas (pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades/superdotação, dislexia, discalculia, déficit de atenção/hiperatividade, transtornos psiquiátricos e neurológicos e mobilidade reduzida) no ensino superior depende, e muito, do profissionalismo dos professores universitários. Corroborando com o pensamento de Libâneo (2004), o profissionalismo refere-se “ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem

---

<sup>4</sup> Sueli Yngaunis, Doutora em Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e outras Legitimidades, do Diversitas/FFLCH/USP, Brasil.

a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (Libâneo, 2004, p. 75).

Assim, para o alcance do propósito desse estudo, ou seja, abordar de forma dialógica a profissionalidade docente na perspectiva inclusiva no contexto da educação superior, requer, indiscutivelmente, se fundamentar em pressupostos teóricos que deem conta de explicar a temática.

Neste encaminhamento, o primeiro tópico apresentará constructos teóricos em torno do conceito e significado da profissionalidade docente na perspectiva inclusiva à luz de alguns expoentes autores.

O segundo discorrerá sobre a Teoria das Representações Sociais, com suas bases epistemológicas e os seus postulados. E o último tecerá o diálogo entre a referida Teoria com a profissionalidade docente na perspectiva inclusiva no universo da educação superior.

Isso posto, o texto finalizará com as considerações sobre as meditações realizadas no diálogo proposto, alicerçadas na revisão de literaturas pertinentes, com vistas a fomentar produções acadêmicas que aprofundem e ampliem a temática, tendo em vista o seu potencial de relevância acadêmica e, sobretudo, os aspectos sociais ao considerar como sujeitos da análise, os professores universitários e os estudantes com necessidades educacionais, no espaço da universidade.

## **METODOLOGIA**

A investigação sobre a profissionalidade docente na perspectiva inclusiva no contexto do ensino superior foi realizada por um Estado de Conhecimento em bases de dados nacionais e internacionais (*SciELO, Web Of Science, Scopus, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD*), com cobertura nas áreas de Ciências Sociais, Educação, Artes e Humanidades num recorte temporal de 2017-2023.

A pesquisa abrangendo como palavras-chaves: Formação docente, Formação Continuada, Educação Inclusiva, Pessoas com Deficiência e Ensino Superior, como estratégias de busca articulou as mencionadas palavras nos idiomas português, espanhol e inglês, conforme quadro 1:

**Quadro 1** – Resultados das pesquisas em bases de dados

<b>Bases de dados</b>	<b>Estratégia de busca</b>	<b>Filtros de busca</b>	<b>Resultados</b>	<b>Selecionados</b>
<b>SciELO</b>	(“formação de professores”) AND (“Ensino superior”) AND (“Educação inclusiva”)	Período: 2017-2023	2	1
<b>Web of Science</b>	<b>ESTRATÉGIA 01:</b> (“Teacher training” OR “Teacher education” OR “formation de docentes” OR “Formación de profesores” OR “Formação docente” OR “formação continuada”) AND (“Inclusive education” OR “Educación inclusiva” OR “Educação inclusiva”) AND (“People with disabilities” OR “Personas con discapacidad” OR “Pessoas com deficiência”) AND (“Higher education” OR “Enseñanza superior” OR “Ensino superior”)	Área: Educação, Educação Especial, Ciências Sociais  Tipo de documento: Artigos  Idiomas: Português, Espanhol e Inglês  Período: 2017-2023	5	0
	<b>ESTRATÉGIA 02:</b> (“Teacher training” OR “Teacher education” OR “formation de docentes” OR “Formación de profesores” OR “Formação docente” OR “formação continuada” OR “Teaching professionalization” OR “profesionalización docente” OR “Profissionalização docente”) AND (“Inclusive education” OR “Educación inclusiva” OR “Educação inclusiva”) AND (“People with disabilities” OR “Personas con discapacidad” OR “Pessoas com deficiência”)	Área: Educação, Educação Especial, Ciências Sociais  Tipo de documento: Artigos  Idiomas: Português, Espanhol e Inglês  Período: 2017-2023	19	1

SCOPUS	<p><b>ESTRATÉGIA 01:</b>                      (“Teacher training” OR “Teacher education” OR “formation de docentes” OR “Formación de profesores” OR “Formação docente” OR “formação de professores” OR “formação continuada”) AND (“Inclusive education” OR “Educación inclusiva” OR “Educação inclusiva”) AND (“People with disabilities” OR “Personas con discapacidad” OR “Pessoas com deficiência”)</p>	<p>Área: Ciências Sociais                      Tipo de documento: Artigo                      Idiomas: Português, Espanhol e Inglês                      Período: 2017-2023</p>	12	2
	<p><b>ESTRATÉGIA 02:</b>                      (“Teacher training” OR “Teacher education” OR “formation de docentes” OR “Formación de profesores” OR “Formação docente” OR “formação continuada”) AND (“Inclusive education” OR “Educación inclusiva” OR “Educação inclusiva”) AND (“People with disabilities” OR “Personas con discapacidad” OR “Pessoas com deficiência”) AND (“Higher education” OR “Enseñanza superior” OR “Ensino superior”)</p>	<p>Área: Ciências Sociais, Humanidades                      Tipo de documento: Artigo                      Idiomas: Português, Espanhol e Inglês                      Período: 2017-2023</p>	3	0
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	<p>(“Teacher training” OR “Teacher education” OR “formation de docentes” OR “Formación de profesores” OR “Formação docente” OR “formação continuada”) AND (“Inclusive education” OR “Educación inclusiva” OR “Educação inclusiva”) AND (“People with disabilities” OR “Personas con discapacidad” OR “Pessoas com deficiência”) AND (“Higher education” OR “Enseñanza superior” OR “Ensino superior”)</p>	<p>Tipo de documento: Teses e Dissertações                      Idiomas: Português                      Filtros: 2017-2023</p>	20	7
<b>Total</b>			<b>61</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Desses sessenta e um (61) estudos, foram selecionados onze (11) pela proximidade com a temática, de acordo com o quadro 2:

**Quadro 2** - Resultados dos Selecionados

<b>Bases de dados</b>	<b>Selecionados</b>
<b>SciELO</b>	<b>Artigo</b> <b>Título:</b> Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva <b>Autores:</b> Bazon, Fernanda Vilhena Mafra; Furlan, Elaine Gomes Matheus ; Faria, Paulo Cezar de ; Lozano, Daniele ; Gomes, Claudia.
<b>Web of Science</b>	<b>Artigo</b> <b>Título:</b> Análisis actitudinal de las nuevas generaciones docentes hacia la inclusión educativa <b>Autores:</b> Antonio Rodríguez Fuentes, María Jesús Caurcel Cara
<b>SCOPUS</b>	Artigo Título: Tendencias formativas en Educación Especial en Iberoamérica <b>Autores:</b> Lady Meléndez-Rodríguez  <b>Artigo</b> <b>Título:</b> FORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE: por uma escola e uma sociedade inclusivas <b>Autores:</b> Lucia De Anna, Alessio Covelli

<b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Dissertação</b> <b>Título:</b> Perspectivas da formação docente no contexto da inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular <b>Autores:</b> Nascimento, Edlene Araújo
	<b>Dissertação</b> <b>Título:</b> A educação inclusiva na formação do docente no ensino superior <b>Autores:</b> Santana, Romulo Renato Cruz
	<b>Tese</b> <b>Título:</b> Inclusão do estudante com deficiência no Ensino Superior e a formação continuada do docente universitário <b>Autores:</b> Martins, Lisie Marlene da Silveira Melo
	<b>Tese</b> <b>Título:</b> Formação do professor e inclusão educacional no ensino superior <b>Autores:</b> Souza, Sheila Carla de
	<b>Dissertação</b> <b>Título:</b> Inclusão na perspectiva de professores universitários das ciências exatas <b>Autores:</b> Martins, Gabriella Lely Cardoso
	<b>Tese</b> <b>Título:</b> Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária <b>Autores:</b> Oliveira, Gracy Kelly Andrade Pignata
	<b>Dissertação</b> <b>Título:</b> Acessibilidade e inclusão na educação superior: limites e possibilidades nas concepções de professores de um curso de bacharelado em direito <b>Autores:</b> Siqueira, Ana Railene de Paula

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

No levantamento realizado não foi possível identificar estudos que caracterizassem os termos e conceitos “profissionalidade”, “profissionalização” e “identidade profissional”. Além disso, as produções no geral ainda são incipientes do ponto de vista quantitativo e pouco aprofundam em literatura acerca da formação continuada do docente universitário, com vistas à inclusão. Foi o que se verificou, com base nos onze (11) estudos selecionados. Dentre esses estudos, um aponta que cada país apresenta estágios diferentes quanto a maturidade no processo de inclusão educativa e os demais, embora com enfoques diversos, apontam que a ausência de uma política de governo, sistêmica, as barreiras atitudinais e a ausência de apoio institucional são principais entraves para se avançar a educação na perspectiva inclusiva no contexto universitário.

Diante dessa escassez de se aprofundar na questão da profissionalidade docente para a educação inclusiva no ensino superior é que se propõe nas seções seguintes esse diálogo acadêmico reflexivo. E mais ainda, na segunda e terceira seção, a temática será abordada por um referencial teórico-metodológico em expansão na academia brasileira, trata-se da Teoria das Representações Sociais – TRS.

## **PROFISSIONALIDADE DOCENTE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR**

Não adentrando neste mérito dos conflitos conceituais, o que nos importa é tratar da profissionalidade no exercício das atividades do docente no ensino superior como forma de autorregulação profissional para o alcance da dimensão didático-pedagógica necessária a fim de que sua prática atenda aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Coadunando com esse entendimento nos reportamos a Monteiro (2015), quando diz:

[a] profissão docente consiste num saber ser-comunicar-pedagogicamente. Mais precisamente: as professoras e professores devem considerar-se e serem considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, sendo a relação interpessoal o centro de gravidade da profissão. (Monteiro, 2015, p. 4)

Sabe-se que no contexto das Universidades no Brasil, há iniciativas que busca prover as formações pedagógicas aos docentes que levem em conta os fundamentos da educação inclusiva, porém estes estudos encontram-se pulverizados e pouco se sabe a respeito diante da baixa produção acadêmica nesta área.

Na mesma direção, pouco se observa na bibliografia levantada estudos sobre a política de Estado direcionada aos professores universitários, com este intento. De acordo com Isaia (2006, p. 67) “apesar do entendimento institucional de que os docentes são os

responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES nem pelas políticas voltadas para a educação superior”. Outros pesquisadores, como Morosini (2001); Zabalza Beraza (2004) e Masetto (2000; 2001), ratificam esse entendimento.

Conforme pondera Zabalza Beraza (2004) e Garcia (1999), não é suficiente a vontade individual dos professores, necessário haver no âmbito institucional práticas formativas dedicadas a esta finalidade e que permitam aos profissionais da educação se aperfeiçoarem.

Segundo Isaia (2006), as iniciativas de formação vêm

[l]evando os pesquisadores da área a discutirem e a proporem estratégias de formação e de desenvolvimento profissional que, aos poucos, vêm sendo incorporadas às iniciativas de algumas instituições ou setores isolados, não se constituindo ainda em uma prática corrente. O discurso está mais adiantado que as práticas efetivas de formação docente continuada e em exercício (Isaia, 2006, p. 70).

O fato é que a educação na perspectiva inclusiva no contexto das instituições de ensino superior deve, conforme aponta Sartoretto (2006, p. 81), adotar práticas pedagógicas que permitam as pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades”.

Para tanto, concordando com Imbernón (2010; 2011; 2016), os conhecimentos prévios do professor, bem como, a realidade e os problemas e dificuldades por eles enfrentados no seu fazer pedagógico diário são basilares para se fomentar a sua profissionalidade. Como ele, indaga “quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?” (Imbernón, 2010, p. 48). E, acrescenta

[o] modelo de “treinamento” deverá mudar mediante planos institucionais, para dar espaço de forma mais intensiva a um modelo questionador e de desenvolvimento de projetos, no qual os professores de um contexto determinado assumam o protagonismo merecido e sejam aqueles que planejem, executem e avaliem sua própria formação (Imbernón, 2010, p. 48).

Dessa forma, “a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender” (Imbernón, 2010, p. 11).

Mas, o que se verifica amplamente no âmbito das Universidades é que seus programas de formação continuada estão com foco nos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No instrumento que é a ferramenta utilizada pelos avaliadores na verificação *in loco* das três dimensões: Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente e Tutorial e Infraestrutura constante no Processo Pedagógico do Curso – PPC” (SINAES, 2017, p. 6), consta, para a dimensão Organização Didático-Pedagógica, vinte e quatro (24) indicadores. Desses, cinco (5) deles, referem-se à acessibilidade metodológica, a qual, segundo definição apresentada no referido documento conceitua “ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar), etc.” (SINAES, 2017, p. 44). Neste sentido, o documento orienta para que se avalie se

[o] corpo docente possui experiência na docência superior para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos discentes, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, e elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de discentes com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exerce liderança e é reconhecido pela sua produção (SINAES, 2017, p. 25).

A observância a estas exigências do SINAES, embora salutares, não dão conta de programas de formação continuada realmente compatíveis com as necessidades didático-pedagógicas de professores para atender aos estudantes com necessidades educacionais específicas e estudantes com deficiência.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, entre 2000 e 2014, houve “um crescimento de 1.125,81%, igualmente demonstrando a inserção cada vez maior dos estudantes com deficiência egressos do Ensino Médio nas universidades” (Braga; Feitosa, 2016, p. 359).

Corroborando com o que pontuam Joca et al. (2023),

Eis um grande desafio para as IES, porque, nos Anos Iniciais de maior ingresso de pessoas com deficiência não havia preparação das instituições, e hoje isso ainda é um fato, pois permanece o despreparo, para lidar de forma assertiva, com metodologias que abranjam as diferenças no cenário educacional do Ensino Superior (Joca et al. 2023 p. 5).

Enfim, “[...] o professor, ao longo da sua trajetória, precisa articular saberes que compõem a docência universitária, [...] mobilizados permanentemente em interações diárias

e constituídos por meio de aprendizagens e do desenvolvimento profissional” Rhoden e Rhoden (2017, p. 47).

## TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

### SURGIMENTO

A noção de representação social emerge com Durkheim (1895) quando ao estudar sobre a idealização coletiva, identifica que as produções mentais sociais constituem fenômenos complexos e diversos sempre em atividade e em ação na vida social. Tais elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, de crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc, “se organizam sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É essa totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica” Jodelet (2001, p. 19). Assim, seus constructos se concentraram sobre a necessidade de descrever, analisar e explicar essa totalidade em suas dimensões, formas, processos e funcionamento.

Partindo destes estudos de Durkheim e Moscovici (1961) faz uma nova análise sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, pondo em relevo o senso comum (uma das dimensões do conhecimento). Isto fez com que no final dos anos cinquenta e na década de sessenta houvesse uma virada metodológica que reagiu à psicologia de laboratório, rompendo com os paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas que valorizavam a “observação dos comportamentos em situações naturais e o estudo de comportamentos em seu ambiente natural” Spink e Frezza (1999, p. 20). Dessa forma, juntamente com Erving Goffman, Serge Moscovici foca nos estudos dos processos sociais, tendo o senso comum como sua base.

Nesta direção, a Psicologia Social passou a estudar a produção de sentidos a partir da análise das práticas discursivas. Surgia assim, a sua vertente interacional, numa perspectiva psicossocial embasada no construcionismo social que compreende a produção de sentidos como “uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso” Spink e Medrado (1999, p. 42),

[f]enômeno sociolinguístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta práticas sociais geradoras de sentido e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam esse cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas (Spink; Medrado, 1999, p. 44).

Desse modo, origina-se a Teoria das Representações Sociais, com a compreensão que o conhecimento do senso comum/empírico; (re)construído subjetivamente, mediatizado

pela linguagem e moldado pela dinâmica da história e pela cultura de cada ser, revelando o seu conhecimento sobre a realidade, “constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir” (Berger; Luckman, 1966, p. 30).

## POSTULADOS

É neste contexto de abordagem teórico-metodológica da Psicologia Social, referenciada no construcionismo social que a Teoria das Representações Sociais - TRS realiza a análise das práticas discursivas a partir de três dimensões básicas: pessoa, história e linguagem. Essa tríade que a caracteriza traz as seguintes postulações: “a representação social é sempre representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito). As características do sujeito e do objeto nela se manifestam; a representação social tem como seu objeto uma relação de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (conferindo-lhe significações); a representação será apresentada como uma modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais” (Jodelet, 2001, p. 22-23).

A comunicação, no âmbito da TRS, tem função fundamental já que concorre para a criação de um universo consensual na perspectiva de uma representação coletiva. Ela é basilar nas trocas e interações sociais, portanto, é intrínseca aos fenômenos cognitivos singulares e plurais deste coletivo.

A TRS se apresenta sob seis diferentes perspectivas de estudo quais são: “o sujeito constrói sua representação”, mediante ao contexto e evidenciando o pertencimento; “o sujeito é considerado como produtor de sentido, que exprime na representação o significado que dá a sua experiência no mundo social”; a “prática discursiva de sujeitos socialmente situados [...], da finalidade de seus discursos”; “o sujeito produz uma representação que reflete as normas institucionais que decorrem de sua posição ou as ideologias ligadas ao lugar que ocupa” e “o sujeito portador de determinações sociais e baseia a atividade representativa sobre a produção de esquemas de pensamento socialmente estabelecidos” (Sá, 1998, p. 63).

De acordo com uma de suas abordagens, a abordagem Estrutural da Representações Sociais, construída por Jean-Claude Abric, ela desempenha quatro funções: função de saber; elas permitem compreender e explicar a realidade; função identitária; elas definem a identidade e permitem a proteção e especialidade dos grupos; função de orientação: elas guiam os comportamentos e as práticas e função justificadora; elas permitem a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos, conforme nota-se nos estudos de Abric (1998).

Para o mesmo autor (1998) a representação interpreta a realidade que determina as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, estabelecendo seus comportamentos e práticas. Ela se constitui em um guia para a ação individual no âmbito do coletivo, servindo,

desse modo, para orientar as ações e relações sociais. Pode-se afirmar que ela é um “sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (Abric, 1998, p. 28).

Assim, a referida Teoria que se constitui num constructo teórico-metodológico, no âmbito da Psicologia Social, com vertente sociológica, nos possibilita investigar: “Quem sabe e de onde sabe?”; O que e como sabe?; Sobre o que sabe e com que feitos?” segundo Jodelet (2001, p. 23).

## **DIÁLOGOS ENTRE A PROFISSIONALIDADE DOCENTE INCLUSIVA E A TRS**

Sabendo que a Teoria das Representações Sociais justifica-se por ser a representação social o ponto de interseção entre o psicológico e o social, constituindo-se no cotidiano dos sujeitos e através da tradição, educação e comunicação social Jodelet (2001), faz todo o sentido compreender o que representa para o professor universitário uma prática pedagógica inclusiva.

Segundo a referida autora é a partir das experiências, conhecimentos, informações e modelos de pensamentos transmitidos que se constituem as representações sociais. Complementando, uma “modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” para Moscovici (2015, p. 27).

A representação social apresenta a conjugação de facetas do sujeito e do objeto, dando sentido ao real, portanto, tem pertença, participa da ordenação do mundo para a pessoa, utilizando-se dela o sujeito explica para si mesmo, se comunica e funciona em grupo, garante a comunicação com outros membros da sua comunidade, convertendo-se em código para nomear e classificar os atos e fatos do seu mundo, expressa a identidade de quem fala e o modo como ela se integra ao universo maior de valores, modelos e sentidos da sociedade, além de lidar com a diversidade de saberes oriundos das múltiplas culturas circulantes na sociedade (Arruda, 2014).

Como afirma Arruda (2014, p. 453), a identidade do grupo “é um dos pilares para que haja uma produção de representação”, uma vez que ela integra a natureza do pensamento social, assim como a “heterogeneidade do grupo implica em variações de composição da interpretação, concorrendo assim para a sua dinâmica”.

Por isso, Pimenta (2000) se reporta à identidade como um dado que não é imutável, nem é externo para ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito, de um sujeito situado historicamente.

Em sintonia com esse pensamento, Monteiro (2015), explicita que o “conteúdo identitário da profissão docente é cognitivo-prático, ético e pessoal” e “tudo o que a profissão faz, todos os saberes que requer, os valores fundamentais que deve respeitar, as qualidades que os profissionais devem cultivar e as responsabilidades que devem assumir, individualmente e coletivamente” são aspectos que devem estar incluídos na seleção e formação docentes (Monteiro, 2015, p. 291).

Também é interessante o que Dubar (2005) traz nesse campo. O autor aborda a construção de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho, empresa...) e consideradas, simultaneamente, como acessíveis e valorizantes (transação subjetiva). Nesse processo define que:

[a] identidade social não é transmitida por uma geração à seguinte, ela é construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem (Dubar, 2005, p. 103).

A identidade profissional é desenvolvida em um espaço de tipo profissional (de acordo com o modelo geral do ofício) ou de tipo organizacional (de acordo com o modelo geral da burocracia ou da empresa) potencialmente unificado de realização, um sistema de emprego no interior do qual o indivíduo desenvolve trajetórias contínuas (...). No primeiro caso, os indivíduos constroem uma identidade profissional (de ofício), projetando-se num espaço de qualificação que implica reconhecimentos de “profissionalidades” estruturantes. No segundo caso, as identidades profissionais (de empresa) constroem-se pela projeção no espaço de poder hierárquico que implica reconhecimentos de “responsabilidades”, estruturantes da identidade (Dubar, 2005, p. 201).

Monteiro (2015) e Dubar (2005) compartilham da ideia de que a dinâmica de desestruturação/reestruturação das identidades em movimento leva ao que alguns estudiosos denominam “crise das identidades”, na qual cada configuração identitária entra em conflito com as novas exigências e as antigas lógicas que ainda perduram.

O aspecto relacional também é evidenciado por Tardif (2011) por acreditar que não só as experiências escolares, mas as relações determinantes com professores também contribuem para modelar a identidade.

Já Nóvoa (1995) pondera sobre o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional como sendo três processos envolvidos na construção da identidade, relacionando-a à autonomia, ao investimento pessoal, à criatividade, à continuidade, à experiência, à importância da reflexividade crítica sobre as práticas, à (re) construção

permanente da identidade pessoal e à necessidade de tempo para acomodação dos ajustes e reformulação da identidade.

Atrelada a essa constituição permanente da identidade profissional está a profissionalidade que se refere a essa busca incessante por uma identidade ou perfil profissional, ou seja, ao processo em que se adquirem ao longo do tempo outras competências necessárias ao exercício profissional mais qualificado. Consequentemente, atingindo-se o profissionalismo que se refere-se “ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional”, conforme descrito no estudo de Libânio (2004, p. 75).

Nesse processo de construção da profissionalização/profissionalidade, Imbernón (2010) dá ênfase à formação, porque acredita que ela é o fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática pedagógica desenvolvida ao longo da profissão, constantemente sujeita a experimentação do novo. Garcia (1995) corrobora argumentando que face a essa atualização, a formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, propostas teóricas e práticas, que no âmbito da didática e da organização escolar permite o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a educação dos alunos que a recebem. Não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar por uma reforma dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas, conforme pontuam Ghedin, Almeida e Leite (2008).

A docência pressupõe uma profissão - a de professor - e torna necessário a profissionalidade que é definida como sendo um “conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor” (Libâneo, 2004, p. 75), ainda estabelece relação com a construção da identidade profissional, pois esta articula a formação inicial e continuada e quando o sujeito passa a se identificar com a profissão, este passa a desenvolver uma feição relacionada a esta, ou seja, passa a desenvolver a profissionalidade” (D’Ávila, 2008).

Portanto, no contexto do grupo de professores de uma instituição de ensino superior, sob o prisma da Teoria das Representações Sociais, muito pode-se extrair para se refletir e pensar sobre o porquê a profissionalidade docente na perspectiva inclusiva ainda caminha em marcha lenta. Saber quais são os sentidos, significados, valores, saberes e percepções que permeiam nesse grupo, em que, singularmente cada um se posiciona e coletivamente, se integra e se sustenta, determinando representações e pensamentos sociais e definindo condutas/comportamentos.

Como afirma Moreira (2005) é desvendar “os sentidos atribuídos a um dado objeto, caracterizando os grupos e os indivíduos enquanto integrantes desse grupo”, bem como, “explicar os contextos que dão base a esta caracterização, fundamentando-a e justificando-a” (Moreira, 2005, p. 466).

Assim, independentemente de haver uma política pública brasileira direcionada à formação continuada/em serviço para que haja a profissionalidade do docente universitário no caminho da inclusão ou de iniciativas institucionais pontuais nesta esteira, é extremamente relevante compreender o que dá identidade a esse grupo de professores para evidenciarem posturas que ainda não se configuram como práticas pedagógicas inclusivas.

Afinal, como postula Jovchelovitch (2009),

[...] a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais os sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros (Jovchelovitch, 2009, p. 65).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa nos sinaliza que há muito a se refletir e produzir sobre a profissionalidade docente no ensino superior na perspectiva inclusiva enquanto política. Também nos traz sob um enfoque teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais que um assertivo caminho a percorrer é a observância às representações sociais que os professores universitários estabelecem sobre a educação inclusiva em seu cotidiano pedagógico.

Aliado a isto, tendo em vista que as universidades, segundo Rodrigues (2012), são espaços que habitam diversidades que se referem às questões culturais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero e das condições relacionadas à deficiência, se exige delas a pauta por princípios como cooperação, negociação, inclusão e coletividade para dar conta dessa sociedade cada vez mais multicultural e heterogênea. Isso, naturalmente, provoca no interior delas um movimento de revisão de seus critérios de excelência e qualidade, pois sempre foram fortemente pautadas por valores de exclusão, homogeneidade e individualismo.

Nesse contexto, inevitavelmente, a postura e as atitudes do docente universitário estão sob a mira de seus pares institucionais, estudantes e sociedade. O seu pensar e fazer pedagógico, portanto, estão sendo balizados no que concerne à convergência ou divergência

a esse elenco de princípios que repudia às desigualdades de direitos sociais, sendo o principal deles, a educação.

Portanto, se aproximar do grupo de professores que constituem as instituições de ensino superior, com a intenção de entender o que pensam e partilham e o que estabelecem enquanto representações sociais contribuirá para se estudar sobre como promover sua profissionalidade, na concepção de uma educação inclusiva.

Mediante ao exposto estudo, espera-se que a academia desperte para mais pesquisas em torno da temática a fim de emergir narrativas/discursos e práticas e se ampliar as vozes e forças pela educação inclusiva no país, nas suas diversas instâncias governamentais, institucionais, comunitárias etc.

## REFERÊNCIAS

- ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: PRADO, Clarilza de Sousa et al. **Angela Arruda e as representações sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 116-145.
- BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, v. 4, n. 8, p. 310-370, 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 10 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca: recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em 10 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 10 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_\\_\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/___Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm). Acesso em 10 set. 2024.

- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab). Acesso em 10 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 10 set. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em 10 de set. 2024.
- D'AVILA, Cristina. Ser ou não ser: um estudo sobre a construção da identidade profissional e profissionalidade docente em curso de formação inicial de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 1-14.
- DUBAR, Claude. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005. 206p. Tradução: Andrea Stahel M. da Silva.
- GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Tradução: Graça Cunha, Cândida Hespana, Conceição Afonso e José A. S. Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Ed. Da Unijui, 1998.
- GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.
- GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- JOCA, Terezinha; MUGUNBA, Marilene; PORTO, Chrystiane. Formação Continuada de Professores do Ensino Superior na Perspectiva da Educação Educacional. **Revista Contexto & Educação**. Fortaleza, v. 38, n.120, p. 1-16, dez. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13370>. Acesso em: 01 de agosto de 2024.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In P. Guareschi, S. & Jovchelovitch, S. (Orgs.), **Textos em representações sociais**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 63-85.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010. In: IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia¿ y el profesorado?. **Revista internacional de formação de professores**, v. 1, n. 1, p.121-129, 2016.

ISAIA, Margarida do Amaral Silva. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 63-84.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MOREIRA, Antonia Silva Paredes. (Org.). **Perspectivas Teórico- Metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404p. Tradução: Pedrinho A. Guareschi.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

RODRIGUES, David. A inclusão na Universidade: limites e possibilidades de construção de uma Universidade Inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 23, p.1-5,2012.

RHODEN, Valmor; RHODEN, Juliana Lima Moreira. O perfil do professor e a política de formação continuada dos docentes da Unipampa. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 103, p. 29, dez. 2017. Doi: [http:// dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.103.29-54](http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2017.103.29-54). Acesso em: 01 ago. 2024.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SARTORETTO, Mara Lúcia Madrid. Inclusão: teoria e prática. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos**. Educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SESP, 2006. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores.

SINAES. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação: presencial e a distância**. Reconhecimento renovação de reconhecimento. Brasília: Inep/MEC, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2017/curso\\_reconhecimento.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2017/curso_reconhecimento.pdf). Acesso em: 01 de ago.2024.

SPINK, Mary Jane P; FREZZA, Rose Mary. **Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais. Editora Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane P; MEDRADO, Benedito. **Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. Rio de Janeiro: Centro Eldestein de Pesquisas Sociais. Editora Cortez, 2004.

YNGAUNIS, Sueli. Você sabe qual foi a taxa de crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência, no Brasil, nos últimos 10 anos? **Diário PCD**, 25 mar., 2024. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2024/03/25/voce-sabe-qual-foi-a-taxa-de-crescimento-do-numero-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia-no-brasil-nos-ultimos-10-anos>. Acesso em: 25 jun. 2024.

ZABALZA BERAZA, Miguel Angel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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