



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS - CECEN
CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA

GABRIELE LIMA SILVA

**PERCEPÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DO CURSO DE QUÍMICA
LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR DA
UEMA, SÃO LUÍS-MA, BRASIL**

São Luís
2025

GABRIELE LIMA SILVA

**PERCEPÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DO CURSO DE QUÍMICA
LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR DA
UEMA, SÃO LUÍS-MA, BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Química
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciado em Química.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Neves
Dias

São Luís
2025

Silva, Gabriele Lima.

Percepção Crítica dos Discentes do Curso de Química Licenciatura para a Educação Inclusiva no Ensino Superior da Uema, São Luís - Ma, Brasil. / Gabriele Lima Silva. – São Luis, MA, 2025.

41f.

Monografia (Graduação em Química Licenciatura) - Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lúcia Neves Dias

1.Educação Inclusiva, 2. Formação Docente, 3. Química, 4. Ensino Superior. I .Título.

CDU: 376:378.4(812.1)

GABRIELE LIMA SILVA

**PERCEPÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES DO CURSO DE QUÍMICA
LICENCIATURA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR DA
UEMA, SÃO LUÍS-MA, BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Curso de Química
Licenciatura da Universidade Estadual do
Maranhão, para obtenção do grau de
Licenciado em Química.

Aprovado em: 17/07/ 2025

BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

VERA LUCIA NEVES DIAS

Data: 29/07/2025 20:05:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vera Lúcia Neves Dias

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

(Orientadora)



Documento assinado digitalmente

ADILSON LUIS PEREIRA SILVA

Data: 30/07/2025 06:42:33-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Luís Pereira Silva

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Avaliador 1



Documento assinado digitalmente

ALINE APARECIDA CARVALHO FRANÇA

Data: 29/07/2025 20:31:40-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Aline Aparecida Carvalho França

Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Avaliador 2

AGRADECIMENTOS

Este trabalho representa não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica fundamental, mas também a concretização de um sonho que só foi possível com o apoio, incentivo e carinho de muitas pessoas, às quais dedico minha mais profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a DEUS, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo de toda essa caminhada. A minha família, especialmente aos meus pais, Antonio Carlos e Kathiane, pelas palavras de incentivo e por nunca deixarem de acreditar em meu potencial, mesmo quando eu mesma duvidava. Aos meus irmãos, Thiago, Raíra e Patrícia, e à minha avó, Teresinha Alves, meu carinho e gratidão por todo o apoio e presença constante.

Agradeço também às amigas que a vida me presenteou durante a graduação: Rita Raynara, Lorena Sakamoto, Flavia Alessandra, Ana Carolina e Anna Beatriz. Laços de amizade construídos ao longo desta jornada que foram fundamentais nos momentos de aprendizado, dificuldades e conquistas.

Aos professores e professoras do curso, que com dedicação, profissionalismo e compromisso, contribuíram significativamente para minha formação acadêmica e pessoal. Em especial, minha orientadora, Professora Dra. Vera Lúcia Neves Dias, a quem agradeço imensamente pela paciência, orientação e apoio contínuo durante a elaboração deste trabalho.

Por fim, a todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa trajetória e contribuíram para que este momento se tornasse realidade, deixo aqui o meu mais sincero agradecimento.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades”.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral avaliar o perfil dos discentes do Curso de Química Licenciatura, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (CECEN/UEMA), acerca da inclusão de alunos com deficiência na instituição. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, de natureza descritiva, utilizando como instrumento um questionário com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos acadêmicos do referido curso. Os dados foram organizados em gráficos e discutidos à luz da literatura científica sobre formação docente e inclusão. Os resultados revelaram que todos os participantes afirmam conhecer a expressão “aluno atípico”, o que indica certo nível de sensibilização quanto à diversidade no contexto educacional. Entretanto, apenas 23,1% dos discentes se consideraram plenamente preparados para acolher alunos com deficiência, enquanto a maioria demonstrou insegurança, apontando lacunas na formação inicial. Em relação às condições institucionais, alguns discentes acreditam que a UEMA não está preparada para atender adequadamente esse público, e muitos relatam que não saberiam como agir frente a essa realidade. As estratégias sugeridas para melhorar a inclusão envolveram principalmente a capacitação docente, a utilização de metodologias adaptadas, tecnologias assistivas e apoio individualizado. A discussão evidenciou que, apesar da existência de iniciativas como o NAU (Núcleo de Acessibilidade da UEMA), ainda há necessidade de fortalecer a formação continuada, ampliar vivências inclusivas no currículo e melhorar a infraestrutura da instituição para garantir a efetividade da inclusão no ensino superior.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Docente; Química; Ensino Superior.

ABSTRACT

This work had as its general objective to evaluate the profile of students of the Chemistry Degree Course, Center for Education, Exact and Natural Sciences of the State University of Maranhão (CECEN/UEMA), regarding the inclusion of students with disabilities in the institution. The research adopted a qualitative and quantitative approach, descriptive in nature, using a questionnaire with open- and closed-ended questions administered to students in the aforementioned program. The data were organized into graphs and discussed in light of the scientific literature on teacher training and inclusion. The results revealed that all participants reported being familiar with the term "atypical student," indicating a certain level of awareness regarding diversity in the educational context. However, only 23.1% of students considered themselves fully prepared to accommodate students with disabilities, while the majority expressed uncertainty, pointing to gaps in their initial training. Regarding institutional conditions, some students believe that UEMA is not prepared to adequately serve this population, and many report that they would not know how to respond to this reality. Suggested strategies to improve inclusion primarily involved teacher training, the use of adapted methodologies, assistive technologies, and individualized support. The discussion highlighted that, despite the existence of initiatives such as NAU (UEMA Accessibility Center), there is still a need to strengthen continuing education, expand inclusive experiences in the curriculum and improve the institution's infrastructure to ensure the effectiveness of inclusion in higher education.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Chemistry; Higher Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	12
3 OBJETIVOS.....	18
3.1 Geral	18
3.2 Específicos	18
4 METODOLOGIA	19
4.1 Público-alvo	19
4.2 Coleta	19
4.3 Análise dos dados coletados	21
4.4 Transposição de dados	21
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	22
5.1 Produção do Informativo Educacional.....	31
5.2 A importância do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU)	33
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	36
APÊNDICE A– QUESTIONÁRIO APLICADO À PESQUISA	40

1 INTRODUÇÃO

O marco histórico para Educação Inclusiva foi em 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, durante a Conferência Mundial de Educação Especial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A Declaração tem como princípio que os alunos com deficiência devem estar no ensino regular e defende que todos os estudantes, independentemente da dificuldade de aprendizagem ou deficiência, têm direito à educação inclusiva.

O Brasil afirmou esse compromisso ao se tornar signatário da Declaração de Salamanca e iniciou um diálogo no âmbito pedagógico referente às questões relativas à inclusão e exclusão na educação (UNESCO, 1994). Já no que concerne especificamente ao Ensino Superior, somente no ano de 2003 foi sancionada a portaria número 3.284, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, cujo objetivo é instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

Segundo Moreira, Bolsanello e Seger (2011), da mesma forma que a educação básica tem buscado atender os princípios da inclusão assegurando apoios e recursos físicos, humanos e materiais aos alunos com necessidades educacionais específicas, o ensino superior passa a incorporar essa exigência.

O aumento no ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior é fruto de uma longa trajetória de luta por direitos e de transformação da percepção sobre as pessoas com deficiência, antes vistas como limitadas ou desprovidas de potencial. Esse processo começou a se consolidar no Brasil entre o final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, com a criação de políticas de inclusão, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, como traz no artigo 3º um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Embora a Legislação que institui o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior tenha sido a mais de duas décadas, as Instituições de ensino superior ainda enfrentam grandes dificuldades para adequar o que a lei prever mesmo tendo já alcançado algo significativo, sendo necessário um avanço para que se alcance o ideal conforme prever as legislações concernente a inclusão no Ensino Superior.

Ademais, a educação inclusiva busca assegurar o direito de todos os discentes, independentemente de suas características, habilidades ou necessidades, a uma educação de qualidade. Essa abordagem reconhece e valoriza a diversidade presente na sociedade, ao mesmo tempo em que elimina barreiras e promove a participação plena e igualitária no processo educacional (Mantoan, 2006).

Para uma inclusão efetiva na educação em todos os graus, além das leis que garantem a permanência do aluno no ensino regular, é necessária a mudança de comportamento de toda comunidade acadêmica e a convivência na diversidade, que contribui para o aprendizado individual e para uma concepção de respeito às diferenças.

A presença de pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior é um novo desafio. O processo de construção de um espaço inclusivo na educação, qualquer que seja seu o nível, não se dá por meio de uma padronização; ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças. A participação de pessoas com deficiência em sala de aula pode ser uma contribuição para todos os alunos, ao promover a reflexão sobre as práticas educacionais a partir das questões suscitadas no cotidiano da sala de aula, o que leva à flexibilização e à reinvenção das mesmas (Ferrari; Sekkel, 2007).

Desse modo, precisa-se compreender como uma instituição de ensino superior tem se adaptado para atender a essas necessidades, avaliando a percepção de alunos, em relação às políticas de inclusão. Compreendendo que, as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino superior não implica apenas a construção de espaços fisicamente acessíveis, mas também recursos pedagógicos como: livros, equipamentos e entre outros.

Logo, este trabalho tem por objetivo avaliar o perfil dos discentes do Curso de Química Licenciatura, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (CECEN/UEMA), acerca da inclusão de alunos com deficiência na instituição.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Universidade deve sempre acolher a diversidade que reflete a pluralidade social, nesse espaço de conhecimento, o indivíduo é esculpido e após esse processo de transformação intelectual, a comunidade espera o despontamento de cidadãos capazes de transformar o meio que está inserido.

Diante da análise da suma importância da educação na vida de cada pessoa e como o ingresso em uma instituição de ensino, seja na educação básica ou no Ensino Superior, é essencial na formação intelectual, profissional e social de cada um, percebe-se a urgência de incluir as pessoas com deficiência nesse universo de conhecimento, pois as mesmas possuem direitos iguais a todos outros cidadãos, estão revestidos de plenas capacidades e habilidades como qualquer pessoa.

Até a sociedade perceber essa verdade houve segregação, contudo, após mudanças internacionais voltadas ao apoio de tais pessoas, o governo federal brasileiro inaugurou a política de inclusão das pessoas com deficiência no meio escolar e universitário (Tomelin et al., 2018).

A inclusão de alunos com necessidades especiais na educação brasileira enfrenta desafios significativos, entre os quais se destaca a falta de investimento adequado. Esse déficit impacta diretamente a oferta de recursos pedagógicos, infraestrutura acessível e profissionais especializados nas escolas. É importante que essa questão seja abordada não apenas focando nos estudantes, mas também considerando a capacitação e o suporte aos professores (Oliveira Neta; Santos; Falcão, 2023).

Segundo Sansone et al. (2025) o ensino superior é uma ferramenta essencial para a formação integral do ser humano, pois parte do pressuposto de que todos possuem um potencial latente a ser desenvolvido. Aplicar esse conhecimento em sala de aula possibilita o florescimento de uma integridade pessoal e profissional.

A qualificação da educação envolve proporcionar cultura, entendida como a plenitude da condição humana. A universidade, embora voltada à especialização profissional, deve também cultivar a formação ampla do indivíduo. Assim, a oferta de cultura torna-se ainda mais relevante no ensino superior. É nesse nível que se fortalece a construção de uma pessoa livre e plena (Monfredini, 2016).

As universidades são espaços de ensino universal voltados à difusão do saber e ao estímulo da criatividade. Seu papel vai além da formação de especialistas, promovendo o desenvolvimento de profissionais críticos e conscientes. Devem formar indivíduos com visão ampla do mundo e de suas profissões. É essencial que esses profissionais compreendam seu papel na sociedade. Além disso, devem saber interagir com diferentes setores e responder às demandas contemporâneas (Barbosa, 2020).

A busca pela excelência da educação deve ser uma causa comum que mobilize toda a sociedade brasileira. É necessário reformular os currículos para além dos objetivos puramente intelectuais, promovendo a formação integral. As salas de aula devem ser resgatadas como espaços de produção e transformação do conhecimento e da cultura. Nesse contexto, o ensino se torna uma experiência significativa para alunos e professores. A formação acadêmica precisa estar alinhada às demandas da sociedade. Assim, as universidades formarão profissionais preparados para os desafios do mercado de trabalho (Stallivieri, 2025).

Segundo Morin (2018), o ensino superior deve ser analisado considerando as abordagens do processo ensino-aprendizagem, seus pressupostos e implicações. Essas reflexões buscam compreender melhor o fenômeno educacional. No entanto, é importante reconhecer que as teorias não oferecem respostas completas ou definitivas. Elas são apenas uma das possíveis formas de interpretar a prática educativa. A realidade da aprendizagem exige constante reflexão e adaptação.

A educação, segundo Morin (2018), deve transmitir conhecimentos, valores éticos, práticas sociais e habilidades essenciais para a atuação no mundo. Stallivieri (2025) complementa que o ensino-aprendizagem envolve a aplicação do método científico. Isso inclui investigação e elaboração de técnicas voltadas à transformação do comportamento. Essas intervenções devem ser úteis e adequadas às demandas sociais. Assim, o processo educativo adquire função formadora e transformadora.

A educação escolar deve ser vista como instrumento estratégico para o desenvolvimento e para a garantia dos direitos de cidadania e liberdade. A escolarização é um direito do cidadão e patrimônio da sociedade, devendo promover inclusão. A gestão educacional precisa ser planejada de forma ampla, democrática e respeitosa à diversidade. A pedagogia de inclusão deve seguir os princípios legais

nacionais e estaduais. Projetos inclusivos visam garantir acesso e permanência no ensino obrigatório, gratuito e de qualidade para todos (Freitas, 2023).

O acesso é um vetor de democratização, associado à ampliação do número de participantes e à ideia de universalização. Já a acessibilidade refere-se a recursos concretos que viabilizam usos específicos. No meio acadêmico e social, ela é entendida como inseparável das possibilidades tecnológicas, especialmente com a consolidação do conceito de tecnologia assistiva no aparato jurídico. No contexto escolar, esse vocabulário foi incorporado como expressão de estratégias adaptativas e de comunicação alternativa, sendo essencial ao funcionamento das salas de recursos multifuncionais (Freitas, 2023, p. 5-6).

Segundo Pimentel e Pimentel (2017), a acessibilidade universal refere-se à condição em que ambientes, processos, bens, produtos e serviços, assim como objetos, instrumentos, ferramentas e dispositivos, devem ser projetados para serem compreendidos, utilizados e acessados por todas as pessoas com segurança, conforto e da forma mais autônoma e natural possível. Essa acessibilidade abrange também a dimensão cognitiva, garantindo compreensão, comunicação e interação facilitadas para todos. Baseia-se no princípio do "desenho universal" ou "desenho para todos", sem excluir a possibilidade de adaptações razoáveis quando necessárias.

De forma convergente, Oliveira (2017) define o desenho universal como a prática de conceber ou projetar, desde o início, ambientes, processos, bens, produtos, serviços, objetos, instrumentos, programas, dispositivos ou ferramentas de maneira que possam ser utilizados por todas as pessoas, sempre que possível, sem exigir adaptações ou um design específico. No entanto, essa abordagem não exclui o uso de produtos de assistência voltados a grupos específicos de pessoas com deficiência, quando estes forem necessários.

As condições de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior vão além da adaptação física dos espaços. É necessário também disponibilizar recursos pedagógicos adequados (como livros, equipamentos e instrumentos), oferecer informações à comunidade técnico-administrativa, capacitar professores e garantir apoio institucional. Isso exige uma transformação no modo de funcionamento tradicional da instituição, abrangendo não apenas o ensino, mas também a pesquisa, a extensão e a infraestrutura oferecida a todos os membros da comunidade acadêmica (Poker; Valentim; Garla, 2018).

Na pesquisa feita por Poker, Valentim e Garla (2018), ficou claro que muitos docentes ainda se sentem inseguros e despreparados para lidar com a educação inclusiva no ensino superior. Embora sua formação acadêmica seja sólida na graduação e pós-graduação, é deficiente no que diz respeito à inclusão. Quando o tema é abordado, prioriza-se o viés teórico e legal, negligenciando práticas pedagógicas efetivas. Professores apontam a necessidade de suporte institucional, que atualmente é insuficiente. Alunos com deficiência enfrentam diversas barreiras dentro da universidade, como obstáculos arquitetônicos e curriculares. Essa realidade reflete uma limitação comum em muitas instituições de ensino superior.

A inclusão se baseia na valorização das diferenças entre os indivíduos, reconhecendo cada ser humano como único, com características singulares que se multiplicam de forma ilimitada. Nesse contexto, a diversidade deve ser acolhida e respeitada. Todos os estudantes são distintos, com personalidades e traços próprios, embora frequentemente busquem se adequar a padrões sociais estabelecidos. No entanto, quando essas diferenças se tornam visíveis, muitas vezes não são aceitas, revelando desafios à verdadeira inclusão (Souza et al., 2021).

A baixa taxa de ingresso e o alto índice de evasão de estudantes com deficiência no ensino superior refletem barreiras como exigências capitalistas, atitudes excludentes e obstáculos arquitetônicos. As exigências capitalistas referem-se à lógica produtivista que valoriza a alta performance, a competitividade e a padronização do rendimento acadêmico, desconsiderando as diferentes formas de aprendizagem e as necessidades específicas de estudantes com deficiência. Essa lógica também se manifesta na pressão por rapidez na formação, na exigência de carga horária elevada e na escassez de adaptações curriculares (Santos; Nascimento; Pimenta, 2021).

Segundo Cardoso (2017), o direito à educação deve ser garantido a todos, independentemente da classe social. Por isso, é essencial desenvolver ações que favoreçam grupos historicamente excluídos. As políticas sociais incluem as educacionais, visando à inclusão. No entanto, o acesso à educação não assegura, por si só, preparo adequado para o mercado de trabalho competitivo.

Pimentel e Pimentel (2017) afirmam que certas características individuais, como deficiências, quando desvalorizadas pelo modelo produtivista, levam à exclusão social. Essa desvalorização limita a participação de grupos estigmatizados,

prejudicando seu desenvolvimento cognitivo e compreensão da realidade. Para enfrentar essa exclusão, são necessárias ações políticas que assegurem o cumprimento da lei. Também é essencial ampliar a participação desses grupos nas universidades. A inclusão deve ir além do discurso, refletindo-se em práticas concretas.

A formação docente no ensino superior carece de preparo específico para atender alunos com deficiência, especialmente no campo pedagógico e didático. Essa lacuna impacta negativamente o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho dos estudantes. Apenas por meio de discussões profundas nas universidades e comunidades será possível construir uma educação inclusiva significativa. Um sistema inclusivo exige professores capacitados para reconhecer e valorizar as diferenças. A ausência dessa formação gera a pseudoinclusão, onde o aluno com deficiência é apenas figurativo na sala de aula (Teixeira et al., 2021).

No contexto dos cursos de licenciatura em Química, observa-se um movimento crescente em direção à reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas. Ainda que haja avanços legais e institucionais, muitos discentes desses cursos demonstram insegurança e despreparo para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência. Isso revela lacunas na formação inicial e evidencia a necessidade de uma abordagem mais efetiva na preparação para a docência inclusiva (Mendes et al., 2015).

Nas universidades brasileiras, iniciativas têm sido implementadas para promover a formação de professores mais sensíveis à diversidade, por meio da inserção de disciplinas voltadas à educação inclusiva nos currículos de licenciatura (Rosa et al., 2022). De acordo com Pletsch (2010), a formação docente deve contemplar conteúdos e vivências que abordem as especificidades da educação especial, estimulando a construção de uma prática pedagógica fundamentada na equidade. no entanto, em muitos cursos de Química Licenciatura, essas disciplinas ainda são tratadas como conteúdos secundários, o que limita o desenvolvimento de uma percepção crítica mais consistente entre os discentes sobre os desafios e as possibilidades da inclusão no ensino superior.

Estudo de Silva e Lima (2021) mostra que ações como oficinas de sensibilização, formação continuada de docentes e suporte especializado a estudantes com deficiência têm proporcionado mudanças significativas na percepção

dos futuros professores. Tais práticas fortalecem o compromisso social das instituições de ensino superior com a construção de uma educação mais justa e democrática, reforçando a importância da formação crítica e humanizada no âmbito da licenciatura em Química.

A preparação do docente para atender alunos com deficiência é fundamental para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. É indispensável incluir disciplinas voltadas à Educação Inclusiva nos cursos de licenciatura, além de investir na formação continuada dos profissionais. Essas ações permitem que o futuro professor compreenda o público atendido pelas políticas de inclusão e desenvolva metodologias adequadas para responder às necessidades educacionais específicas de cada estudante com deficiência (Teixeira et al, 2021).

A organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino superior tem gerado grandes reflexões entre os profissionais das universidades. Embora exista legislação que assegure esse direito, a estruturação do serviço ainda representa um desafio (Rosa et al., 2022). Com o aumento da presença de alunos com deficiência, TEA, altas habilidades e outras necessidades específicas, cresce também a demanda por esse atendimento. No entanto, falta uma definição clara nas políticas públicas sobre como o AEE deve funcionar nesse nível de ensino. Essa indefinição gera autonomia, mas também incertezas quanto aos profissionais responsáveis e às abordagens metodológicas a serem adotadas (Kern, 2022).

Apesar de se reconhecer a importância da autonomia dos estudantes no ensino superior e a existência de espaços de atendimento em saúde mental, o sistema ainda é frágil. Há escassez de vagas no setor público e altos custos no privado, o que compromete o atendimento às necessidades desses alunos e dificulta o trabalho dos profissionais do AEE. Ignorar essas limitações leva ao equívoco de acreditar que apenas o atendimento pedagógico resolverá a questão. A exclusão no ensino superior continua significativa, evidenciando a complexidade do problema. É preciso articulação entre saúde, educação e políticas públicas para garantir inclusão com qualidade (Kern, 2022).

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Avaliar o perfil dos discentes do Curso de Química Licenciatura, Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (CECEN/UEMA), acerca da inclusão de alunos com deficiência na instituição.

3.2 Específicos

Entrevistar os discentes do Curso de Química Licenciatura para montar o perfil social do grupo;

Utilizar de tecnologia para organizar os dados obtidos através de questionários anônimos;

Elaborar um informativo levando em consideração as dificuldades da inclusão de alunos com deficiência no curso.

4 METODOLOGIA

A presente investigação adotou uma metodologia de caráter qualitativa e quantitativo, com o intuito de captar, simultaneamente, aspectos mensuráveis e expressões subjetivas relacionadas à inclusão de estudantes com deficiência no ensino universitário. A escolha por esse modelo metodológico foi pensada de forma a contemplar plenamente os objetivos propostos, sobretudo o propósito central de traçar o perfil dos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Química, vinculado ao Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/CECEN), no que se refere às suas percepções sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Instituição.

4.1 Público-alvo

A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Maranhão, do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (UEMA/CECEN), situado em São Luís, capital do estado do Maranhão, Campus Paulo VI, local escolhido por reunir os sujeitos investigados. Participaram do estudo discentes regularmente matriculados no curso de Química Licenciatura. A seleção dos respondentes deu-se por meio de amostragem não probabilística, mas sim, por conveniência, levando-se em conta a disponibilidade e o consentimento voluntário para participação, respeitando os critérios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos.

4.2 Coleta

A etapa de levantamento de coleta foi executada entre os dias 12 de maio e 16 de junho de 2025, com o uso de um questionário padronizado, construído especificamente para este estudo. O instrumento foi disponibilizado em ambiente virtual, por meio da ferramenta Google Forms, escolhida por sua facilidade de uso, ampla acessibilidade e segurança no armazenamento de informações. Os convites para a participação foram enviados aos estudantes via e-mail institucional e também divulgados por meio de redes sociais e grupos de comunicação acadêmica, visando

garantir um alcance mais eficaz, sem comprometer a ética e a integridade da pesquisa.

Antes de responder ao questionário, os participantes receberam um documento contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual estavam descritos os objetivos do estudo, os procedimentos adotados, os potenciais riscos e benefícios, bem como as garantias de sigilo, anonimato e liberdade de desistência do participante a qualquer momento. O questionário foi respondido em conformidade com as diretrizes das Resoluções nº 466/2012 (Brasil, 2012) e nº 510/2016 (Brasil, 2016). Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

O questionário conforme apresentado no apêndice A, foi composto por seis perguntas, sendo metade de natureza fechada, questões objetivas e a outra metade aberta, questões subjetivas. As questões objetivas buscaram a quantificação e sistematização dos dados, enquanto as questões abertas procuraram captar opiniões, percepções e experiências em relação à temática da inclusão no ensino superior. A combinação desses tipos de perguntas visou proporcionar um panorama mais amplo e aprofundado sobre as vivências e percepções dos discentes, acerca da inclusão de estudantes com deficiência, seja ela qual for, em uma Instituição Universitária, bem como na Universidade Estadual do Maranhão.

A amostra contou com 13 estudantes, os quais atenderam aos critérios previamente definidos: estar matriculado no referido curso e concordar formalmente com os termos da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos da amostra aqueles que não aceitaram participar ou que não completaram adequadamente o instrumento de coleta.

Embora o Curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão tenha mais do que treze alunos regularmente matriculados no Curso atualmente, a quantidade da amostra do presente estudo reflete a disponibilidade e aceitação dos alunos ao responderem o questionário. Enquanto que os demais estudantes do Curso não aceitaram, uma vez que a pesquisa é de caráter voluntário.

4.3 Análise dos dados coletados

A análise das informações coletadas teve início imediatamente após o encerramento do período de coleta. As respostas obtidas no questionário, foram organizadas com o auxílio do programa Microsoft Excel, permitindo a elaboração de gráficos que facilitaram a visualização de padrões e tendências. Esse processo possibilitou identificar categorias emergentes e compreender com maior profundidade a percepção dos estudantes de Química sobre a inclusão de alunos com deficiência, no ensino superior.

A pesquisa foi previamente submetida à avaliação e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão, por meio da Plataforma Brasil, garantindo o cumprimento de todos os preceitos éticos aplicáveis. O desenvolvimento do estudo assegurou o respeito à privacidade dos participantes, à confidencialidade das informações e à liberdade de participação, sendo os dados obtidos utilizados exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Em síntese, a metodologia implementada mostrou-se adequada aos propósitos da pesquisa, permitindo a geração de informações robustas e relevantes para fomentar reflexões e propostas que contribuam com a consolidação de práticas inclusivas no ensino superior.

4.4 Transposição de dados

Após, a coleta e análise dos dados, realizou-se a construção de um informativo levando em consideração as dificuldades da inclusão de alunos com deficiência no curso, a partir da percepção dos alunos do Curso de Química Licenciatura, por meio do questionário. Esse informativo possibilitou compreender a visão dos alunos em relação a inclusão dos alunos em meio a uma Universidade, conforme apresentado no informativo educacional (figura 1).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus São Luís – MA, envolvendo um universo de aproximadamente 150 discentes regularmente matriculados. No entanto, apenas 13 estudantes responderam ao questionário online aplicado como instrumento de coleta de dados.

Embora o número de participantes possa ser considerado reduzido em termos quantitativos, é importante destacar que esta pesquisa possui caráter exploratório e adota uma abordagem metodológica mista, com o objetivo de identificar tendências, percepções e compreensões iniciais sobre uma temática inédita no contexto institucional: a percepção crítica dos discentes acerca da educação inclusiva no ensino superior.

A baixa adesão ao questionário pode ser atribuída a diversos fatores, como o próprio ineditismo do tema, e a ausência de discussões prévias sobre inclusão no currículo da licenciatura em Química. Para mudar esse cenário, é fundamental que as instituições de ensino superior promovam uma revisão curricular que inclua de forma efetiva e transversal os princípios da educação inclusiva. A inserção de disciplinas específicas, aliada a práticas pedagógicas voltadas à diversidade, pode despertar o interesse e a conscientização dos discentes.

Ações como rodas de conversa, seminários e projetos de extensão voltados à inclusão contribuem para fomentar o debate e consolidar uma cultura acadêmica mais sensível às diferenças. Assim, ao tornar o tema mais presente na formação inicial, é possível ampliar o engajamento dos estudantes e fortalecer sua percepção crítica sobre a inclusão no ensino superior.

Ainda assim, os dados obtidos são relevantes e oferecem contribuições significativas para a compreensão inicial do fenômeno estudado. Eles fornecem subsídios valiosos para reflexões e propostas futuras, além de evidenciar a necessidade de aprofundamento do debate sobre a educação inclusiva no ensino de Ciências e, em especial, na formação de professores de Química.

Dessa forma, os resultados aqui apresentados não têm a pretensão de generalização estatística, mas sim de provocar discussões críticas e subsidiar futuras investigações. A percepção dos discentes do Curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é de que, embora existam políticas de

inclusão, a instituição ainda enfrenta desafios significativos na implementação de recursos pedagógicos adequados para a plena inclusão de alunos com deficiência no ensino superior.

A primeira pergunta do questionário apresentado no (apêndice A), questionava sobre o conhecimento da expressão “aluno atípico”, termo frequentemente utilizado para se referir a estudantes que apresentam algum tipo de diferença no desenvolvimento neurológico, comportamental, físico ou cognitivo, incluindo deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação, entre outros, e que demandam de práticas pedagógicas diferenciadas para garantir sua plena participação no ambiente escolar e o resultado aponta que 100% dos participantes afirmaram conhecer a expressão.

Esse dado pode ser interpretado como um indicativo de que o conceito da inclusão educacional está presente, ao menos em nível teórico, no cotidiano acadêmico desses estudantes, ou seja, mesmo que a prática inclusiva ainda enfrente desafios, o discurso sobre ela já foi, de certa forma, incorporado ao vocabulário e ao imaginário desses futuros professores.

No entanto, é importante considerar que esse conhecimento não se origina necessariamente apenas do ambiente acadêmico. Outros fatores, como a exposição à temática por meio da mídia, redes sociais, eventos, palestras e experiências pessoais, também contribuem significativamente para a familiaridade dos estudantes com o conceito de inclusão e com expressões como “aluno atípico”.

Segundo Mantoan (2006), um dos principais nomes da Educação Inclusiva no Brasil, o primeiro passo para uma educação verdadeiramente inclusiva é reconhecer a diversidade como constitutiva do ambiente escolar. Quando todos os licenciandos reconhecem a existência dos “alunos atípicos”, significa que já há um movimento nesse sentido. Essa consciência é fundamental para romper com a lógica da padronização, típica da escola tradicional, e para estimular o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas nas potencialidades de cada estudante.

Com o objetivo de compreender o contato prévio dos discentes com a diversidade no ambiente acadêmico, foi formulada a questão 2 do questionário, que abordava o conhecimento da sigla NEE (Necessidades Educativas Especiais) e a vivência prática com alunos que demandam recursos pedagógicos específicos para seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e social (BRASIL, 2015). A pergunta foi:

“Você, enquanto acadêmico de Química, já se deparou dividindo o espaço de ensino com aluno com alguma necessidade especial?”, e os resultados dessa questão estão apresentados na Tabela 1. A análise dos dados revelou que uma parcela significativa dos participantes afirmou nunca ter compartilhado o ambiente acadêmico com estudantes com necessidades educacionais especiais, o que sugere um distanciamento prático dos licenciandos em relação à convivência com a inclusão.

Esse dado levanta preocupações sobre o preparo real dos futuros professores para atuar em contextos inclusivos, uma vez que o contato direto com alunos público-alvo da educação especial é essencial para o desenvolvimento de competências empáticas e pedagógicas específicas (Glat; Blanco, 2020). Segundo Oliveira e Lopes (2022), a falta de experiências concretas com a diversidade no ensino superior pode contribuir para inseguranças e resistências no exercício da docência inclusiva, especialmente nas áreas de ciências exatas, como a Química, onde os cursos tendem a priorizar conteúdos técnicos em detrimento das discussões sobre educação inclusiva.

Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de repensar a estrutura dos cursos de licenciatura, de modo a proporcionar vivências inclusivas mais efetivas, por meio de estágios supervisionados em contextos com alunos com deficiência, oficinas práticas, e disciplinas voltadas à formação humana e inclusiva. Como apontam Santos et al. (2021), apenas uma formação teórica não é suficiente: é preciso aproximar os discentes da realidade educacional diversa, garantindo-lhes subsídios para atuar com sensibilidade, competência e responsabilidade social.

Tabela 1: Experiência com alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais)

Categoria	Alunos	%
Sim	9	73,30%
Não	2	20%
Não sei opinar	1	7,7%

Fonte: Autora (2025).

Os dados referentes à experiência dos discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), conforme apresentado na tabela 1, revela

que a maioria dos participantes (73,3%) afirmou já ter dividido o espaço de ensino com estudantes com NEE. Esse dado é expressivo e indica que uma parcela significativa dos licenciandos já teve contato direto com a diversidade no ambiente acadêmico, o que pode contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais sensível e inclusiva.

A vivência direta com alunos com deficiência durante a formação inicial é um fator relevante para a superação de preconceitos e o desenvolvimento de competências pedagógicas adequadas (Glat; Blanco, 2020). De acordo com Alves e Barbosa (2021), experiências concretas com a inclusão são mais eficazes na formação docente do que conteúdos teóricos isolados, pois possibilitam aos futuros professores compreenderem as demandas reais dos estudantes com NEE e desenvolverem estratégias de intervenção pedagógica mais eficazes. Nesse sentido, o contato relatado pelos discentes pode representar um indicativo positivo de aproximação com a prática inclusiva, ainda que demande suporte teórico-metodológico estruturado.

Por outro lado, 20% dos participantes afirmaram nunca ter compartilhado o ambiente de ensino com alunos com NEE, e 7,7% indicaram não saber opinar, o que evidencia que ainda existe uma parcela dos estudantes que não vivenciaram a inclusão de forma efetiva. Esse distanciamento pode estar relacionado à baixa presença de estudantes com deficiência no ensino superior, à invisibilidade desses sujeitos no cotidiano acadêmico ou à falta de mediação institucional que incentive o contato e a reflexão crítica sobre a inclusão (Oliveira; Lopes, 2022).

Diante disso, é fundamental que os cursos de licenciatura adotem estratégias de formação mais integradas, como estágios supervisionados em contextos inclusivos e atividades práticas que envolvam a convivência com a diversidade (Santos; Nascimento; Pimenta, 2021). Tais ações são fundamentais para garantir a formação de professores aptos a atuar com equidade e competência frente à pluralidade existente nas salas de aula.

Na tabela 2, concernente à questão 3 do questionário, apresenta a percepção dos discentes do curso de Química Licenciatura da UEMA quanto à capacidade da instituição acolher alunos atípicos e à própria aptidão dos alunos para lidar e compartilhar o espaço com esses colegas.

Os dados demonstram diferentes visões sobre a infraestrutura institucional e a preparação individual dos discentes para promover a inclusão, destacando que a maioria acredita que a UEMA não tem condições adequadas, embora muitos considerem que saberiam lidar com essa realidade.

Tabela 2: Resposta dos alunos na Questão 3

Categoria	Alunos	%
Sim, acredito que a UEMA tem condições e eu saberia lidar	4	33,34%
Sim, acredito que a UEMA tem condições, mas não saberia lidar	1	8,33%
Não, acredito que a UEMA não tem condições, mas eu saberia lidar	5	41,67%
Não, acredito que a UEMA não tem condições e eu saberia lidar	1	8,33%
Não sei opinar	1	8,33%

Fonte: Autora (2025).

A análise dos resultados revela uma percepção divergente entre os discentes em relação à inclusão de alunos com deficiência na UEMA. Enquanto uma parcela significativa dos estudantes (41,67%) considera que a universidade não dispõe de condições adequadas, seja em termos de infraestrutura, recursos pedagógicos ou apoio especializado, para acolher alunos atípicos, uma pequena parte (8,33%) afirma sentir-se preparada individualmente para lidar com essa diversidade no ambiente acadêmico.

Essa discrepância pode refletir uma percepção de fragilidade institucional frente às demandas da inclusão, cuja implementação requer ações estratégicas de adequação da infraestrutura, formação docente e revisão das metodologias de ensino, conforme apontado por Gohn (2013), ao afirmar que a inclusão efetiva demanda esforço conjunto e mudanças na cultura institucional. Ademais, a falta de condições institucionais pode gerar insegurança nos discentes, dificultando uma prática pedagógica mais humanizada e inclusiva, elemento fundamental para o sucesso de qualquer política de inclusão escolar (Santos et al., 2020).

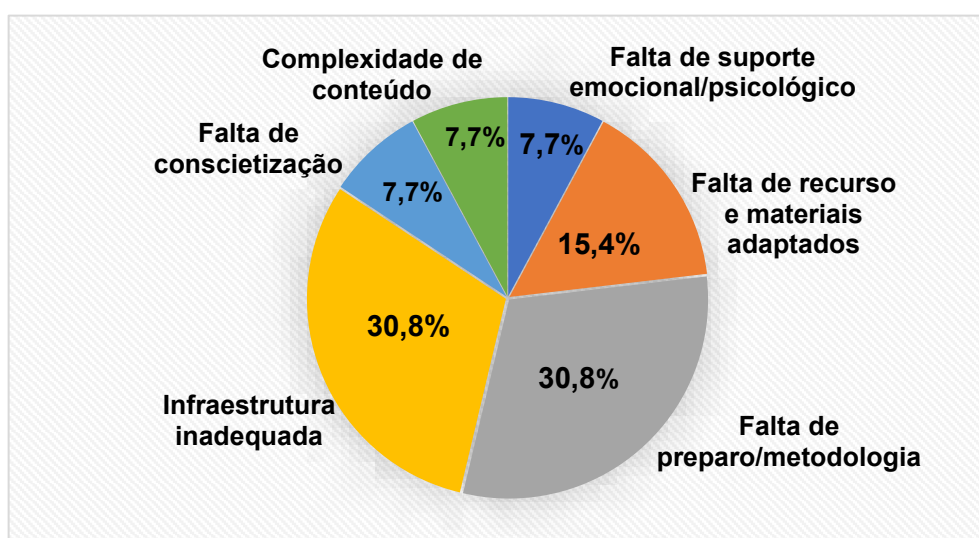
Por outro lado, a representatividade de alunos que afirmam que saberiam lidar, mesmo considerando a ausência de condições institucionais. Segundo Lück (2018), o desenvolvimento de competências socioemocionais e a capacitação

pedagógica contínua podem fortalecer a capacidade dos professores e estudantes de promover ambientes mais inclusivos, mesmo diante de limitações estruturais.

Assim, os resultados indicam a necessidade de promover formação e políticas institucionais de inclusão mais integradas e eficazes, visando não apenas aprimorar a infraestrutura, mas também fortalecer a confiança dos estudantes e docentes no potencial de uma prática pedagógica inclusiva, alinhando-se às recomendações de Mantoan (2017), que destaca a importância do investimento em formação para promover mudanças culturais e práticas educativas mais igualitárias.

No gráfico 1, os resultados apresentados concernente à questão 4 do questionário, evidenciam que as principais dificuldades apontadas pelos participantes relacionadas à inclusão de alunos atípicos na universidade são a infraestrutura inadequada e a falta de preparo ou metodologia docente, ambas com 30,8%.

Gráfico 1: Principais dificuldades de alunos atípicos no curso de Química Licenciatura na UEMA.



Fonte: Autoral (2025).

Segundo Mantoan (2017), a infraestrutura acessível e adaptada é fundamental para garantir a equidade no ambiente de ensino superior, promovendo condições físicas que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes.

A falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos é considerada uma das maiores barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva, como aponta Braga (2018), que destaca a importância da

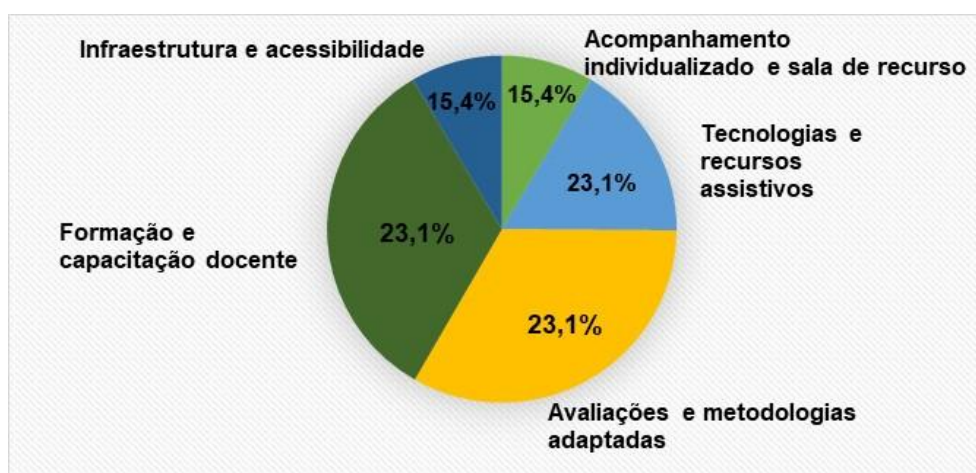
formação contínua dos professores como estratégia para superar desafios pedagógicos relacionados à diversidade.

Por outro lado, destacam-se como obstáculos significativos à inclusão a escassez de materiais e recursos adaptados correspondente a (15,4%) e a limitada oferta de suporte emocional e psicológico aos discentes (7,7%), fatores que comprometem a efetividade das práticas inclusivas.

Segundo Steiner (2012), a disponibilização de recursos didáticos acessíveis e o suporte emocional são essenciais para criar ambientes pedagógicos mais inclusivos e acolhedores, que atendam às múltiplas necessidades dos estudantes. Assim, para promover uma inclusão efetiva, é imprescindível que as instituições de ensino invistam em estrutura física adequada, formação de professores e recursos, como materiais adaptados, criando um ambiente pedagógico que valorize a diversidade, conforme recomendações de autores como Mantoan (2017) e Steiner (2012).

No Gráfico 2 apresenta-se as estratégias sugeridas pelos discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA para promover a inclusão de alunos atípicos. O resultado foi alcançado com a aplicação da seguinte questão: Quais as estratégias que a UEMA poderia adotar para melhorar a inclusão de alunos atípicos no curso de Química Licenciatura? de acordo com a questão 5 do questionário do apêndice A.

Gráfico 2: Estratégias sugeridas para inclusão de alunos atípicos.



Fonte: Autoral (2025).

As respostas indicam uma valorização de medidas voltadas à formação e capacitação docente (23,1%), acompanhamento individualizado com sala de recursos (23,1%) e avaliações e metodologias adaptadas (23,1%). Tecnologias e recursos assistivos (15,4%) e melhorias na infraestrutura e acessibilidade (15,4%) também foram apontadas como relevantes, demonstra uma abordagem ampla e integrada para a inclusão no ambiente acadêmico.

Observa-se no gráfico 2, uma distribuição equilibrada entre os aspectos considerados pelos discentes como fundamentais para a inclusão de alunos atípicos na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Três categorias aparecem com maior destaque, representando cada uma 23,1% das respostas: formação e capacitação docente, tecnologias e recursos assistivos, e avaliações e metodologias adaptadas.

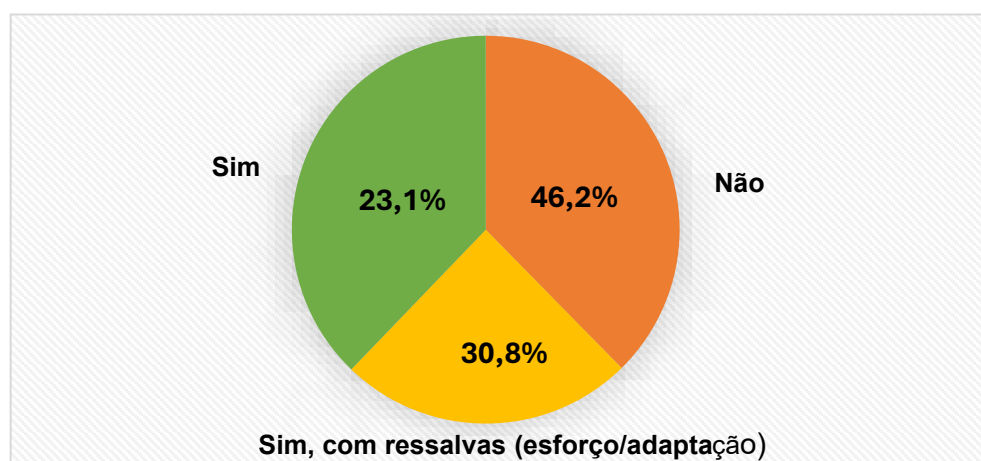
Esses dados revelam a consciência dos licenciandos em Química sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica diversificada, que considere tanto o preparo técnico dos professores quanto a adaptação dos recursos didáticos e avaliativos, como defendido por Mantoan (2006), que afirma que a inclusão só se concretiza quando há mudança nas práticas pedagógicas e nos recursos de ensino.

Infraestrutura e acessibilidade, bem como acompanhamento individualizado e sala de recursos, foram apontados por 15,4% dos participantes cada, o que indica que, embora menos citadas, essas dimensões também são reconhecidas como importantes para a efetivação da inclusão. Segundo Sassaki (2010), a acessibilidade física e atitudinal é pré-requisito para que o ambiente educacional se torne verdadeiramente inclusivo, e não apenas adaptado. A menor menção a esses aspectos pode refletir uma percepção de que a infraestrutura é um fator mais distante da atuação direta dos discentes, ou ainda uma possível naturalização das barreiras arquitetônicas existentes.

Os resultados sugerem que há entre os estudantes uma compreensão ampliada sobre os múltiplos fatores que interferem na inclusão, indo além da simples presença física do aluno com deficiência. Conforme aponta Glat e Fernandes (2005), a construção de uma escola inclusiva requer não apenas políticas de acesso, mas também ações formativas contínuas que desenvolvam competências profissionais e humanas nos futuros professores. Assim, é possível afirmar que os licenciandos já reconhecem a complexidade do processo inclusivo e apontam caminhos relevantes para o fortalecimento das políticas institucionais da UEMA voltadas à diversidade.

Ilustra-se no gráfico 3, a percepção dos discentes do curso de Química Licenciatura da UEMA sobre sua própria preparação para acolher alunos atípicos no ambiente acadêmico, referente a questão 6 do questionário no Apêndice A.

Gráfico 3: Preparação dos Discentes para acolher alunos atípicos – UEMA.



Fonte: Autoral (2025)

A maioria dos participantes (46,2%) declarou não se sentir preparada, enquanto 30,8% afirmaram estar preparados, desde que com esforço ou adaptação. Apenas 23,1% se consideraram plenamente aptos para o acolhimento, revelando um cenário em que a maioria ainda identifica a necessidade de maior preparo e suporte para promover a inclusão efetiva desses alunos.

Observou-se que apenas 23,1% dos discentes afirmaram estar completamente preparados. Esse dado está em consonância com estudos como Freitas (2023), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que constatam que disciplinas específicas sobre educação inclusiva, quando bem estruturadas, podem fortalecer a autoconfiança do licenciando para atuar com diversidade no ensino de Química.

Entretanto, ainda que esse percentual de 23,1% concorde com seu preparo, tais resultados precisam ser analisados com cautela. Como apontam Stainback e Stainback (1999), a verdadeira inclusão só ocorre quando o professor possui conhecimento e reflexão críticos sobre as diferenças dos alunos, e parte disso se constrói ao longo da formação inicial com vivências práticas.

5.1 Produção do Informativo Educacional

Ainda em concordância com a pesquisa, foi elaborado um informativo, conforme apresentado na (Figura 1), que teve como propósito promover a conscientização entre os discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência. O conteúdo foi desenvolvido a partir da percepção dos próprios estudantes, conforme dados obtidos na pesquisa, porém com enfoque propositivo, orientado para a formação de atitudes e competências inclusivas.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão educacional implica na superação de práticas excludentes e na construção de uma escola que respeite e valorize as diferenças. O informativo reflete essa perspectiva ao incentivar a empatia, o conhecimento sobre deficiências e o engajamento em práticas pedagógicas acessíveis.

O material gráfico se alinha às orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo MEC (Brasil, 2008), ao sugerir estratégias como uso de tecnologias assistivas, metodologias adaptadas e formação docente continuada. Tais ações são reconhecidas como pilares fundamentais para garantir a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência no ensino superior.

A linguagem acessível e o uso de ilustrações contribuem para tornar o conteúdo mais atrativo e didático, como recomendam Lima e Garcia (2019), ao defenderem o uso de materiais educativos interativos para ampliar o alcance da comunicação em campanhas de sensibilização. Ademais, o informativo aborda aspectos emocionais e relacionais, apontando para a importância do suporte interpessoal, o que dialoga com os estudos de Mendes e Lourenço (2014), que enfatizam que a inclusão efetiva também depende da disposição dos sujeitos para aprender com o outro e conviver com a diferença.

Assim, o informativo apresenta-se como uma ferramenta pedagógica complementar, capaz de estimular a reflexão crítica e promover o desenvolvimento de competências inclusivas entre os licenciandos. Ele traduz os dados da pesquisa em ações possíveis e oferece caminhos práticos para que os futuros professores se posicionem de forma mais ativa diante dos desafios da inclusão.

Figura 1: Informativo Educacional

INCLUSÃO É DEVER DE TODOS:

CONHECIMENTO, RESPEITO E AÇÃO!



INFORMÁTIVO DE CONSCIENTIZAÇÃO

CURSO DE QUÍMICA LICENCIATURA – UEMA

A convivência acadêmica torna-se mais rica quando há respeito, empatia e igualdade de oportunidades. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior não é apenas responsabilidade da instituição.

Q POR QUE PRECISAMOS FALAR SOBRE ISSO?

Durante a formação docente, é comum que, na preparação para lidar com alunos atípicos, não se receba a devida atenção. Muitos futuros professores relatam que se sentem inseguros ou despreparados para adaptar sua prática pedagógica ou se comunicar de maneira eficaz. Essa realidade exige reflexão e mudança de postura: mais do que esperar que a instituição resolva tudo, é necessário que cada aluno docente busque ampliar seus conhecimentos e habilidades para lidar com a diversidade na sala de aula, promovendo um ambiente mais inclusivo e equitativo.



Incluir é garantir que cada pessoa tenha acesso, oportunidade de aprender e de participar de forma plena.

COMO PODEMOS DESENVOLVER COMPETÊNCIAS PARA A INCLUSÃO?



Aprenda a lidar com os diferentes tipos de deficiência e como eles afetam o aprendizado.



Adote uma postura colaborativa e compartilhe conhecimentos. Adapte atividades.



Desenvolva seus recursos e tecnologias assistivas.



Refleta sobre o diálogo com colegas atípicos e, muitas vezes, teste o seu potencial em prol das necessidades.

CAMINHOS PARA SE CAPACITAR MAIS:

- ☐ Participe de eventos e cursos sobre Educação Inclusiva.
- ☐ Consulte a matéria da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- ☐ Converse com professores, colegas e profissionais sobre boas práticas inclusivas.
- ☐ Esteja aberto ao diálogo com colegas atípicos: muitas vezes, eles são os melhores recursos sobre as suas necessidades.



5.2 A importância do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU)

O Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão (NAU), representa um importante avanço institucional no que se refere à promoção de políticas inclusivas no ensino superior, funcionando como instrumento de articulação entre os diferentes setores da universidade para garantir a acessibilidade pedagógica, arquitetônica, comunicacional e atitudinal.

A importância do NAU reside na sua capacidade de fomentar uma cultura de inclusão, promovendo ações que vão desde a adaptação de materiais didáticos e avaliações, até o apoio à formação docente continuada, visando preparar os professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. De acordo com a resolução, o núcleo também é responsável por elaborar planos de atendimento individualizados, mediar a comunicação entre os discentes com deficiência e os docentes, bem como atuar na sensibilização da comunidade acadêmica sobre os direitos e as potencialidades desses estudantes.

Além disso, o NAU atua na implementação de tecnologias assistivas, promove campanhas educativas, organiza eventos e estabelece parcerias com outras instituições e órgãos de apoio à inclusão. Tais ações são essenciais para romper com barreiras históricas de exclusão e garantir a permanência com qualidade desses alunos na universidade.

Segundo Glat e Blanco (2020), estruturas como os núcleos de acessibilidade são fundamentais para consolidar a política de educação inclusiva no ensino superior, pois permitem que o debate sobre inclusão ultrapasse o campo do discurso e se efetive em práticas institucionais concretas.

Portanto, o Núcleo de Acessibilidade da UEMA representa um marco importante no compromisso da universidade com a democratização do acesso ao conhecimento, sendo peça-chave para a construção de um ambiente educacional mais justo, acolhedor e equitativo para todos os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que, ao todo, possui aproximadamente 150 alunos matriculados. No entanto, apenas 13 estudantes participaram efetivamente, respondendo ao questionário proposto. Essa taxa de retorno, embora numericamente limitada, não compromete os objetivos exploratórios deste estudo, especialmente por se tratar de uma temática ainda pouco debatida de forma sistematizada no âmbito acadêmico do curso em questão.

É importante destacar que a baixa adesão pode ser atribuída a diferentes fatores, como o ineditismo da abordagem metodológica, a ausência de familiaridade prévia dos estudantes com a proposta investigativa e o contexto específico do período em que o questionário foi aplicado. Ainda assim, os dados coletados fornecem indícios significativos que contribuem para a compreensão inicial da temática estudada, funcionando como ponto de partida para futuras investigações mais amplas.

Portanto, este trabalho assume um caráter investigativo-exploratório, em que o principal objetivo é levantar hipóteses, mapear percepções e dar visibilidade a uma discussão que, embora já exista em nível nacional e institucional, ainda carece de aprofundamento específico dentro do curso de Química da UEMA, abrindo caminhos para estudos futuros mais detalhados.

Outro fator importante é que a presente pesquisa permitiu compreender a percepção crítica dos discentes do curso de Química Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus São Luís, sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Os dados coletados e analisados revelam importantes avanços no que diz respeito à consciência dos acadêmicos acerca da diversidade nas instituições de ensino, mas também apontam fragilidades significativas que precisam ser enfrentadas tanto na formação inicial quanto na estrutura institucional da universidade.

Um dos resultados mais relevantes foi a constatação de que todos os participantes afirmam conhecer a expressão “aluno atípico”. Esse dado revela que os princípios da educação inclusiva já fazem parte do vocabulário dos futuros professores, representando um passo importante no processo de sensibilização para as diferenças e para o respeito à diversidade. Contudo, esse conhecimento ainda não

se traduz de forma plena em preparo técnico-pedagógico para a atuação com esse público.

A análise das respostas revelou que apenas uma pequena parcela dos discentes se sente devidamente preparada para lidar com alunos com deficiência, enquanto a maioria reconhece certo grau de insegurança ou admite que ainda não possui as ferramentas necessárias para oferecer um ensino inclusivo e equitativo.

Outro dado expressivo foi a avaliação sobre a capacidade da UEMA em acolher alunos com Necessidades Educativas Especiais. Embora alguns estudantes reconheçam esforços institucionais, como a atuação do Núcleo de Acessibilidade da UEMA (NAU), a realização de eventos sobre inclusão e a oferta de disciplinas optativas relacionadas ao tema, a maioria acredita que a universidade ainda não possui as condições estruturais, pedagógicas e humanas necessárias para garantir a efetiva inclusão desses alunos.

As sugestões dos discentes para a melhoria da inclusão no curso de Química foram bastante pertinentes e convergiram para cinco principais eixos: a necessidade de formação e capacitação dos professores; o uso de metodologias e avaliações adaptadas; a ampliação das tecnologias assistivas e dos recursos acessíveis; o acompanhamento individualizado por profissionais especializados; e a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da instituição. Esses pontos estão alinhados às diretrizes de políticas públicas nacionais para a educação inclusiva e reforçam a importância da escuta ativa dos sujeitos em formação.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a formação docente na UEMA, ainda necessita de muita conscientização, reestruturação profunda para incorporar de maneira efetiva os princípios da educação inclusiva no currículo da Licenciatura em Química. É imprescindível que a universidade atue de forma mais incisiva, promovendo espaços formativos que articulem teoria e prática inclusiva, assegurando que seus egressos estejam realmente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Por fim, este estudo reafirma que a inclusão no ensino superior é um direito e um compromisso ético que exige esforço coletivo da comunidade acadêmica, das instâncias administrativas e das políticas públicas. O sucesso da inclusão depende da superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais e esse caminho começa, necessariamente, na formação inicial dos professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Larissa Nogueira; BARBOSA, Ana Paula de Oliveira. Vivências inclusivas na formação docente: contribuições para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–20, 2021.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. 1ª ed. Curitiba: Appris Editora, 2020.

BRAGA, Aurélio. **Formação de professores para a inclusão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CARDOSO, Laísa Mangela Gomes. **Pessoas com deficiência e inclusão no mercado de trabalho**: um estudo sobre lei de cotas, conflitos e cont(r)atos. 2016. 94 f., il. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FERRARI, Marian AL; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 27, p. 636-647, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.53, e10084, 2023.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosana G. Educação inclusiva: cultura e formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Claudia de Oliveira. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: novos desafios para a gestão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, n. 28, p. 5-20, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Educação, inclusão e diversidade**. São Paulo: Cortez, 2013.

GONÇALVES, Maria. **Diversidade na educação superior**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

KERN, Caroline. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de equipes multiprofissionais no ensino superior In: LEHMKUHL, Márcia de Souza; FROHLICH, Raquel (Org). **Inclusão no Ensino Superior**: políticas, práticas e formação de professores na FAED/UDESC. Campo Grande: Inovar, 2022, p. 87-99.

LIMA, Rafaela C.; GARCIA, Marilene. Educação e inclusão: o uso de recursos didáticos interativos na formação de professores. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, p. 149–169, 2019.

LÜCK, Daniel. **Práticas pedagógicas para a inclusão**. Campinas: Papirus, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que diz a legislação**. São Paulo: Edições SM, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; GALVÃO, Célia de Freitas. A inclusão escolar no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 353-366, set./dez. 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOURENÇO, Gilce Maria. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 189–208, 2014.

MONFREDINI, Ivanise (Org.). **A Universidade como espaço de formação de sujeitos**. e-book. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

MOREIRA, L.C. BOLSANELLO, M.A. SEGER, R.G. Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. **Educar em Revista**, p.125-143. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; SANTOS, Geandra Cláudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém. BNC-Formação e Educação Especial: apagamentos e retrocessos na perspectiva inclusiva. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 31-44, 2023.

OLIVEIRA, Iasmin. A acessibilidade das pessoas com deficiência e a influência nacional e internacional no processo concreto de uma sociedade inclusiva. **Cadernos de Direito Actual**. n.6, p. 277-298, 2017.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando? **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 26, n. 50, p. 91-103, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 447-460. 2010.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**. Número Especial, p. 127-134, 2018.

REIS, Sílvia Lúcia de Sá; MOYSÉS, Magda Becker Soares. Educação inclusiva: a formação dos professores e o trabalho colaborativo na escola. **Revista Educação em Questão**, v. 44, n. 32, p. 147-169, 2012.

REIS, Tamires C.; RIBEIRO, Eliane L.; PAIVA, Renata C. Formação docente e inclusão: experiências de licenciandos com alunos com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 1, p. 549–566, 2021.

ROSA, Mylena Francini da; et al. Análise de Estratégias para Acesso e Permanência de Discentes com Deficiência no Ensino Superior. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 4, p. 610–616, 2022.

SANSONE, Ruan Carlos et al. Contribuições das políticas públicas brasileiras na busca da educação inclusiva no ensino superior. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, p. e7631-e7631, 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SANTOS, Eliane Aparecida dos; NASCIMENTO, Vanessa Pereira do; PIMENTA, Selma Garrido. Formação docente e inclusão: entre desafios e possibilidades no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–18, 2021.

SANTOS, Luciana et al. **Formação docente e práticas inclusivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

SOUZA, Mariana Pinkoski; et al. Universidade e inclusão: um estudo de caso sobre o acolhimento ao aluno. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 17, n. único, 2021.

SOUZA, Maria José. **Políticas públicas de inclusão no ensino superior**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STALLIVIERI, Luciane. **O sistema de ensino superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. 2025.

STEINER, Andréa. A importância dos recursos didáticos acessíveis na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 35, n. 74, p. 123-138, 2012.

TEIXEIRA, Letícia Oliveira; et al. Inclusão no Ensino Superior: Percepções de docentes de uma universidade pública da região norte do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e9510816843, 2021.

TOMELIN, Karina Nones; et al. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 94-103, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO À PESQUISA

1) Você tem conhecimento da expressão “aluno atípico”

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ mais ou menos

2) A sigla NEE é uma sigla que significa Necessidades Educativas Especiais. É um termo que se refere a estudantes que precisam de recursos educativos específicos para se desenvolverem academicamente, pessoalmente e socialmente. Você enquanto acadêmico de química já se deparou dividindo o espaço de ensino com aluno com alguma necessidade especial?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei opinar

3) Na sua opinião, conhecendo os professores e suas metodologias de ensino do Curso de Química Licenciatura você acha que a UEMA tem condições de receber alunos atípicos? Enquanto discente você saberia lidar e dividir espaço com alunos atípicos?

- ☐ Sim, acredito que a UEMA tem condições e eu saberia lidar e dividir o espaço com alunos atípicos
- ☐ Sim, acredito que a UEMA tem condições, mas eu não saberia lidar e dividir o espaço com alunos atípicos
- ☐ Não, acredito que a UEMA não tem condições, mas eu saberia lidar e dividir o espaço com alunos atípicos
- ☐ Não, acredito que a UEMA não tem condições e eu também não saberia lidar e dividir o espaço com alunos atípicos
- ☐ Não sei opinar

4) Na sua opinião, qual a principal dificuldade que os alunos atípicos cursando Química Licenciatura poderiam enfrentar na UEMA?

- 5) Quais as são estratégias que a UEMA poderia adotar para melhorar a inclusão de alunos atípicos no curso de Química Licenciatura?
- 6) Enquanto discentes do Curso de Química Licenciatura Você acha que estaria preparado para acolher os alunos com deficiência seja ela qual for?