FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS “Júlio de Mesquita e filhos”.

CÂMPUS DE MARÍLIA

Dissertação de mestrado em Educação

Pedro Sacuacha David

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO

Marília

2026

Pedro Sacuacha David

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências- Campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.

Linha de pesquisa: Educação Especial
Orientadora Prof.ª. Drª. Viviane Rodrigues.

Marília

2026

D249e David, Pedro Sacuacha

Educação Especial e Inclusiva na Percepção de Professores e Estudantes de um Instituto Superior Angolano: Educação Especial / Pedro Sacuacha David. -- Marília, 2026

96 f.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Viviane Rodrigues

1. Formação de Professores. 2. Educação Especial. 3. Percepção de Professores e Estudantes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Este estudo analisa as percepções de professores do ensino superior e estudantes universitários sobre a formação em educação especial numa perspetiva inclusiva, com foco na articulação entre teoria e prática, desafios e melhorias possíveis. Contribui para uma leitura crítica da formação inicial docente, identificando fragilidades e potencialidades curriculares e pedagógicas. A relevância científica está no fortalecimento da formação inclusiva e no desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade. Socialmente, impacta a qualidade da aprendizagem e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Culturalmente, valoriza a diversidade e a equidade. Institucionalmente, apoia o aperfeiçoamento de currículos. Politicamente, alinha-se com diretrizes nacionais e internacionais, sustentando políticas públicas mais justas e sistemas educativos inclusivos.

POTENTIAL IMPACT OF THE RESEARCH

This study analyzes the perceptions of higher education professors and university students regarding special education training from an inclusive perspective, focusing on the articulation between theory and practice, challenges, and possible improvements. It contributes to a critical analysis of initial teacher education by identifying curricular and pedagogical strengths and weaknesses. Its scientific relevance lies in strengthening inclusive training and developing competencies to address diversity. Socially, it improves the learning and inclusion of students with special educational needs. Culturally, it promotes diversity and equity. Institutionally, it supports curriculum enhancement. Politically, it aligns with national and international guidelines, supporting fairer public policies and inclusive education systems.

IMPACTO POTENCIAL DE ESTA INVESTIGACIÓN

Este estudio analiza las percepciones de profesores de educación superior y estudiantes universitarios sobre la formación en educación especial desde una perspectiva inclusiva, centrándose en la articulación entre teoría y práctica, los desafíos y las posibles mejoras. Contribuye a un análisis crítico de la formación inicial del profesorado al identificar fortalezas y debilidades curriculares y pedagógicas. Su relevancia científica radica en el fortalecimiento de la formación inclusiva y el desarrollo de competencias para abordar la diversidad. Socialmente, mejora el aprendizaje y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Culturalmente, promueve la diversidad y la equidad. Institucionalmente, apoya la mejora curricular. Políticamente, se alinea con directrices nacionales e internacionales, respaldando políticas públicas más justas y sistemas educativos inclusivos.

Pedro Sacuacha David

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências -Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores.
Linha de pesquisa: Educação Especial

Data da defesa: ____/____/_____

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Viviane Rodrigues

UNESP- Faculdade de Filosofia e Ciências

Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / UNESP / Câmpus de Marília - FFC

_____

Prof. Dr. Eduardo José Manzini

UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

_____

Prof.ª. Drª. Manoel Osmar Seabra Junior

UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia- Campus de Presidente Prudente

Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Dedicatória

Com profunda gratidão e respeito, dedico este trabalho aos meus pais, Isaac Capusso David e Luísa Nawambo David, pelo amor incondicional, pela fonte de fé, foco, firmeza e inspiração, por moldarem meu ser, meu caminho e meu destino.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, rendo graças a Deus, cuja providência guiou meus passos e me concedeu saúde e resiliência necessária para trilhar esta jornada, provendo os meios para que a realização deste momento fosse possível. À minha esposa, Edna M. C. David, e aos meus filhos: Dimárcio, Ediany e Ednara, dedico este trabalho e agradeço pelo apoio incondicional e pela compreensão diante das minhas ausências; o amor de vocês foi o combustível que me manteve firme. Aos meus pais, Isaac Capusso David e Luísa Nawambo David, à mãe Sónia, bem como aos meus irmãs e irmãos, sobrinhas e sobrinhos cunhadas e cunhados, por todo apoio durante a formação, meu eterno reconhecimento por acreditarem no meu potencial, e apoiarem em tudo mesmo nos cenários mais desafiadores. À minha orientadora, Professora Drª Viviane Rodrigues, manifesto minha mais profunda e sincera gratidão, por toda paciência, por todo apoio, por partilhar todo seu saber, orientando-me todos os momentos. Mais do que uma mestra, foi uma guia no campo científico; agradeço por me acolher com generosidade, por me inspirar através do seu exemplo e por suportar minhas falhas com paciência incansável. Seus ensinamentos e partilha de saberes foram o alicerce fundamental para a culminação desta dissertação. Aos corpos diretivos da Faculdade de Filosofia e Ciências "Unesp – Marília"e todo coletivo diretivo deste programa e não só, ao corpo diretivo do Instituto Superior Politécnico "ISPC" na pessoa do Presidente e todos seus órgãos auxiliares observado, agradeço pela confiança e pela oportunidade de crescimento. Minha gratidão estende-se a todo o corpo docente das duas instituições Unesp e ISPC, ao pessoal administrativo de ambas as instituições, que, com profissionalismo e dedicação, viabilizaram o suporte técnico e intelectual necessário à minha formação. Aos membros do grupo de pesquisa DefSen, agradeço pelo profícuo intercâmbio de ideias e pelo contributo valioso na elaboração deste estudo. Obrigado por tornarem este percurso mais suave e por me ensinarem, diariamente, que a pesquisa e à docência podem ser exercidas com leveza e amor pela vida. Aos colegas e amigos de Marília e de Angola, agradeço pela fraternidade e pelas parcerias que transcendem o ambiente acadêmico. Por fim, expresso minha gratidão a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para que este projeto se tornasse realidade, incluindo os que acompanharam e celebraram esta conquista, ainda que à distância. Às comunidades acadêmicas da UNESP e do ISPC-Angola, meu muito obrigado por proporcionarem um ambiente de excelência para o meu florescimento pessoal e profissional.

Eu amo ser ISPUNESPIANO!

Quando há uma meta por se atingir,
Até mesmo o Deserto se torna estrada!
(Anónimo)

RESUMO

A educação inclusiva constitui um princípio fundamental para a garantia do direito à educação e para a promoção da equidade nos sistemas de ensino, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e formativas. Nesse contexto, a formação de professores assume papel central, especialmente diante da diversidade de necessidades educacionais presentes nas salas de aula. Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de professores e estudantes sobre a formação ofertada por um instituto superior angolano referente à área de Educação Especial e Inclusiva. Metodologicamente, trata-se de um estudo de natureza qualitativa e quantitativa, com caráter descritivo, realizado em um único momento de coleta de dados. Participaram do estudo cinco professores e 25 estudantes do Ensino Primário de um instituto superior angolano. O instrumento utilizado foi um questionário composto por seis questões abertas e duas fechadas. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, envolvendo etapas de codificação, categorização e interpretação das respostas. Os resultados evidenciam que uma parcela significativa dos estudantes associa a educação inclusiva principalmente à integração física dos alunos, compreendida como a presença de todos no mesmo espaço escolar e sob o mesmo currículo, com pouca diferenciação pedagógica, revelando uma compreensão ainda incipiente da inclusão. Observa-se, também, insegurança quanto à operacionalização das práticas inclusivas no cotidiano escolar, indicando uma distância entre o discurso inclusivo e a prática pedagógica. Por outro lado, parte dos participantes demonstra uma concepção mais alinhada às abordagens contemporâneas da inclusão, ao enfatizar a necessidade de adaptações pedagógicas, metodológicas e curriculares para garantir a participação efetiva de todos os estudantes. No que se refere à formação profissional, tanto estudantes quanto professores reconhecem sua centralidade para a consolidação da educação inclusiva, destacando, contudo, críticas à predominância de abordagens excessivamente teóricas nos cursos de formação, em detrimento de experiências práticas significativas, especialmente aquelas que possibilitam o contato direto com alunos público-alvo da Educação Especial. Os resultados também apontam a valorização de competências de natureza humana e relacional, como empatia, sensibilidade, escuta, flexibilidade e postura ética, consideradas essenciais para a atuação em contextos inclusivos. Conclui-se que, embora a Educação Especial e Inclusiva seja compreendida como um princípio ético e necessário, sua efetivação demanda investimentos mais consistentes na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, com ênfase na articulação entre teoria e prática, no fortalecimento de experiências formativas contextualizadas e na construção de atitudes pedagógicas comprometidas com a equidade e o direito à aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Educação inclusiva. Formação de professores.

ABSTRACT

Inclusive education constitutes a fundamental principle for guaranteeing the right to education and promoting equity within education systems, requiring structural, pedagogical, and training-related transformations. In this context, teacher education assumes a central role, especially in light of the diversity of educational needs present in classrooms. This study aimed to analyse the perceptions of teachers and students regarding the training provided by an Angolan higher education institution in the field of Special and Inclusive Education. Methodologically, this is a qualitative and quantitative study of a descriptive nature, conducted at a single point of data collection. Five teachers and 25 primary education students from an Angolan higher education institution participated in the study. The instrument used was a questionnaire consisting of six open-ended and two closed-ended questions. The data were analysed using content analysis techniques, involving stages of coding, categorisation, and interpretation of responses. The results show that a significant proportion of students associate inclusive education mainly with the physical integration of learners, understood as the presence of all in the same school space and under the same curriculum, with little pedagogical differentiation, revealing a still incipient understanding of inclusion. In addition, there is observable insecurity regarding the operationalization of inclusive practices in daily school life, indicating a gap between inclusive discourse and pedagogical practice. On the other hand, some participants demonstrate a conception more aligned with contemporary approaches to inclusion, by emphasising the need for pedagogical, methodological, and curricular adaptations to ensure the effective participation of all students. With regard to professional training, both students and teachers recognise its centrality for the consolidation of inclusive education. However, they highlight criticisms concerning the predominance of excessively theoretical approaches in teacher education programmes, to the detriment of meaningful practical experiences, especially those that enable direct contact with students who are the target group of Special Education. The results also point to the appreciation of human and relational competencies, such as empathy, sensitivity, listening, flexibility, and ethical stance, considered essential for practice in inclusive contexts. It is concluded that, although Special and Inclusive Education is understood as an ethical and necessary principle, its effective implementation requires greater and more consistent investment in both initial and continuing teacher education, with emphasis on the articulation between theory and practice, the strengthening of contextualized training experiences, and the development of pedagogical attitudes committed to equity and the right to learning for all.

Keywords: Education. Special Education. Inclusive Education. Teacher Education.

Apresentação

A educação sempre desempenhou um papel central na minha trajetória pessoal e profissional, constituindo-se como instrumento de transformação social e de resistência às desigualdades. Ela abrange desde o ensino básico até a formação universitária e a atuação docente em diferentes níveis, incluindo a educação básica e o ensino superior. Além disso, esse percurso foi marcado por desafios socioeconômicos, mobilidade geográfica e um compromisso contínuo com a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Hoje, sou professor numa instituição de ensino geral há 16 anos e 9 anos no Instituto Superior Politécnico**,** exercendo esta atividade onde leciono, Língua Portuguesa, Prática Pedagógica, Estágio e Didática, Pedagogia Geral e Educação Musical, tudo fruto da formação de graduação que é ciências da Educação, na opção de pedagogia**.**

Nesse contexto, ao nível de mestrado desenvolvo pesquisas na área de formação de professores para a educação inclusiva. Além das atividades acadêmicas, como lazer, dedico-me à arte musical, sendo canto, composição, sou organista e tecladista em uma Igreja Evangélica Congregacional. Coautor do livro "Tempos de escola em tempo de guerra: memórias e trajetórias escolares durante a guerra civil angolana (1975-2002) e do artigo Delineamento da educação especial e inclusiva nos documentos legislativos em Angola

Inicialmente, minha formação começou-se no ensino básico em contextos de grande precariedade material, caracterizados pela escassez de recursos didáticos e dificuldades de acesso a alimentação e vestuário adequados. Em virtude dessas condições, precisei conciliar os estudos com atividades de trabalho informal para apoiar o sustento familiar, enquanto isso meus pais e todos nós nos formávamos para a grande conquista que se vivencia hoje ao nível familiar, onde todos desde os pais aos irmãos o nível adquirido é a licenciatura, cada um segundo sua área de formação ou especialidade.

Durante a escolaridade básica e média, frequentei diversas instituições em diferentes províncias de Angola, nomeadamente Huambo, Huíla, Cuando Cubango e Cuanza Sul**,** devido às transferências profissionais dos meus pais. Embora essas mudanças fossem desafiadoras, elas proporcionaram contato direto com distintas realidades educativas, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento de capacidade de adaptação, autonomia e compreensão crítica das desigualdades estruturais no sistema educativo.

Apesar das adversidades, mantive um compromisso firme com a aprendizagem, encarando o estudo como direito fundamental e meio de resistência social, tudo fruto da

sabedoria dos pais que enquanto eles se formavam, ao mesmo tempo construíam e investiam-nos academicamente. Concluí o ensino médio em um contexto histórico de transição nacional, marcado pelo fim do conflito armado e pela reconstrução do sistema educativo, o que reforçou a percepção da educação como pilar essencial para o desenvolvimento humano e social.

Em 2005, ingressei no Ensino Superior no Instituto Superior de Ciências da Educação**,** da então Universidade Doutor António Agostinho Neto, em Huambo**.** No entanto, a experiência universitária foi marcada por limitações estruturais**,** como a insuficiência de bibliotecas e o acesso restrito a recursos tecnológicos, embora existia um esforço enorme dos professores que tudo faziam para termos uma formação aceitável no contexto científico e social.

Dessa forma, desenvolvi estratégias alternativas de estudo**,** baseadas na colaboração entre colegas, no esforço dos meus pais e no empenho pessoal. Como resultado, concluí a licenciatura em a 9 de novembro de 2009, consolidando a convicção de que a educação é um dos mais poderosos instrumentos de emancipação pessoal e social.

A motivação para este mestrado surge da articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e observação das práticas formativas no ensino superior**,** especialmente em relação à formação de professores para a educação especial em perspectiva inclusiva. Observa-se que, embora os planos curriculares ofereçam base teórica consistente, muitos estudantes concluem a licenciatura com experiências práticas insuficientes para atender às exigências da inclusão escolar.

Esse descompasso contribui para sentimento de insegurança, despreparo e frustração no início da carreira docente**,** sendo a consolidação das competências inclusivas frequentemente adiadas para o exercício profissional, em um contexto marcado pela escassez de apoio institucional.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 1
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 4
2.1 Educação inclusiva como direito e perspectiva educacional 4
2.1.1. Desafios, políticos e pedagógicos da educação inclusiva 5
2.1.2 A escola e a construção de práticas educativas inclusivas 9
2.1.3 Formação de professores para educação inclusiva 10
2.1.4 Educação inclusiva, diferenças e diversidade 12
2.2 Conceito de Educação Inclusiva 14
2.3 Os primórdios da Educação Especial em Angola 15
2.4 Estrutura e organização da educação em Angola 17
2.5 Constituição dos subsistemas de ensino 18
2.5.1 Subsistema de educação pré-escolar 19
2.5.2 Subsistema de ensino primário 19
2.5.3 Subsistema de ensino secundário 20
2.5.4 Subsistema de ensino técnico-profissional 20
2.6 Formação Profissional Básica: 21
2.6.1 Subsistema de formação de professores 21
2.6.2 Subsistema do ensino superior 22
2.7. Educação Especial 23
2.8 O papel do professor na inclusão 24
2.8.1 Grelha curricular do curso de ensino primário 25
3 MÉTODO 32
3.1 Aspectos Éticos 32
3.2 Participantes 33
3.3 Local de estudo 35
3.4 Procedimentos de coleta de dados 35
3.5 Análise de dados 37
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 38
4.1. RESULTADO DOS RELATOS DOS ESTUDANTES 38
4.1.1 Definição de Educação Inclusiva 39
4.1.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva 41
4.1.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso 44
4.1.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva 45

4.1.5 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva 47
4.1.6 Temáticas importantes para tornar-se um professor competente na educação inclusiva 49
4.2 RESULTADO DOS RELATOS DOS PROFESSORES 51
4.2.1 Definição de Educação Inclusiva 52
4.2.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva 54
4.2.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso 55
4.2.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva 57
4.2.5 Temáticas importantes para auxiliar os alunos 58
4.2.6 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva 59
4.2.7 Aspetos considerados importantes na formação de professores para educação inclusiva 61
4.2.7.1 Categorias importantes para se tornar um professor da educação inclusiva 62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
6 REFERÊNCIAS 68
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 78
APÊNDICE B - Roteiro de Questionário para coleta de dados 80
ANEXOS 82

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem assumido um lugar cada vez mais relevante no debate educacional contemporâneo, sobretudo no que se refere à garantia do direito à educação para todos os alunos, independentemente das suas características individuais, condições sociais ou necessidades educativas específicas[1].

Nesse contexto, a educação especial orientada para a inclusão escolar tem vindo a ganhar crescente importância no sistema educativo angolano, particularmente no âmbito das políticas públicas voltadas para a promoção da equidade, da igualdade de oportunidades e da valorização da diversidade no espaço escolar. Nos últimos anos, registaram-se avanços significativos no processo de massificação da educação inclusiva, refletindo o compromisso do Estado com a construção de um sistema educativo mais justo e acessível a todos os cidadãos.

Assim, as orientações legais e políticas educacionais procuram assegurar não apenas o acesso dos alunos à escola, mas também a sua permanência e o sucesso no processo de aprendizagem, incentivando práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula. Todavia, apesar desses progressos, persistem desafios consideráveis, sobretudo no que concerne à formação de professores para atuarem em contextos inclusivos.

A implementação das políticas inclusivas tem evidenciado limitações na preparação pedagógica e metodológica dos professores, especialmente no que se refere à gestão de turmas heterogéneas e ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (Silva *et al.,* 2016). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais […] exige mudanças […] nas práticas curriculares […]. Além disso, a efetivação da inclusão escolar também enfrenta obstáculos relacionados à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados. Conforme destacam Bueno (1999 apud Glat *et al.,* 2000, 2003; Oliveira *et al.,* 2011, p. 101), "a principal barreira para a efetivação da inclusão é o desprezo". Essa realidade evidencia que a inclusão não depende apenas de políticas educacionais, mas também de mudanças nas práticas pedagógicas e nas atitudes presentes no ambiente escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental que professores, gestores e

[1] A terminologia "necessidades educativas especiais" ainda não foi totalmente eliminada no contexto académico e institucional, embora a expressão "público-alvo da educação especial" ganhe maior relevância a partir da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, de 7 de outubro), passando a ser utilizada de forma progressiva em sua substituição

demais profissionais da educação recebam formação adequada, conheçam os direitos dos alunos do público da educação especial e compreendam claramente os deveres da instituição escolar. Como observa Almeida (2005, p. 36) que:

> [...] a atual situação em que se encontram os sistemas educacionais revela dificuldades para atender às necessidades especiais dos alunos na escola regular, principalmente dos que apresentam superdotação, deficiências ou condutas típicas de síndromes, que podem vir a necessitar de apoio para a sua educação (Almeida (2005, p. 36).

A formação docente, portanto, constitui um elemento central para a implementação de práticas educativas inclusivas. Conforme destaca Padilha (2004, p. 96), "juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento". Complementando essa perspectiva, Moreira (2009), *apud* Nascimento e Nunes (2022, p. 3), ressalta que:

> A preparação de professores para a educação inclusiva envolve enfrentar desafios relacionados à formação contínua, à disponibilidade de recursos e à adaptação das práticas pedagógicas às necessidades diversificadas dos alunos. Nesse contexto, a implementação de políticas inclusivas deve ser compreendida como um exercício de alteridade e de construção dialógica, envolvendo professores, alunos e grupos minoritários (Moreira 2009, *apud* Nascimento; Nunes, 2022, p. 3).

Nessa mesma linha de pensamento, Freire (2015) enfatiza que o processo de emancipação dos sujeitos excluídos depende do reconhecimento da dignidade humana e da valorização do potencial de cada indivíduo para intervir e transformar a realidade histórica em que está inserido.

Partindo dessa perspectiva, no âmbito da formação inicial de professores espera-se que as instituições de ensino superior proporcionem aos futuros docentes conhecimentos, competências e experiências que lhes permitam compreender a diversidade no contexto educativo e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às diferentes necessidades dos alunos.

Entretanto, observa-se que muitos estudantes em formação para o professorado têm contato limitado com experiências relacionadas à educação inclusiva durante o seu percurso formativo, ao passo que os próprios professores do ensino superior podem enfrentar dificuldades na integração consistente dessa temática nos processos de formação. Diante dessa realidade, torna-se pertinente compreender como estudantes em formação e professores do ensino superior percebem a educação inclusiva e de que forma

essas percepções se relacionam com o processo de formação oferecido pelas instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a investigação é orientada pela seguinte pergunta problemática: Como professores e estudantes de um instituto superior angolano percebem a educação especial orientada para a inclusão escolar e de que modo essas percepções influenciam as práticas formativas no contexto do ensino superior?

No que diz respeito à organização do trabalho, o estudo aborda inicialmente os conceitos de educação inclusiva, diferenças e diversidade, bem como os primórdios da educação especial em Angola. Em seguida, discute-se a estrutura e organização do sistema educativo angolano, os subsistemas de ensino e a legislação aplicável à educação especial, permitindo uma compreensão do enquadramento teórico e legal da investigação.

Posteriormente, apresentam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, descrevendo os participantes, as fontes de informação, os instrumentos utilizados, os materiais, os aspetos éticos e os procedimentos de análise de dados, garantindo o rigor científico do estudo. Na secção de resultados e discussão, são analisadas as percepções de estudantes e professores acerca da educação inclusiva, evidenciando desafios, potencialidades e boas práticas observadas no contexto formativo.

Por fim, nas considerações finais, refletem-se os principais achados do estudo, destacando as implicações para a formação inicial de professores e as estratégias que podem contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas nas escolas, consolidando a articulação entre teoria, prática e políticas educacionais. Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo analisar a percepção de professores e estudantes sobre a formação ofertada por um instituto superior angolano referente à área de Educação Especial e Inclusiva.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação inclusiva como direito e perspectiva educacional

A educação constitui um direito humano fundamental, devendo ser assegurada a todos os indivíduos, incluindo aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Nesse contexto, torna-se imprescindível que as escolas estejam abertas à diversidade, ajustando o seu funcionamento e as suas práticas pedagógicas de modo a garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Numa perspectiva mais abrangente, entendemos que a educação inclusiva se refere à implementação de práticas educativas que promovem o ensino de todos, independentemente das suas capacidades, dificuldades, deficiências, condição socioeconómica ou origem cultural. Tal abordagem pressupõe a existência de escolas e salas de aula acolhedoras, nas quais se procuram satisfazer as diversas necessidades educativas dos alunos, valorizando a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Nesse sentido, conforme destaca Candau (2011), escola desempenha um papel fundamental no reconhecimento, valorização e fortalecimento de sujeitos socioculturais historicamente marginalizados ou invisibilizados. Essa função envolve a promoção do diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos, a utilização de múltiplas linguagens, bem como a adoção de estratégias pedagógicas e recursos didáticos diversificados.

Ainda autora, inclui a narrativa da implementação de práticas de diferenciação pedagógica e o enfrentamento de todas as formas de preconceito e discriminação no ambiente escolar.

Além disso, outros fatores também interferem no processo de inclusão, como a insuficiência de apoio colaborativo por parte da equipa escolar e a ausência de um professor de educação especial que possa orientar o docente da sala regular na adoção de práticas inclusivas. Soma-se a isso a necessidade de formação continuada específica, voltada para a diversificação das práticas pedagógicas e para o uso adequado de recursos, equipamentos e melhores condições de infraestrutura escolar.

Nesse contexto, tais limitações tornam-se ainda mais preocupantes quando se considera que o desenvolvimento cognitivo do aluno depende diretamente das interações sociais estabelecidas no ambiente escolar. Assim, a aprendizagem configura-se como um processo socialmente construído e mediado pela relação entre linguagem e ação,

ampliando-se especialmente no espaço escolar, onde novas experiências e conhecimentos são incorporados (Vygotsky, 2001, *apud* Rueffer; Lapa, 2022).

Ao promover a aprendizagem conjunta de todos os alunos, a educação inclusiva contribui para que aqueles que apresentam dificuldades tenham maiores oportunidades de se preparar para a vida em comunidade. Paralelamente, os professores ampliam e aperfeiçoam as suas competências profissionais ao lidar com a diversidade presente no contexto escolar. Desse modo, a sociedade é levada a assumir, de forma consciente, o compromisso com os princípios de igualdade e justiça social, o que pode resultar em avanços significativos no desenvolvimento social e na construção de comunidades mais inclusivas. De acordo com Matoan (2015, p. 83) entende-se que:

> A inclusão implica pedagogicamente a consideração da diferença em processos educacionais iguais para todos. Nesse sentido, exige-se que a escola assegure condições reais de aprendizagem, promovendo não apenas o acesso a um currículo flexível para o aluno com deficiência, mas também mudanças nos paradigmas metodológicos e a adoção de estratégias didáticas acessíveis. Além disso, esse processo requer um equilíbrio dinâmico por parte dos profissionais da educação, a fim de atender plenamente às demandas da inclusão como prática pedagógica. Dessa forma, torna-se necessário criar condições que possibilitem uma convivência igualitária, respeitando as diferenças entre os estudantes e favorecendo o desenvolvimento efetivo da escolarização inclusiva (Mantoan, 2015, p. 83).

2.1.1. Desafios, políticos e pedagógicos da educação inclusiva

No contexto da educação contemporânea, embora se reconheça a existência de diferentes instrumentos legais que asseguram o direito à igualdade e à educação para todos, torna-se necessário olhar para o percurso histórico dos alunos público alvo da educação especial. Assim, a inclusão, deve ser compreendida como um processo dinâmico e permanente. Nesse sentido, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, não linear, marcado por avanços, retrocessos e constantes adaptações no contexto escolar (Ainscow, 2009; Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015).

A análise desse percurso permite compreender que, apesar dos avanços normativos verificados ao longo dos últimos tempos, ainda persiste na sociedade, práticas e atitudes de exclusão e discriminação que dificultam a plena participação nos diferentes espaços sociais e principalmente educativos.

Tal entendimento reforça a ideia de que a construção de uma escola inclusiva exige mudanças contínuas nas concepções sociais em todo seu ambiente, nas políticas educativas e em todas suas práticas. Ao analisarmos historicamente o tratamento dado às aos alunos com deficiência, verifica-se que, em diferentes períodos da história da humanidade, esses indivíduos foram alvo de práticas excludentes. Conforme salienta Carvalho (2004, p. 54-55):

> Historicamente, a forma como a sociedade lidou com as pessoas com deficiência passou por diferentes fases. Em períodos mais antigos, predominavam práticas de exclusão extrema, enquanto em épocas posteriores essas pessoas passaram a ser vistas como objeto de proteção, muitas vezes associada à filantropia e à caridade. No entanto, essa proteção ocorreu, em grande medida, em instituições que funcionavam de forma segregada, reforçando dinâmicas de exclusão social (Carvalho, 2004, p. 54-55).

No campo educacional, observa-se, especialmente no início do século XXI, um avanço significativo nas discussões sobre inclusão escolar, sobretudo no que se refere à ampliação do acesso de alunos PAEE às escolas regulares. Conforme destaca Baptista (2013, p. 45), trata-se de "[...] uma perspectiva de ampliação dos sujeitos a serem escolarizados no ensino comum". Contudo, o aumento do acesso desses estudantes às instituições educativas também evidencia a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso escolar desse público.

No ambiente escolar estabelecem-se relações interpessoais que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando experiências de convivência, respeito e valorização da diversidade. O contato entre os diferentes favorece não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a construção de atitudes de reconhecimento e respeito às diferenças.

Por promover a interação entre indivíduos com diferentes características, a escola assume um papel social relevante no processo de inclusão. Nesse sentido, Omote e Vieira (2016) ressaltam que a instituição escolar deve possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem de conhecimentos essenciais para a participação ativa na sociedade. Nesse contexto, destaca-se também a importância da formação de professores, uma vez que a preparação inicial e continuada dos docentes constitui um elemento fundamental para que as práticas pedagógicas estejam orientadas para o respeito à diversidade e para a promoção de uma educação inclusiva.

Complementando essa perspectiva, Gomes (2007, p. 22) afirma que é na escola que se desenvolvem:

> [...] as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade [...] e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano" (Gomes, 2007, p. 22–23).

Diante disso, torna-se evidente que a formação de professores deve contemplar conhecimentos, atitudes e competências que possibilitem aos docentes lidar com a heterogeneidade presente nas salas de aula, desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente daqueles que constituem os alunos da educação especial.

Diante desse cenário, torna-se fundamental a elaboração de propostas educativas que considerem a diversidade como elemento central no processo de ensino e aprendizagem, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, mesmo com os avanços verificados nas últimas décadas, ainda se observam, no cotidiano escolar, atitudes discriminatórias resultantes de concepções conservadoras que perpetuam desigualdades sociais.

Apesar dessas dificuldades, Gomes (2007, p. 27) observa que:

> Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Arroyo (2012, p. 235) destaca que "a luta pelo conhecimento pressupõe a luta contra padrão segregador de conhecimento", reforçando a necessidade de a escola superar práticas educativas excludentes. Assim, torna-se essencial desenvolver ações pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam o reconhecimento das diferenças como parte constitutiva da realidade social, uma vez que, como afirma o autor, "A diversidade está exposta e exige reconhecimento" (Arroyo, 2012, p. 231).

Nesse contexto, é importante considerar também o papel das representações sociais no modo como a inclusão é compreendida e praticada no espaço escolar.

Abdalla (2016) defende que as representações sociais tendem a ser construídas e reproduzidas ao longo do tempo de forma naturalizada, sendo frequentemente aceites

como verdades sem uma devida reflexão crítica. No contexto escolar, essa dinâmica influencia a forma como os alunos com deficiência são percebidos, o que torna essencial o desenvolvimento de práticas que favoreçam a construção de representações mais positivas e inclusivas.

A autora também enfatiza que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento, que envolve tanto a prática pedagógica dos docentes quanto a reorganização das instituições escolares. Nesse sentido, a efetivação da inclusão depende do envolvimento de toda a comunidade escolar, uma vez que todos os profissionais são corresponsáveis pela promoção de uma cultura inclusiva. Assim, a escola deve assumir-se como um espaço de valorização das diferenças, reduzindo práticas discriminatórias e promovendo a inclusão de forma natural e estruturada no ambiente educativo.

Diante das contradições existentes entre o que é previsto nas legislações e o que efetivamente se observa no cotidiano escolar, torna-se imprescindível a implementação de políticas educacionais que promovam condições reais para a concretização da educação inclusiva.

Nesse sentido, é necessário considerar também as influências de determinados modelos políticos e económicos na formulação dessas políticas. Segundo Bezerra e Araújo (2013, p. 581), o movimento inclusivista "[...] surge e se mantém atrelado aos princípios neoliberais de uma escola e Estado mínimos, obedientes às regras do jogo mercantil, que não reconhece fronteiras éticas ou étnicas, nem assume como referência principal a humanização do homem". Essa perspectiva pode contribuir para a redução de investimentos na área da educação, dificultando a implementação efetiva de políticas voltadas à inclusão.

Nesse contexto, torna-se pertinente reafirmar que a inclusão escolar não deve limitar-se ao acesso dos estudantes às instituições educativas, mas deve garantir também condições adequadas para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Assim, "[...] as políticas públicas precisam estar orientadas de modo a concretizar condições de ensino que promovam o potencial pedagógico e as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência" (Souza *et al.*, 2014, p. 2).

De acordo com Souza *et al.* (2014, p. 4), "ao tentarmos compreender como as políticas de Educação Inclusiva repercutem, circulam, funcionam nas práticas escolares, vamos percebendo as enormes dificuldades que marcam as relações cotidianas no interior da escola". Tal constatação evidencia a distância que ainda existe entre o discurso das

políticas educacionais inclusivas e a realidade vivenciada em muitas instituições de ensino.

Dessa forma, torna-se necessário repensar as práticas educativas e as políticas públicas de forma mais comprometida com a promoção da inclusão, garantindo que os direitos das pessoas da educação especial sejam efetivamente respeitados. Conforme estabelecem as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008), a educação especial deve estar presente em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando o atendimento educacional especializado e disponibilizando recursos e serviços que favoreçam a participação dos estudantes nas turmas regulares.

Entretanto, observa-se que, em muitas realidades educativas, ainda existe uma discrepância significativa entre aquilo que está previsto nos documentos legais e o que efetivamente se concretiza no cotidiano das escolas, evidenciando os desafios que ainda precisam ser superados para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.1.2 A escola e a construção de práticas educativas inclusivas

O desenvolvimento humano é um processo contínuo e complexo, influenciado por fatores sociais, culturais e educativos. Desde os primeiros anos de vida, as experiências vivenciadas contribuem para a construção de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, formando a base para a aprendizagem futura e para a participação ativa no contexto escolar. Neste contexto, para Fonseca e Fonseca (2016, p. 23):

> A educação é a prática social que acontece nas diferentes instâncias das sociedades, seu objetivo é proporcionar aos seres humanos uma participação nas invenções da civilização enquanto resultado do seu trabalho, bem como, na sua construção e desenvolvimento. Isto porque não existe educação, a não ser vinculada às relações sociais que juntam os homens entre si de modo a garantir sua sobrevivência (Fonseca; Fonseca, 2016, p. 23).

Esta aprendizagem, passa fundamentalmente por uma sala de aula inclusiva, cujo processo centra-se no aluno e o professor constitui-se num orientador. Estudos feitos são uníssonos em afirmar que a aprendizagem é mais eficaz quando é feita logo na primeira infância, de forma inclusiva e colaborativa. Giroto *et al.* (2012), afirmam que:

> A reorganização do sistema educacional, na perspectiva inclusiva, aponta para um novo modelo de escola e, consequentemente, um novo modelo de formação

> docente que requer um professor preparado para atuar em uma escola pautada na atenção à diversidade para desenvolver sua prática pedagógica, considerando diferentes modos de aprender e ensinar, contrários à cultura escolar tradicional até então vigente, historicamente excludente, seletiva, pautada em um modelo de ensino homogeneizador (Giroto *et al.*, 2012, p. 12).

2.1.3 Formação de professores para educação inclusiva

A formação é uma prática da sociedade que acontece de uma forma geral, com todas as pessoas em diferentes fases das suas vidas. E esta proporciona ao ser humano uma participação ativa nas civilizações, fazendo dele um ser atuante, responsável e consciente na sociedade. Segundo Lima *et al.* (2014) "[...] nessas ações, o estágio é compreendido como atividade de "aproximação à realidade [...]" escolar, com a descaracterização da ideia, comum a muitos de nós, dessa atividade se referir à parte prática do curso de formação de professores. Deste modo, se compreende a formação de professores como um processo que ocorre em diferentes contextos e relações sociais, sendo construída historicamente na interação com outros sujeitos. Nesse sentido, trata-se de um fenómeno socialmente produzido, que ultrapassa a dimensão técnica e assume também um caráter político, influenciando a constituição da profissionalidade docente (Matavele, 2016).

Entendemos que sob abordagem crítica e reflexiva, é fundamental oferecer aos professores ferramentas que estimulem o desenvolvimento de um pensamento independente. Isso exige envolvimento pessoal, além de um trabalho livre e criativo sobre os próprios processos e projetos, favorecendo a construção de uma identidade que se forma junto com a identidade profissional. Esta ideia aponta para uma concepção de formação de professores que vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, valorizando a reflexão crítica sobre a prática e o percurso profissional.

Ao enfatizar o investimento pessoal e o trabalho criativo, o autor chama a atenção para o papel ativo dos docentes na sua própria formação, destacando a construção de uma identidade profissional que se desenvolve ao longo da experiência e da reflexão sobre a prática. Na visão de Rozek (2012):

> O mundo moderno, ao separar a natureza da cultura, ou da sociedade, estabelece, acima de tudo, uma forma de raciocinar e de compreender o mundo, ou melhor, os mundos: natural, de um lado; e social, do outro. Este modo de pensar a relação homem/natureza contribui para a afirmação do homem como existência, ao proporcionar-lhe a sensação de dominação sobre a natureza e o mundo (Rozek, 2012, p. 25).

As exigências das sociedades atuais colocam novos desafios aos sistemas educativos, os quais se devem conformar às necessidades dos mais diversos setores, em termos de formação de quadros qualificados capazes de dar conta das demandas dos problemas da educação. Nessa direção, é importante que "[...] não se acomodem, mas investiguem, pesquisem e se lancem a desafios" (Cunha, 2012, p. 52 *apud* Vieira *et al.*, 2022, p. 83)

Para adequar os sistemas educativos a essas exigências, os estados recorrem às designadas reformas educativas. Tais reformas visam à melhoria da qualidade do processo de formação dos profissionais, numa perspectiva de formação inicial e contínua para o desenvolvimento de competências de modo a uma melhor adaptação às exigências educacionais

As sociedades contemporâneas colocam exigências cada vez mais complexas aos sistemas de ensino, obrigando-os a responder às necessidades de diferentes setores sociais. Neste contexto, torna-se fundamental investir na formação de profissionais qualificados, capazes de lidar com os diversos desafios que se apresentam no campo da educação. Para dar resposta a essas exigências, os Estados promovem reformas educativas que visam melhorar a qualidade da formação, valorizando tanto a formação inicial como a formação contínua, com foco no desenvolvimento de competências adequadas às atuais demandas do contexto educativo (Dumbo; Mendes, 2024).

Os principais agentes, cuja responsabilidade e é de formar e educar as novas gerações, são os professores, aos quais deve-se dar uma atenção especial na sua formação para estarem à altura deste desafio. Ao tratar da educação inclusiva, compreende-se a necessidade de um modelo educacional orientado para o atendimento da diversidade existente no contexto escolar.

Tal entendimento implica considerar que, desde a elaboração dos currículos até a concretização das práticas pedagógicas, os processos de ensino e aprendizagem devem ser concebidos sob uma perspectiva inclusiva (Oliveira; Martins, 2011).

A vocação primária da universidade e das escolas secundárias, é o ensino, a formação de recursos humanos. Este é, sem dúvida, o aspecto determinante para a efetivação de uma política de inclusão educacional, a atuação direta na formação inicial de professores, visto que esses profissionais vão atuar diretamente com estudantes público

da Educação Especial. Contudo, a discussão em torno da educação inclusiva evidencia a existência de diversos desafios e entraves que demandam soluções urgentes.

2.1.4 Educação inclusiva, diferenças e diversidade

Nos últimos anos, tem havido uma grande preocupação no campo da educação, fundamentalmente, a Educação Especial no contexto da inclusão. A Educação Inclusiva é um processo que reconhece a educação como um direito universal e defende uma escola capaz de garantir o acesso e a permanência de todos os alunos. Na obra Fundamentos de Defectologia, Vygotsky (1997), propõe uma compreensão da deficiência que rompe com interpretações biologizantes e deterministas. Neste contexto, a educação especial, concebida sob a ótica da inclusão enquanto direito fundamental, tem sido amplamente problematizada e reformulada ao longo das últimas décadas, acompanhando mudanças sociais, políticas e pedagógicas.

Nesse processo, o referencial teórico de Lev Vygotsky destaca-se como um suporte indispensável para a compreensão e consolidação de práticas educativas que promovam a inclusão de forma efetiva. Silva e Silva (2018) afirmam que:

> [...] em muitos casos, os programas de formação de professores não abordam de maneira eficaz as demandas práticas da sala de aula inclusiva, o que compromete sua efetividade. A resistência à mudança por parte dos educadores, muitas vezes gerada por insegurança e falta de informações, é um fator que impede a plena aplicação das políticas inclusivas (Silva; Silva 2018).

A formação deve, portanto, ser prática e contextualizada, integrando as necessidades dos professores e os desafios concretos enfrentados no cotidiano escolar.

Dessa forma, os profissionais da educação necessitam compreender, de modo aprofundado, o processo de inclusão escolar e empenhar-se na adoção de estratégias e práticas pedagógicas que favoreçam não apenas a inclusão no ambiente escolar, mas também a efetiva inclusão social dos estudantes **(**Lima *et al.,* 2019**).**

Reconhecido pela sua contribuição decisiva aos estudos sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, Lev Vygotsky (1997) sustenta que as limitações associadas à deficiência não representam impedimentos absolutos ao desenvolvimento, mas impulsionam a construção de formas alternativas de aprendizagem e adaptação, evidenciando que a criança com deficiência não possui um desenvolvimento inferior, e sim um percurso qualitativamente distinto, marcado por outras possibilidades

e estratégias de construção do conhecimento, o que permite repensar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva e valorizadora da diversidade.

Inicialmente, importa salientar que o conceito de deficiência vai muito além de uma simples condição biológica. Trata-se, na verdade, de uma realidade complexa e multifacetada, profundamente influenciada pelas estruturas sociais e culturais que organizam a vida em sociedade. Nesse sentido, a deficiência não é um atributo da pessoa, mas o resultado de um ambiente incapaz de acomodar as diferenças humanas (Diniz, 2007; Santos, 2008). A deficiência não deve ser entendida apenas como uma característica intrínseca do indivíduo, mas como o resultado de uma interação dinâmica entre as condições de saúde da pessoa e os diversos fatores contextuais ambientais e pessoais que moldam a sua experiência social.

Segundo Piccolo (2022), a deficiência deve ser compreendida numa perspectiva relacional, que ultrapassa a ideia de limitações estritamente corporais, sendo entendida como resultado da interação entre as particularidades do indivíduo e o contexto social; nesse sentido, configura-se como uma construção social que se manifesta nas barreiras produzidas pela própria sociedade, as quais podem limitar ou impedir a participação plena das pessoas, exigindo, assim, uma análise crítica das estruturas de poder, dos sistemas de crenças e das práticas institucionais que influenciam a forma como as diferenças humanas são percebidas e tratadas.

A educação especial, orientada pelos princípios da inclusão, constitui-se como uma modalidade de ensino transversal, estando presente em todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Essa modalidade prevê a oferta do atendimento educacional especializado, bem como a disponibilização de recursos e serviços específicos, além da orientação quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Contudo, é importante destacar que a presente abordagem se concentra especificamente no contexto da percepção de professores e estudantes sobre a formação de professores para aturem na educação especial. Com base nessa compreensão da educação especial na perspectiva inclusiva, torna-se necessário analisar de que modo essa modalidade se concretiza no quotidiano da inclusão escolar, como as instituições de nível fundamental dois especificamente a de formação de professores e ensino superior capacitam do ponto de vista teórico e prático os futuros profissionais.

Lourenço e Turci (2017, p. 201), em experiências de capacitação de professores na perspectiva da educação inclusiva, perceberam que alguns professores apresentam

visões bastante diversificadas sobre o que seja a educação inclusiva, reduzindo, muitas vezes, “a educação inclusiva à inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares”.

A inclusão implica a adoção de uma lógica distinta, na qual não se privilegia a aplicação de práticas pedagógicas específicas em função de determinadas deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que todos os alunos aprendem dentro dos seus próprios limites e que, quando o ensino apresenta qualidade, o professor reconhece essas particularidades e valoriza as potencialidades individuais de cada aluno (Mantoan, 2003).

2.2 Conceito de Educação Inclusiva

Nesta perspectiva para a educação incluir, deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamentos diversos, valorizando as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades. Por sua vez, educação especial Brasil (2008, p. 16):

> [...] é uma modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 16).

A inclusão desafia os pilares que sustentam o caráter conservador das escolas, ao pôr em causa os próprios fundamentos dos sistemas educativos Se olharmos no que diz Ropoli *et al.*, (2010), esse movimento critica a criação de modelos considerados ideais, a padronização de determinados perfis de alunos e a seleção de quem merece ou não acessar a escola, processos que acabam por gerar identidades, diferenças e, consequentemente, situações de participação ou exclusão.

Nas palavras de Mazzotta (2010), a educação especial na perspectiva inclusiva exige políticas públicas fundamentadas na justiça social, com ações focalizadas capazes de reduzir ou compensar desigualdades. Para que isso, é indispensável a mobilização, sensibilização e um verdadeiro compromisso com a inclusão escolar. Essas iniciativas envolvem diversos caminhos, como a formação crítica dos profissionais da educação e o uso adequado e o próprio acesso a tecnologias assistivas (Galvão Filho, 2009)

2.3. Os primórdios da Educação Especial em Angola

A educação especial passou por diversas transformações ao longo dos anos, acompanhando as mudanças na forma como a sociedade compreende a deficiência e o próprio processo de inclusão. Dentro dos limites desta abordagem, a qual foi possível ter acesso, apresenta-se essa trajetória de maneira cronológica, destacando os principais momentos e as mudanças de entendimento que marcaram esse percurso.

No contexto angolano, a independência de Angola, em 1975, marcou o início de um novo ciclo no país, embora este tenha sido seguido por um longo período de guerra civil que durou até 2002. Nesse período inicial pós-independência, emergiram as primeiras iniciativas no campo da educação especial. A implementação da modalidade de educação especial deu-se em 1979, quatro anos após a independência de Angola.

No entanto, como refere António e Lukombo (2023), esse momento não representou imediatamente a consolidação da política atualmente em vigor, a qual apenas se veio a estruturar de maneira mais consistente a partir de 2015.

Nesse contexto, a implementação pioneira da educação especial em Angola esteve sob gestão do Departamento Nacional da Educação Especial, que viria a evoluir para Direção Nacional da Educação Especial e, atualmente, Instituto Nacional para a Educação Especial. Cabe sublinhar que o atendimento era, e ainda é na atualidade, fundamentalmente direcionado para crianças com deficiência visual e auditiva (INEE, 2006). Esta ideia confirma-se na narrativa de Tchantchalam *et al.*, (2019), que afirmam:

> [...] o Instituto Nacional para a Educação Especial constatou que o sistema educativo colonial não atendia à demanda das crianças com deficiência. Com a independência, um dos principais desafios do país foi garantir o direito à educação da população, especialmente das pessoas com deficiência, independentemente das diferenças (Tchantchalam *et al*., 2019, p. 4).

A partir de 2015, houve um reforço na estruturação da política de Educação Especial em Angola, período em que o Instituto Rodrigo Mendes, sob convite do Fundo das Nações Unidas para a Infância, passou a assessorar tecnicamente o Instituto Nacional de Educação Especial, contribuindo para a elaboração do texto da atual política, promulgada em 2017. No plano normativo, a política nacional de educação especial orientada para a inclusão educativa rege-se pelo Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto, considerado como:

> [...] um dos instrumentos da política educativa do Executivo angolano orientado para a inclusão escolar, com o objetivo de definir diretrizes e estratégias de ação que assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no Sistema Nacional de Educação Formal (Angola, 2017b, p. 3674).

Posteriormente, a lei anterior foi alterada pela Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que introduziu mudanças para aprimorar a estrutura e os regimes de ensino, incluindo a clarificação das instituições de ensino, a redefinição do ensino superior, as tipologias e designações das instituições, o papel dos professores, bem como a natureza terminal do ensino secundário e do ensino superior.

É importante ressaltar que, embora Angola tenha feito progressos significativos neste campo, ainda enfrenta desafios consideráveis. Diversos autores têm se debruçado sobre essa temática, analisando os avanços e obstáculos enfrentados pelo país. Segundo Sanches e Soares (2022), apesar das políticas inclusivas implementadas nos últimos anos, Angola ainda enfrenta escassez de recursos e infraestrutura adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência

Apesar dos desafios que ainda marcam a educação especial em Angola, observa-se que iniciativas articuladas com parceiros externos e processos de cooperação internacional têm contribuído para atenuar algumas limitações do sistema, sobretudo no que diz respeito à implementação de políticas inclusivas e à necessidade de formação adequada de professores, condição essencial para responder à diversidade dos alunos e garantir a efetividade da inclusão escolar (António; Mendes, 2024).

Complementando essa visão, Ferreira *et al*., (2021) apontam que a formação insuficiente de professores especializados continua sendo um dos principais gargalos para a efetivação de uma educação especial inclusiva de qualidade no país. No mesmo sentido, analisa-se os desafios de infraestruturas enfrentados, destacando-se que, para além da legislação e da formação de professores, é crucial investir em estruturas físicas adequadas e em recursos pedagógicos específicos. Neste contexto, a apesar da existência de políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem desafios significativos na sua efetivação no contexto escolar, fatores como a insuficiência de recursos, limitações de infraestrutura e condições de trabalho inadequadas continuam a comprometer a concretização das práticas inclusivas, evidenciando a distância entre o discurso das políticas educacionais e a realidade vivida nas escolas (Freitas, 2018; Pletsch, 2019; Santarosa, 2020; Peroni, 2021).

Deste modo, refletir sobre a formação de professores, desde o ensino fundamental até ao ensino superior, com enfoque na preparação para a atuação em contextos de educação inclusiva, constitui uma discussão importante. O diálogo profundo e reflexivo com a legislação angolana enfatiza que a educação especial na perspectiva da inclusão deve ser compreendida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um compromisso social abrangente e multifacetado.

No âmbito internacional, um marco significativo nessa jornada foi a Declaração de Salamanca, adotada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em 1994. Este documento estabeleceu princípios fundamentais para a educação inclusiva, afirmando que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos.

Ainda nesse contexto, Angola respalda-se em convênios e documentos oficiais resultantes de debates de índole mundial para o reconhecimento e asseguramento da educação como um direito humano consagrado, tal como expresso na Declaração dos Direitos Humanos, em 1948, e na Convenção dos Direitos da Criança, em 1989. No entanto, é crucial reconhecer que a mera existência de legislação não garante sua implementação eficaz.

Assim, a educação inclusiva destaca que o reconhecimento da diversidade implica considerar as diferentes experiências, condições e características que constituem cada estudante. Nesse sentido, a inclusão não se restringe ao atendimento de alunos com deficiência, mas envolve o reconhecimento das diferenças sociais, culturais e individuais, exigindo práticas pedagógicas que assegurem participação e equidade no processo educativo (Mendes, 2019).

2.4 Estrutura e organização da educação em Angola

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação vigente em Angola, Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016 (alterada pela Lei nº 32/20), o país consolidou a transição do antigo modelo de sistema educacional, implantado a partir de 1978, para um novo modelo de organização da educação nacional.

Na sequência da referida lei, o ensino secundário passou por um processo de reformulação, prevendo a implantação de um novo sistema de educação em substituição ao modelo de 1978 (Victorino, 2012).

Na atual organização da educação angolana, ainda em fase de implementação, o ensino secundário corresponde à etapa subsequente ao ensino primário, equivalendo, em termos internacionais, aos níveis 2 e 3 da Classificação Internacional Normalizada da Educação. Esse nível de ensino estrutura-se em dois ciclos sequenciais, com duração total de seis ou sete anos.

O primeiro ciclo subdivide-se em ensino geral e formação profissional, abrangendo a 7ª, 8ª e 9ª classes, cada uma correspondente a um ano letivo. O segundo ciclo divide-se em ensino geral, que compreende a 10ª, 11ª e 12ª classes, bem como em formação média normal e formação média técnica, estas últimas abrangendo a 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes.

A sociedade angolana, a partir de 2002, passou a nutrir maiores expectativas em relação ao futuro de seus filhos, vislumbrando um horizonte de avanços na educação. Ainda que se viva um período de euforia educacional o que é positivo, torna-se urgente atribuir crescente importância à educação e à sua sistematização, buscando compreender com clareza os objetivos que vêm sendo propostos no contexto da sociedade angolana.

Saviani (2009) defende que a definição dos objetivos educacionais envolve escolhas de natureza social e histórica, uma vez que a educação não é neutra e sempre está orientada por finalidades formativas que determinam os conteúdos e as práticas pedagógicas.

2.5 Constituição dos subsistemas de ensino

Ocorreram mudanças significativas no sistema de ensino, em destaque no ensino superior, foram a extinção do bacharelato ao nível superior e o reconhecimento da Língua gestual como língua de ensino para o público da educação especial com particularidade na questão da limitação auditiva, Angola (2016), desta forma, o sistema de educação em Angola esta composto da seguinte maneira:

> O Ensino Geral compreende três níveis: o Ensino Primário (ensino primário), do primeiro ao sexto ano; o Primeiro Ciclo do Ensino Secundário (ensino fundamental 1), do sétimo ao nono ano; e o Segundo Ciclo do Ensino Secundário (ensino fundamental 2), do décimo ao décimo segundo ano. No total, são doze anos de escolaridade**,** destinados a alunos de seis a dezessete anos, sendo obrigatório até o nono ano, correspondente ao final do primeiro ciclo do ensino secundário. A Educação de Jovens e Adultos é voltada para pessoas a partir dos quinze anos que não concluíram os estudos na idade adequada. Compreende as etapas de Alfabetização e os Níveis primeiro, segundo e terceiro, tendo duração variável, conforme o percurso de cada estudante. O Ensino Técnico-Profissional oferece formação de nível básico e

> médio técnico, com duração de três a cinco anos**,** e é destinado a jovens a partir dos quinze anos. Tem como principal objetivo a integração no mercado de trabalho, podendo ser frequentado após o nono ou o décimo segundo ano do ensino geral. O Ensino Superior organiza-se em três níveis: Licenciatura, com duração média de quatro a cinco anos dependendo da especialidade do curso; Mestrado, com dois anos; e Doutoramento**,** com três ou quatro anos (Angola, 2016).

2.5.1 Subsistema de educação pré-escolar

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei n.º 17/16, de 7 de outubro estabelece que a educação pré-escolar tem como objetivo promover o desenvolvimento integral da criança nos aspetos intelectual, físico, moral, estético e afetivo. Esse desenvolvimento deve garantir um estado saudável que facilite a transição da criança para o subsistema de ensino geral (Angola, 2016, Art. 12º).

Além disso, a educação pré-escolar deve favorecer a integração e a participação das crianças por meio da observação e da compreensão do meio natural, social e cultural em que estão inseridas. Esse processo ocorre de forma simultânea ao desenvolvimento das capacidades de expressão, comunicação e imaginação criadora, bem como ao estímulo das atividades lúdicas, conforme estabelece o artigo 12.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Lei n.º 17/16, apresentado a seguir:

> ARTIGO 12.º (Objetivos),São objetivos do subsistema da educação pré-escolar: a) promover o desenvolvimento intelectual, físico, moral, estético e afetivo da criança, garantindo-lhe um estado sadio por forma a facilitar a sua entrada no subsistema de ensino geral; b) permitir uma melhor integração e participação de crianças através da observação e compreensão do meio natural, social e cultural que a rodeia; c) desenvolver as capacidades de expressão, de comunicação, de imaginação criadora e estimular a atividade lúdica da criança (Angola, 2016, Art. 12º).

Em conformidade a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei n.º 17/16, no seu artigo 13.º, a educação pré-escolar está organizada em dois ciclos: a creche e o jardim infantil. Ressalta-se que a organização, a estrutura e o funcionamento desses ciclos são regulamentados por legislação própria, conforme descrito abaixo:

2.5.2 Subsistema de ensino primário

O ensino primário, conforme disposto no artigo 18.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Lei n.º 17/16, tem como objetivos principais o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da comunicação e da expressão, bem como a formação de hábitos e atitudes voltados para a socialização. Além disso, busca proporcionar conhecimentos que

contribuam para o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, estimular o senso estético e garantir a prática da educação física e de atividades desportivas, favorecendo o desenvolvimento psicomotor. Esses objetivos estão descritos no artigo a seguir:

> ARTIGO 18.º (Objetivos) São objetivos específicos do ensino primário: a) desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão; b) aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização; c) proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais; d) estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística; e) garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimnodesportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras. (Angola, 2016, Art. 18º).

2.5.3 Subsistema de ensino secundário

O ensino secundário, conforme previsto no artigo 19.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – Lei n.º 17/16, é organizado em dois ciclos. O primeiro ciclo corresponde às 7.ª, 8.ª e 9.ª classes, enquanto o segundo ciclo abrange as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes, sendo estruturado em áreas de conhecimento de acordo com os cursos superiores aos quais dá acesso.

> ARTIGO 19.º (Definição)O ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para a educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes: a) o ensino secundário do 1.º ciclo que compreende as 7.ª, 8.ª e 9.ª classes; b) o ensino secundário do 2.º ciclo, organizado em áreas de conhecimentos de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso e que compreende as 10.ª, 11.ª e 12.ª classes. (Angola, 2016, Art. 19º).

De acordo com a lei acima, o primeiro ciclo do ensino secundário tem como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, reforçando capacidades, hábitos, atitudes e habilidades. Já o segundo ciclo tem como finalidade preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho e/ou no ensino superior, além de desenvolver o pensamento lógico e abstrato e a capacidade de aplicar modelos científicos na resolução de problemas do quotidiano.

2.5.4 Subsistema de ensino técnico-profissional

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino Lei n.º 17/16", o ensino técnico-profissional compreende a formação profissional básica e a formação média técnica. A formação profissional básica tem como objetivo principal facilitar a

integração do indivíduo na vida ativa, podendo abranger diferentes níveis e modalidades. Também pode complementar a formação escolar no âmbito da educação permanente, conforme estabelece o artigo 24º.

2.6 Formação Profissional Básica:

> Artigo 24.º (Definição) A formação profissional básica é o processo através do qual os jovens e adultos adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas relacionadas diretamente com o exercício de uma profissão (Angola, 2016, Art. 24º).

A formação profissional básica tem como objetivo ajudar a pessoa a integrar-se melhor na vida profissional. Pode existir em diferentes níveis, ser realizada de várias formas e, em alguns casos, complementar a formação escolar, ao longo da vida. Esta formação é realizada após a 6.ª classe, em centros de formação profissional públicos ou privados, e segue regras definidas em legislação própria.

A formação média técnica destina-se à preparação técnica e profissional de jovens e trabalhadores. O seu principal objetivo é fornecer conhecimentos gerais e técnicos para diferentes áreas da atividade económica e social. Esta formação facilita a entrada no mercado de trabalho e, de acordo com critérios específicos, pode também permitir o acesso ao ensino superior.

A formação média técnica corresponde à preparação técnico-profissional de jovens e trabalhadores, tendo como finalidade fornecer conhecimentos gerais e técnicos para os diversos setores da atividade económica e social. Essa formação permite a inserção no mercado de trabalho e, mediante critérios específicos, o acesso ao ensino superior.

2.6.1 Subsistema de formação de professores

O subsistema de formação de professores desenvolve-se do nono ao décimo segundo ano de escolaridade e tem como finalidade principal garantir a atualização e o desenvolvimento permanente dos profissionais da educação. Procura também preparar docentes com o perfil necessário para alcançar os objetivos gerais do sistema educativo, assegurando uma base sólida de conhecimentos científicos e técnicos, bem como um elevado sentido de responsabilidade e compromisso com os valores patrióticos.

Estes professores devem estar conscientes do seu papel na formação das novas gerações, conforme estabelece o artigo 31.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16). A formação de professores pode ser realizada tanto no ensino médio normal como no ensino superior de carácter pedagógico.

> Artigo 31.º (Objetivos) **s**ão objetivos do subsistema de formação de professores: a) formar professores com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação; b) formar professores com sólidos conhecimentos científico-técnicos e uma profunda consciência patriótica, de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações; c) desenvolver ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes de educação (Angola, 2016, Art. 31º).

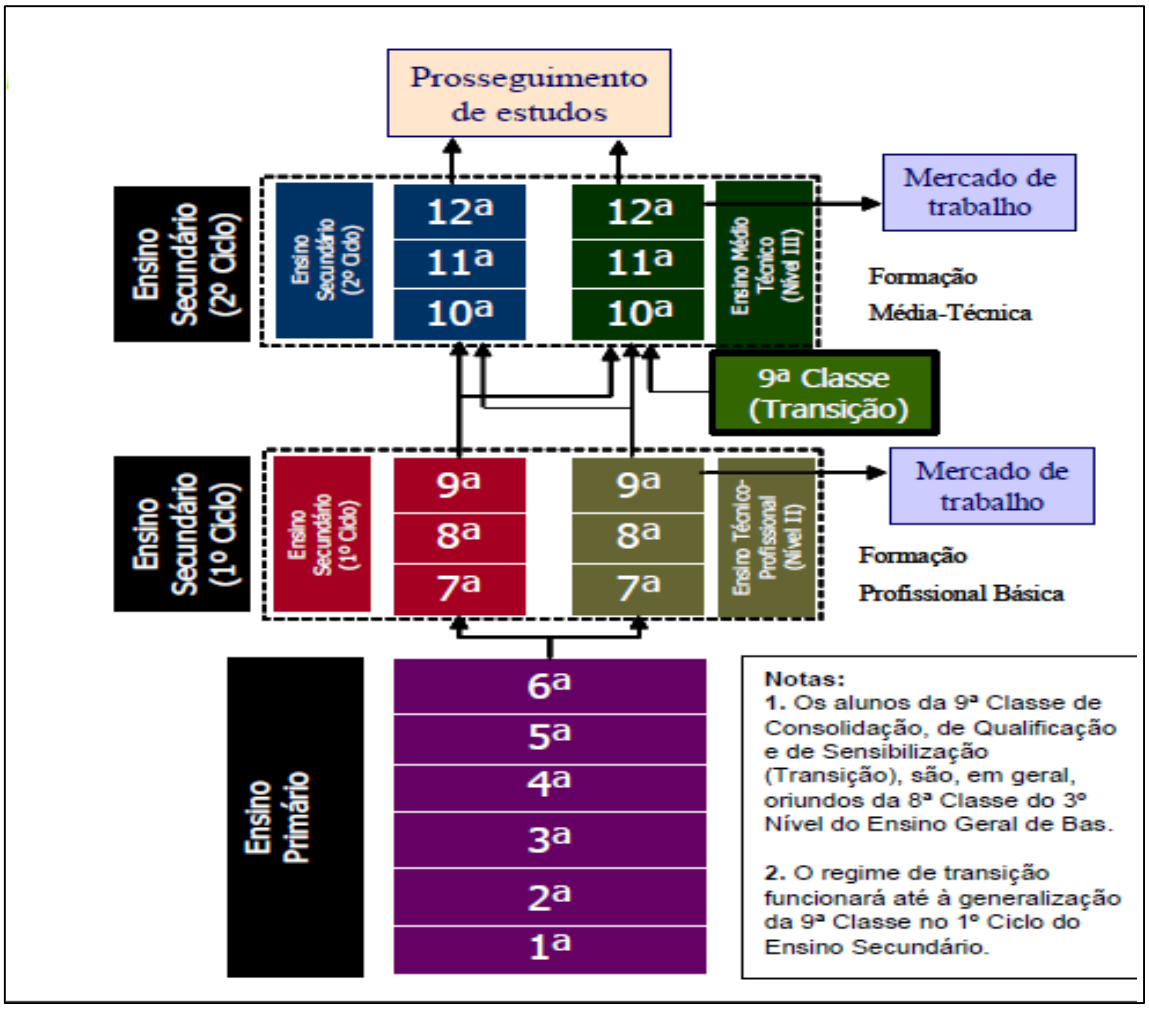
2.6.2 Subsistema do ensino superior

O ensino superior tem como finalidade central a preparação de profissionais de nível superior, garantindo-lhes uma sólida formação científica, técnica e cultural numa área específica do saber. Nesse sentido, esta formação deve estar articulada com a investigação científica e orientada para a busca de soluções aos desafios que emergem no processo de desenvolvimento do país, ao mesmo tempo que acompanha os progressos da ciência, da técnica e da tecnologia (Angola, 2016).

Para além disso, neste nível de ensino procura-se desenvolver no estudante a capacidade de reflexão crítica, a participação ativa na produção do conhecimento e o fortalecimento de competências profissionais. Consequentemente, o ensino superior estimula a continuidade da formação académica por meio de cursos de pós-graduação e especialização, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento científico e técnico dos profissionais que atuam nos diferentes setores da sociedade.

Outro aspeto relevante da educação superior consiste na promoção da investigação científica e na divulgação dos seus resultados, com vista a ampliar o conhecimento e favorecer o desenvolvimento harmonioso e plural do país, conforme previsto no artigo 36.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16). Neste contexto, através do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, o Governo de Angola elaborou um Organograma do Sistema de Educação, o qual permite visualizar de forma clara a organização geral do ensino no país, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1- Organograma do sistema de educação de Angola



Fonte: Ministério da Educação – Angola (2016)

2.7. Educação Especial

O Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial define;

> [...] a educação inclusiva como um sistema em que os estudantes com deficiência, com transtornos do espectro autista ou com altas habilidades frequentam escolas regulares sejam públicas ou privadas convivendo com colegas sem deficiência, com foco no desenvolvimento das suas capacidades e competências (Angola, 2021).

A legislação angolana procura fomentar o tratamento inclusivo dos alunos com deficiência no seio escolar. Os diplomas de relevo que são alimentados pelo paradigma inclusivo são: Constituição da República de Angola, Estatuto da Modalidade de Educação Especial, Política para Pessoa com Deficiência, Estratégia de Proteção à Pessoa com

Deficiência, Lei da Pessoa com Deficiência, Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança, Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com Deficiência, Lei das Acessibilidades e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Em fevereiro de 2016, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de agosto.

A política realça a necessidade de garantir a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, o atendimento educacional especializado, a formação dos Professores, a continuidade da escolarização, a participação da família e da sociedade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas do ensino geral; a dotação das escolas inclusivas da rede de ensino geral de salas de recursos multifuncionais; e a transformação das escolas especiais e centros de diagnóstico em Núcleos de Apoio à Inclusão e criação de Gabinetes Provinciais de Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (D´Ávila, 2018).

A literatura contemporânea sobre educação inclusiva destaca que a modalidade de ensino inclusivo pressupõe a organização de serviços, recursos e apoio pedagógico, como o Atendimento Educacional Especializado, no contexto das turmas regulares, visando garantir o acesso e a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem (Santos, 2021).

No que se refere à prática docente na educação infantil, autores apontam que ainda é frequente a existência de uma distância entre os conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada e a realidade da sala de aula, sendo comum a permanência de uma separação entre o cuidar e o educar. Nesse sentido, destaca-se a importância da reflexão constante sobre a prática pedagógica como elemento essencial do desenvolvimento profissional docente (Barbosa, 2016).

2.8 O papel do professor na inclusão

Sendo a Educação Especial uma área de estudo relativamente nova no campo da pedagogia, muitos professores encontram-se desestabilizados frente às concepções e estruturais sociais no que diz respeito às pessoas consideradas “diferentes”. Dessa forma, a partir do século XVI, a educação busca teorias e práticas focadas ao ensino de qualidade, com profissionais comprometidos em dar aos seus alunos um ensino de qualidade,

independentemente de suas diferenças individuais. Nessa perspectiva de estar aberto a conhecer o outro, Freire (2005) defende que o processo educativo deve ser construído de forma dialógica, no qual educadores e educandos compartilham saberes e experiências, permitindo que o conhecimento seja continuamente ressignificado e transformado em sabedoria ao longo da prática educativa.

Um dos fatores primordiais para uma proposta inclusiva em sala de aula é que os professores mudem a visão incapacitante das pessoas com necessidades educacionais especiais para uma visão pautada nas possibilidades, elaborando atividades variadas, dando ênfase no respeito às diferenças e às inteligências múltiplas.

Para Minetto (2008, p.101), para que isso seja possível:

> [...] o professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto todos os alunos estão se beneficiando das ações educativas (Minetto, 2008, p.101).

Concordando com o exposto acima, além do professor, a família dos alunos com necessidades educacionais especiais pode participar a todo o momento do processo de ensino-aprendizagem dessas crianças, pois o tripé escola-família-comunidade é de suma importância, pois através dessa participação os professores têm a oportunidade de melhor conhecer o seu educando e suas especificidades, surgindo a partir daí uma troca de informações a fim de possibilitar o melhor aprendizado a todos, pois sozinho não poderá efetivar uma escola fundamentada numa concepção inclusiva.

2.8.1 Grelha curricular do curso de ensino primário

Na sequência, procede-se à análise da organização curricular do curso no qual o estudo foi realizado, com o objetivo de compreender de que forma essa estrutura favorece uma formação inicial consistente, progressiva e articulada para o exercício da docência.

Os objetivos do curso estão alinhados com a definição dos objetivos específicos do ensino primário, constantes do Artigo 29º da Lei 17/16, de 07 de Outubro, alterada pela Lei 32/20, de 12 de Agosto (Lei de Bases dos Sistema de Educação e Ensino), conforme a proposta pedagógica do curso em ensino primário Livro Branco (2017). Nestes termos, constituem objetivos da Licenciatura em Ensino Primário, os seguintes:

> [...] aprofundar o conhecimento científico, metodológico e profissional referente ao currículo escolar, à organização da escola e à organização do sistema educativo angolano; Consolidar o conhecimento das características do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo na infância e a sua relação com a aprendizagem dos conhecimentos escolares que integram o currículo do ensino primário; Criar e desenvolver nos futuros professores competências de organização, planificação e avaliação do processo de ensino-aprendizagem no ensino primário; Desenvolver competências de gestão do currículo e das matérias do ensino primário bem como capacidades de avaliação das aprendizagens dos alunos; Consolidar o domínio das metodologias de ensino-aprendizagem e as capacidades de elaboração e utilização de meios de ensino-aprendizagem, a fim de garantir aprendizagens significativas; Gerar uma consciência deontológica no exercício da profissão e o sentido de responsabilidade ética perante a atividade profissional, a escola e os educandos (Livro Branco, 2017).

Tabela 1- plano curricular do Primeiro Ano- Primeiro Semestre.

1º-ANO **1º Semestre (15 semanas)**									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	Aval
		HT	HS	T	TP	P			
Pedagogia Geral	5	75	4	45	15	-	5	5	5
Psicologia Geral	6	90	4	45	15	-	20	5	5
Educação Física	4	60	3	15	15	15	10	5	5
Matemática I	6	90	4	30	15	15	20	5	5
TIC Aplicadas à Educação	4	60	3	15	15	15	10	5	5
Educação para os Direitos Humanos	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Língua Portuguesa I	6	90	4	30	15	15	20	5	5
Língua Estrangeira I	5	75	3	30	-	15	20	5	5
Sub-total	40	600	28	240	105	75	110	**40**	**40**

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

No primeiro ano e primeiro semestre, identificam-se unidades curriculares voltadas para a construção e sustentação dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e corporais da formação docente. Paralelamente, são ofertadas disciplinas que fortalecem o domínio dos conhecimentos específicos indispensáveis ao exercício da docência.

Destaca-se, ainda, a atenção à literacia digital, considerada essencial para a educação contemporânea, bem como à educação em direitos humanos, que introduz, desde o início da formação, uma dimensão ética e cidadã.

Tal perspectiva encontra respaldo em Benjamim e Guli (2023, p. 5), ao definirem competências como “a capacidade de mobilização de recursos cognitivos, afetivos e emocionais que ocorre numa situação determinada, situada e que se manifesta em situações reais, imprevisíveis, inusitadas e contingentes”.

Tabela 2 –Plano curricular do Primeiro Ano-Segundo Semestre

1º-ANO 2º Semestre (15 semanas)									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	Aval
		HT	HS	T	TP	P			
Didáctica Geral	4	75	4	45	15		5	5	5
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	6	90	4	30	15	15	20	5	5
História e Cultura Angolanas	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Matemática II	6	90	4	30	15	15	20	5	5
Psicologia da Educação	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Metodologia da Investigação Científica	4	60	3	15	15	15	5	5	5
Língua Portuguesa II	6	90	4	30	15	15	20	5	5
Língua Estrangeira II	5	75	3	30	15	15	5	5	5
Sub-total	40	600	28	240	120	75	80	40	40
Total anual de horas: 1.200									

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

Ainda no primeiro ano e segundo semestre, mantém-se a lógica de continuidade e aprofundamento, surgem disciplinas que iniciam a transição do domínio teórico para a prática pedagógica, e psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, complementando a formação psicológica iniciada no semestre anterior. O primeiro ano destaca-se pelo equilíbrio entre teoria, fundamentos educativos e disciplinas nucleares. É um ano de iniciação e construção de bases sólidas, preparando o estudante para etapas mais complexas nos anos subsequentes, já que "um professor, na visão de Pérez (2009, p. 24) *apud* Benjamim e Guli (2023, p. 5) em que o professor deve possuir uma série de qualidades ou capacidades que lhe permitam desempenhar eficazmente a sua profissão dentre elas: "saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e, sobretudo, uma metodologia precisa".

Tabela 3- Plano curricular do Segundo Ano- Terceiro Semestre

2º-ANO 3º Semestre (15 semanas)									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	A
		HT	HS	T	TP	P			
Língua Portuguesa III	6	90	5	45	15	15	5	5	5
Concepção, Gestão e Avaliação de Projectos Curriculares e Educativos	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Sociologia da Educação	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Estátistica Aplicada à Educação	4	60	3	15	15	15	5	5	5
Teoria e Desenvolvimento Curricular	6	90	5	60	15	-	5	5	5
Necessidades Educativas Especiais e Inclusão	6	90	4	45	15	-	20	5	5
Prática Pedagógica I	6	90	4	30	15	15	5	5	5

Educação Ambiental e Sustentabilidade	4	60	2	15	-	15	20	5	5
Sub-total	40	600	28	240	105	60	70	40	40

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

Esta unidade curricular amplia o entendimento do estudante sobre o sistema educativo, as práticas curriculares e os fenômenos sociais que influenciam o ambiente escolar. Destaca-se a presença da unidade curricular de Necessidades Educativas Especiais e Inclusão, pois revela uma preocupação com a educação inclusiva, incorporando princípios de equidade e diferenciação pedagógica. "A formação de professor deve proporcionar a capacidade de compreender o trabalho de humanização das pessoas, gestão dos processos de mudança no sentido de contribuir para a superação das contradições que se vão apresentando na sociedade" (Alfredo; Tortella, 2014, p. 131).

Tabela 4 –Plano curricular do Segundo Ano- Quarto Semestre

2º -ANO **4º Semestre (15 semanas)**									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	A
		HT	HS	T	TP	P			
Língua Portuguesa IV	6	90	5	45	15	15	5	5	5
Educação para o Empreendedorismo	4	60	3	30	-	15	5	5	5
Desenvolvimento Pessoal e Social	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Organização e Gestão Escolar	4	60	3	30	15		5	5	5
Literatura Infantil	4	60	3	15	15	15	5	5	5
Técnicas Comunicação Oral e Escrita	6	90	4	30	15	15	20	5	5
Prática Pedagógica II	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Avaliação das Aprendizagens	6	90	4	30	15	15	20	5	5
Sub-total	40	600	28	225	105	105	85	40	40

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

No terceiro ano, o estudante é progressivamente conduzido à autonomia pedagógica, integrando conhecimentos científicos, didáticos e éticos no exercício da docência supervisionada, este ano revelam a etapa aplicada e profissionalizante do curso. Neste momento, os estudantes enfrentam foco claro nas metodologias de ensino e no exercício da docência supervisionada. "Os professores enfrentam muitos desafios em suas práticas, muitas vezes sem a formação adequada para uma abordagem inclusiva" (Augusto, 2023, apud Casagrande *et al.*, 2024, p 5*).*

Tabela 5 –Plano curricular do Terceiro Ano- Quinto Semestre

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

3º -ANO 5º Semestre (15 semanas)									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	A
		HT	HS	T	TP	P			
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	6	90	5	15	15	45	5	5	5
Metodologia do Ensino da Matemática	6	90	5	15	15	45	5	5	5
Metodologia do Ensino da Educação Física	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Metodologia do Ensino da Música, Expressão Corporal e Motora	4	60	4	15	15	30	20	5	5
Ciências da Natureza e Estudo do Meio e sua Metodologia de Ensino	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Prática Pedagógica III	8	120	7	15	45	45	5	5	5
Pedagogia do Lúdico e do Lazer	4	60	3	15	-	30	5	5	5
Sub-total	40	600	25	105	120	255	80	35	35

Este, acrescenta-se uma dimensão ética e profissional mais acentuada. Unidades como ética e deontologia profissional consolidam a preparação do futuro professor no domínio da responsabilidade pedagógica e do compromisso social com a educação. O Caracteriza-se, por uma integração intensa entre teoria e prática, orientada para o domínio metodológico e a consolidação da identidade docente, marcando a transição definitiva para o exercício profissional. "A formação do professor para atuar na inclusão de NEE deve ser preocupação e compromisso das instituições de ensino superior" (Silva; Mabasso, 2024, p. 8).

Tabela 6–Plano curricular do Terceiro Ano- Sexto Semestre

3º-ANO 6º Semestre (15 semanas)									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	A
		HT	HS	T	TP	P			
Educação Manual e Plástica e sua Metodologia de Ensino	6	90	5	15	15	45	5	5	5
Metodologia de Ensino da Geografia	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Metodologia do Ensino da História	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Metodologia do Ensino da Educação Moral e Cívica	6	90	4	15	15	30	20	5	5
Ética e Deontologia Profissional	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Prática Pedagógica IV	8	120	7	15	45	45	5	5	5
Supervisão e Coordenação Pedagógica	4	60	3	30	15	-	5	5	5
Sub-total	40	600	30	40	225		80	35	35

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017).

O plano curricular do 3.º ano, 6.º semestre, apresenta uma estrutura formativa orientada à consolidação das competências pedagógicas e didático-metodológicas, com ênfase na profissionalização docente. Organizado em 15 semanas, totaliza 40 unidades curriculares e 600 horas, revela uma carga robusta. Vê-se a predominância de disciplinas

de metodologias específicas, como Geografia, História e Educação Moral e Cívica, o que reforça a valorização das competências didáticas por área e a articulação entre teoria e prática. A inclusão da Educação Manual e Plástica amplia a formação para dimensões expressivas e criativas.

A componente prática assume centralidade, com destaque para a Prática Pedagógica IV, o que favorece a imersão em contextos reais e a aplicação dos conhecimentos. A distribuição entre atividades teóricas, teórico-práticas e práticas promove uma formação integrada. As disciplinas de Ética e Supervisão contribuem para uma formação crítica e reflexiva, embora se destaque a necessidade de avaliar a suficiência da prática frente à educação inclusiva.

Tabela 7 –Plano curricular do Quarto ano- Sétimo semestre

4º -ANO 7º Semestre (15 semanas)									
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contato					TA	OT	A
		HT	HS	T	TP	P			
Estágio Profissional Supervisionado	40	600		-		300	255	45	-
	-	-		-	-	-		-	-
Sub-total	40	600		-		300	255	45	-

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017)

O primeiro semestre do quarto ano, é composto exclusivamente pela unidade curricular Estágio Profissional Supervisionado, com carga de 40 créditos e um total de 600 horas ao longo de 15 semanas letivas. Trata-se de um semestre integralmente dedicado à inserção do estudante em contexto profissional, evidenciando uma forte articulação entre formação acadêmica e prática laboral. Nascimento *et al.* (2023, p. 22) destacam que "embora haja um aumento nos investimentos em programas de formação continuada, muitos desses programas ainda não são suficientes para atender as necessidades dos professores que lidam com a inclusão de alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais".

Tabela 8 –Plano curricular do quarto ano- oitavo semestre

4º-ANO 8º Semestre (15 semanas)			
Unidade Curricular	UC	Actividades de Contacto	
		HT	HS

Estágio Profissional Supervisionado	30	450	
Relatório do Estágio	10	150	
Sub-total	40	600	
Total anual de horas: 1.200			
Total de horas lectivas do Curso: 4.800			
LEGENDA **UC** – Unidades de Crédito **HT** – Horas Totais **T** - Aulas Teóricas **TP** – Aulas Teórico-Práticas **P** – Aulas Práticas **TA** - Trabalho Autónomo **OT** – Orientação Tutorial **Aval** – Avaliação			

Fonte: Livro Branco do Ensino Primário (2017)

O oitavo semestre mantém a ênfase no Estágio Profissional Supervisionado, agora distribuído em duas unidades curriculares: Estágio Profissional Supervisionado e Relatório do Estágio, totalizando igualmente 40 créditos e 600 horas ao longo de 15 semanas. Esse semestre consolida a formação acadêmico-profissional do estudante, ao integrar a prática vivenciada no estágio com a produção de um relatório acadêmico, promovendo a análise crítica da experiência profissional e a articulação entre as vivências teóricas e práticas, como argumenta Souza (2017):

> Uma educação inclusiva não deve se limitar a um atendimento especializado para alunos com deficiência, mas deve englobar uma compreensão ampla da diversidade de estilos de aprendizagem, de ritmos de desenvolvimento e de diferentes contextos culturais e sociais que marcam os alunos nas escolas (Souza, 2017).

Diante do exposto, verifica-se que a organização curricular apresentada nas tabelas ultrapassa uma simples distribuição técnica de disciplinas, evidenciando uma lógica formativa progressiva e intencional, orientada para a construção de competências docentes.

Ao longo dos semestres, observa-se um percurso que se inicia com a consolidação dos fundamentos pedagógicos, psicológicos e científicos, evolui para o desenvolvimento de competências didáticas e investigativas e culmina com a prática pedagógica supervisionada e o estágio profissional, revelando a preocupação com a formação de um professor reflexivo, competente e socialmente comprometido. Essa organização curricular está em consonância com os objetivos definidos para a formação no ensino primário, conforme o livro branco do ensino primário (2017), o que reforça a intencionalidade da estrutura formativa apresentada.

Os fundamentos teóricos mobilizados sustentam essa interpretação ao evidenciarem a importância da articulação entre teoria e prática, da valorização da

diversidade e da construção de competências em contextos reais de ensino, sendo que, embora existam aproximações com modelos de formação de outros países, o currículo institucional apresenta especificidades relevantes, sobretudo na integração de dimensões como a educação inclusiva, a ética profissional e a valorização do contexto sociocultural.

Assim, a análise articulada do currículo permite ir além da mera apresentação de citações, evidenciando como os referenciais teóricos se materializam na estrutura formativa proposta, estabelecendo uma base para a compreensão crítica do processo de formação docente.

3 MÉTODO

O estudo foi caracterizado como pesquisa qualitativa-quantitativa e descritiva. A pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis. Desse modo, pretendeu coletar, dos participantes, suas percepções sobre a educação especial na perspectiva inclusiva. A pesquisa qualitativa é realizada geralmente no ambiente em que os fenômenos estudados ocorrem, permitindo ao pesquisador compreender a dinâmica dos acontecimentos e interpretar os dados coletados de maneira lógica e coerente.

Essa abordagem também valoriza a qualidade dos fatos, entendida como a essência mais relevante e significativa, refletindo aspectos como a possibilidade de aperfeiçoamento humano, a participação e a intensidade das experiências, que podem ser profundas, passageiras ou gerar rotinas, evidenciando a complexidade e riqueza do contexto analisado (Proetti, 2018). Para coleta de dados utilizou-se como instrumento o questionário, que foi detalhado mais adiante. A pesquisa descritiva buscou descrever características, comportamentos, fenômenos ou situações, sem explicar suas causas, oferecendo um quadro detalhado do objeto de estudo. Segundo Gil (2019, p. 44), ela tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis, sem, contudo, manipular o ambiente em que se desenvolvem. É indicada quando se deseja observar a realidade tal como se apresenta.

3.1 Aspectos Éticos

O estudo foi precedido pela solicitação formal de autorização junto à instituição envolvida, a qual foi concedida por meio da assinatura da Carta de Autorização nº 0048/2025, sendo o projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa para apreciação e aprovação, garantindo a conformidade com os preceitos éticos estabelecidos para a pesquisa envolvendo seres humanos.

Após a aprovação, os participantes foram selecionados aleatoriamente para participar do estudo. Na ocasião, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), que foi cuidadosamente exposto e lido pelo pesquisador, destacando o objetivo da pesquisa, os procedimentos adotados, as intervenções realizadas, bem como os benefícios associados. Para assegurar a transparência e o acesso às informações, uma cópia do referido termo foi disponibilizada na instituição para consulta. A coleta de dados teve início somente após a assinatura voluntária do termo, assegurando o respeito à autonomia dos participantes e o cumprimento rigoroso das normas éticas vigentes.

3.2 Participantes

Participaram do estudo 25 estudantes do curso de graduação em ensino primário do 1º ao 4º ano e cinco professores que nele atuam. Segundo Guerra (2014), a população corresponde ao conjunto de elementos que possuem características comuns de interesse para a pesquisa. Com base nesse entendimento, foram incluídos apenas sujeitos vinculados ao referido curso, assegurando a pertinência dos participantes em relação ao objeto de estudo.

A seleção dos participantes foi realizada de forma aleatória, mediante a distribuição de questionários nas áreas comuns da instituição, durante os intervalos, sem qualquer seleção prévia. Esse procedimento garantiu igualdade de participação e possibilitou a inclusão de sujeitos com diferentes idades e gêneros, contribuindo para a diversidade da amostra.

Consequentemente, optou-se por trabalhar com uma amostra de 30 participantes, composta por 5 professores e 25 estudantes, correspondendo a 50% do universo de 10 professores e 50 estudantes. Esse quantitativo foi considerado adequado por assegurar representatividade, aliada à viabilidade do estudo e à possibilidade de realização de uma análise mais aprofundada dos dados.

Conforme Minayo (2017), em pesquisas qualitativas, o tamanho da amostra é definido pela capacidade de gerar informações relevantes e alcançar a saturação dos

dados, isto é, quando novas informações deixam de acrescentar elementos significativos à análise. Nesse sentido, não se busca a totalidade dos sujeitos, mas sim uma amostra capaz de fornecer dados ricos e suficientes para responder aos objetivos da investigação. Os questionários foram respondidos nos intervalos das aulas e nos corredores da instituição, sentados em bancos de lazer. Como critério de exclusão, não foram considerados estudantes e professores que não frequentam ou não atuam no curso em referência.

Apesar de a amostra ser composta por cinco professores, bem como 25 estudantes, o número de ocorrências apresentados nas tabelas de análise, em algumas situações, pode superar esse total, bem como ultrapassar o número de estudantes. Isso ocorre porque, durante o processo de categorização, alguns participantes puderam expressar mais de uma ideia em suas respostas, sendo cada unidade de significado contabilizada separadamente.

Dessa forma, a frequência absoluta apresentada nas tabelas refere-se às ocorrências das categorias identificadas, e não ao número de participantes. Esse procedimento é usual em estudos que utilizam a análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin, permitindo captar a diversidade e a riqueza das informações produzidas pelos participantes. A análise combinou abordagens quantitativas e qualitativas, o que possibilitou identificar tanto a predominância de determinadas percepções quanto a diversidade de ideias sobre educação inclusiva e formação de professores.

A Tabela 9 que se segue, apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, considerando a faixa etária e o sexo. Essa descrição é importante para situar o leitor quanto ao perfil dos sujeitos envolvidos no estudo, para permitir uma melhor compreensão dos dados analisados. Ao conhecer a idade e o gênero dos participantes, torna-se possível contextualizar as suas percepções e experiências no âmbito da investigação.

Tabela 9- Caraterização dos estudantes

Idade	Masculino (n)	Feminino (n)	Total (n)	Percentagem %
25-35	4	6	10	40%
35-45	3	3	6	24%
45-55	4	5	9	36%
Total	11	14	25	100%

Fonte: elaboração própria.

Seguidamente, apresenta-se a caracterização dos professores participantes do estudo, considerando idade, gênero, nível acadêmico e disciplina ministrada. A amostra é composta por três homens e duas mulheres**,** com idades entre 32 e 50 anos, e apresenta variação no nível acadêmico. As disciplinas lecionadas abrangem áreas distintas, como Psicologia, Estágio, Metodologia do Ensino da Música, Expressão Corporal, Pedagogia Geral e Necessidade Educativa Especial, oferecendo um perfil diversificado dos docentes e contribuindo para uma análise mais aprofundada dos objetivos da pesquisa.

Tabela 10- Caraterização dos professores

Professor	Idade	Género	Nível	Disciplina que ministra
P1	32 anos	F	Lic	Psicologia
P2	42 anos	M	Lic	Estágio
P3	39 anos	M	Lic	Met. do Ensi da Música, Exp. Corporal e Motora
P4	50 anos	F	Mestre	Pedagogia Geral
P5	44 anos	M	Mestre	Necessidade Educativa Especial

Fonte: elaboração própria.

3.3 Local de estudo

O estudo foi realizado numa instituição de ensino superior, localizada em um município urbano de Angola, reconhecida oficialmente pelo órgão competente do país. Sua localização situa-se em uma área urbana com instituições públicas, comércios e locais religiosos nas proximidades. A pesquisa concentrou-se no curso de graduação em Ensino Primário oferecido por essa instituição.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para atingir os objetivos deste estudo, elaborou-se um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, seguindo a abordagem metodológica proposta por Manzini (2020) em que o questionário é compreendido como um instrumento específico de recolha de dados, distinto da entrevista, ainda que ambos possam utilizar perguntas fechadas. A principal diferença entre esses instrumentos reside na forma de aplicação e de registo das respostas. Enquanto a entrevista pressupõe interação oral direta entre investigador e participante, o questionário é sempre respondido por escrito, seja em suporte papel ou em meio digital, sem a mediação oral do investigador.

O instrumento foi previamente avaliado e aprovado por três juízes especializados antes de ser aplicado aos participantes. O Questionário (Apêndice B) foi estruturado em torno de questões relacionadas à preparação docente para a educação especial com foco na inclusão escolar, à formação de professores para a inclusão, às concepções sobre Educação Inclusiva e à existência, abordagem e relevância das disciplinas voltadas às necessidades educativas especiais no curso frequentado pelos participantes.

O Questionário contou com oito questões (seis abertas e duas fechadas): 1. A partir de sua percepção, o que é a educação inclusiva? 2. Em sua opinião, que importância tem a formação de professores para uma educação inclusiva? 3. No curso que está a frequentar, existe alguma disciplina sobre a importância da Educação Especial? 4. Sente-se preparado para dar aulas a alunos Público-alvo de Educação Especial inclusiva? 5. Quais aspetos você considera mais importantes na formação de professores para a educação inclusiva? 6. Das categorias quais são as competências importantes para se tornar um professor competente? 7. Na sua opinião, o que o professor pode fazer para auxiliar na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial? 8. Existe algum outro aspeto sobre a formação de professores para a educação inclusiva que gostaria de comentar?

Inicialmente, foram realizadas visitas às diferentes turmas, momento em que se apresentaram os objetivos da pesquisa e se procedeu à leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a participação voluntária e informada dos estudantes. À medida que nos deparávamos com eles na sala de professores, solicitávamos sua participação na pesquisa até contabilizar 50%. Aqueles que aceitaram receberam o questionário, que foi preenchido de forma individual e no tempo disponível de cada participante. Cada participante levou o questionário para preenchê-lo de acordo com seu tempo disponível, respeitando o ritmo individual e o local onde cada um julgou responder. Percebeu-se que alguns participantes completaram o preenchimento do instrumento em aproximadamente 30 a 40 minutos, enquanto outros o devolveram ao longo de um período médio de até 5 dias, enfatiza-se que todos os 25 estudantes e 5 professores, devolveram os questionários, havendo 100% de devolutiva.

3.5 Análise de dados

Para a análise dos resultados, os instrumentos foram inicialmente recolhidos e as respostas dos participantes organizadas. Os estudantes foram identificados pelas siglas E1 a E25, e os professores pelas siglas P1 a P5. A etapa de exploração do material envolveu a codificação dos dados, essencial para transformar informações brutas em unidades de análise relevantes para os objetivos do estudo.

A codificação consistiu em identificar palavras, frases ou trechos significativos que representem conceitos importantes. Esta, é realizada de forma aberta, quando os temas emergem diretamente do próprio material, ou fechada, quando se aplicam categorias previamente definidas (Bardin, 2016). Nesse estudo, utilizou-se a codificação aberta, permitindo que os temas surgissem do material coletado e fossem posteriormente verificados quanto à frequência de conceitos.

As etapas seguidas foram: 1- preparação do material selecionado, neste caso, as respostas do questionário; 2- tratamento e interpretação dos dados; 3- codificação de todo o material; e 4- categorização temática por frequência, que consistiu no agrupamento dos códigos em categorias para identificar padrões. A categoria analítica principal foi definida a partir dos relatos dos estudantes e professores, e as respostas foram agrupadas por similaridade, considerando cada relato representativo das falas predominantes.

Além disso, as questões fechadas do questionário foram analisadas e representadas em gráficos, permitindo visualizar as principais tendências e distribuições das respostas. Essa representação visual complementa a análise qualitativa, facilitando a identificação de padrões e percepções sobre a educação inclusiva e a formação de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa, foram apresentados em duas partes distintas: primeiramente, os relatos dos estudantes, destacando suas experiências e percepções em relação à educação inclusiva e à formação de professores. Em seguida, foram apresentados os relatos dos professores, com enfoque nas práticas de ensino e nas percepções sobre o processo de formação dos estudantes para a atuação na educação inclusiva. Essa organização permitiu diferenciar claramente as perspectivas de cada grupo, e proporcionar uma análise mais detalhada e aprofundada sobre o tema investigado.

4.1. RESULTADO DOS RELATOS DOS ESTUDANTES

Nesse momento de análise e discussão dos resultados, identificaram-se cinco categorias principais que organizam as percepções dos participantes: 4.1.1 Definição de Educação Inclusiva; 4.1.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva; 4.1.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso; 4.1.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva; 4.1.5 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva. Cada categoria foi apresentada em uma tabela, acompanhada de suas subcategorias, construídas a partir dos conceitos extraídos diretamente das respostas dos participantes. Para sistematizar os dados, as falas foram agrupadas conforme ideias convergentes, permitindo identificar padrões e tendências nos pensamentos dos estudantes. A frequência absoluta de cada subcategoria (n) corresponde ao número de relatos que expressam o mesmo conceito, enquanto o percentual, foi calculado em relação ao total de relatos que expressaram a mesma ideia. Dessa forma, cada tabela oferece não apenas uma visão quantitativa da distribuição das respostas, mas também exemplos concretos das falas, que proporciona uma compreensão mais próxima da realidade vivida pelos participantes. A análise combina números e narrativas, o que permite perceber tanto a predominância de determinadas percepções quanto a diversidade de ideias sobre educação inclusiva e formação de professores.

Por fim, apresenta-se os dados das questões fechadas, denominando 4.1.6 Temáticas importantes para tornar-se um professor competente[2] na educação inclusiva".

[2] Um professor competente para a educação inclusiva adapta o ensino à diversidade dos alunos, garantindo participação e aprendizagem efetiva. Utiliza estratégias diferenciadas, ajusta métodos, conteúdos e avaliação, colabora com famílias e profissionais e promove equidade, acessibilidade e desenvolvimento integral no contexto escolar.

A apresentação dos resultados dessas questões foi organizada em gráficos que ilustram as principais tendências e distribuições das respostas, permitindo identificar as percepções dos participantes sobre a educação inclusiva e a formação docente.

4.1.1 Definição de Educação Inclusiva

Os dados estão apresentados em tabelas que mostram a frequência das respostas, percentuais e trechos representativos, de modo a oferecer uma visão clara e objetiva de como eles percebem a inclusão e identificam oportunidades de melhoria em sua preparação. A Tabela 11, ilustra como os participantes percebem a educação inclusiva, apresenta os conceitos mais citados de suas falas, permite visualizar a distribuição das percepções e como as respostas foram organizadas e oferecer o objeto de estudo no contexto escolar.

Tabela 11- Definição de Educação Inclusiva

Categoria 1	**Absoluta (n)/ ocorrências**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Definição de Educação Inclusiva	(16) Todos alunos na mesma sala de aula.	61,54%	E2: É um processo pelo qual, numa mesma escola e nas mesmas salas de aula, podem ser colocados todos alunos independentemente da sua condição, participando das mesmas atividades e cumprindo os mesmos programas.
	(5) Atenção às particularidades individuais dos alunos	19,23%	E16: Na minha opinião, o professor deve estar atento às particularidades individuais de cada aluno.
	(3) Mesmos direitos para todos alunos	11,54%	E21:A educação inclusiva é uma educação onde todos alunos têm direito ao mesmo métodos e sistema, em que todos devem ser incluídos no processo de ensino-aprendizagem. É uma educação onde há os mesmos direitos para todos.
	(2) Todos os alunos sem discriminar	7,69%	E7: Entendo como sendo um processo que visa a inserção de alunos especiais em escolas normais, de modo geral, sem discriminação.
Total	26	100%	

Fonte: elaboração própria.

Os relatos dos participantes mostram que a atuação do professor na educação inclusiva envolve tanto aspetos práticos quanto atitudes humanas, reflete a importância da preparação pedagógica e da sensibilidade em lidar com a diversidade. Nesse sentido, percebeu-se que grande parte das percepções dos participantes, 61,54%, entende a educação inclusiva como a presença de todos os alunos na mesma sala de aula, o que indica que há um consenso sobre a necessidade de inserir todos sem exclusão. Assim**,** esse dado confirma o que Leite e Leal (2024, p. 3650) afirmam: "a educação inclusiva é uma abordagem pedagógica que visa proporcionar equidade oportunidade de educação para todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências".

Por outro lado**,** 19,23% dos relatos enfatizam a atenção às particularidades individuais dos alunos, o que demonstra que o professor precisa desenvolver competências para observar e adaptar estratégias conforme os diferentes perfis e necessidades. Nessa perspectiva, "a escola como uma das principais instituições para a promoção da inclusão deveria criar uma política nas suas emendas nos currículos escolares que garantem acessibilidade de todos os indivíduos independentemente das suas classes sociais suas particularidades e limitações, por esse motivo a formação dos professores para adequação na sala de aulas deveria ser algo de suma importância" (Brasil, 2011; Oliveira, 2022, *apud* Gomes; Oliveira, 2024, p. 6). Desse modo, reforça-se a relação entre a prática docente e as orientações institucionais e curriculares.

Além disso, outros 11,54% dos relatos destacam a importância de garantir os mesmos direitos e oportunidades para todos, reforçam a dimensão ética da prática docente. Corroborando essa ideia**,** incluir todas as pessoas na escola significa construir uma instituição aberta, solidária e democrática, onde a diversidade seja valorizada e onde a inclusão vá além do simples acesso, garantindo igualdade para todos, conforme (Bruscato, 2019).

Entretanto, apenas 7,69% mencionam a não discriminação, que, embora seja um princípio fundamental, ainda é percebido como menos evidente na prática. De forma articulada, a análise indica que a formação de professores deve combinar conhecimento teórico, prática pedagógica e desenvolvimento de atitudes humanas, como empatia, paciência e compreensão, fortalecendo a capacidade do professor de atuar com segurança, responsabilidade e consciência ética.

4.1.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva

A Tabela 12 organiza as respostas dos participantes sobre a importância da formação de professores para atuar de forma inclusiva. São apresentados os aspetos mais destacados, o número de menções, percentuais e trechos representativos. Ela evidencia o valor que os estudantes atribuem a competências humanas, pedagógicas, legais e técnicas, mostra como a formação contribui para uma atuação consciente e segura.

Tabela 12- Importância da Formação de professores para a Educação Inclusiva

Categoria 2	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Importância da Formação de professores para a Educação Inclusiva	(8) Aceitar as necessidades de todos alunos	26,67%	E11: Na minha percepção, sim, é importante porque um professor formado para a educação inclusiva está preparado para responder e aceitar as necessidades de todos os alunos.
	(5) Entender bem os alunos	16,67%	E22: Sim, é importante porque a formação ajuda o professor a entender bem as diferenças dos alunos e a saber como incluí-los em sala aula.
	(4) É conhecer as leis da política de inclusão	13,33%	E23: A formação é importante, pois prepara o professor conhecer as leis, políticas e enfrentar desafios da inclusão e atender melhor os alunos com dificuldades de aprendizagem.
	(3) Promoção da igualdade em sala de aula	10%	E1: Acho importante, sim, pois garante que todos os alunos aprendam de forma igual na sala de aula. Isso depende de uma boa preparação acadêmica do professor.
	(3) Utilizar tecnologia assistiva	10%	E20: Sim, é importante esta formação, pois visa capacitar o professor em matéria de tecnologias assistivas para atuar melhor no contexto inclusivo.
	(2) Usar a mesma metodologia para todos	6,67%	E2: Sim, a formação de professores para uma educação inclusiva é importante, porque estaremos a lhe dar métodos e capacitados a

			trabalhar com todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais.
	(2) Ter empatia, paciência e compreensão em sala de aula	6,67%	E10: Sim, é importante porque vai munir o professor de capacidades, paciência para uma educação empática e inclusiva em sala de aula.
	(2) Possibilitar confiança na atuação profissional	6,67%	E9: A formação do professor possibilita-lhe atuar com maior rigor e maior segurança no contexto inclusivo.
	(1) Contato com casos reais	3,33%	E18: É importante porque ajuda a entender as aspirações e necessidades dos alunos, valoriza as suas potencialidades e fragilidades e incentivar a igualdade na sala. Assim, o professor poderá agir com mais conhecimento de causa, pois o conhecimento sobre inclusão deve ser mais elaborado e com mais contato de casos práticos reais.
Total	30	100%	

Fonte: elaboração própria.

Os resultados desta categoria, ilustram o conhecimento de participantes, e a importância que atribuem à formação de professores, nenhum considera essa preparação desnecessária, o que demonstra uma consciência clara de que atuar em contextos inclusivos exige preparo específico. Destaca-se que a formação é importante para aceitar todos os alunos 26,67% das narrativas. Isso indica que, a inclusão começa por uma postura de acolhimento e abertura diante da diversidade. A formação pedagógica de professores, quando orientada por processos colaborativos e reflexivos, contribui para o desenvolvimento profissional docente, fortalecendo a partilha de experiências e a construção conjunta de práticas pedagógicas mais consistentes" (Pires; Rodrigues, 2023). Não se trata apenas de permitir que o aluno esteja na sala, mas de reconhecê-lo como sujeito de direitos, com necessidades e potencialidades próprias.

Em seguida, aparece a necessidade de entender bem os alunos com 16,67% das declarações. Esse dado aprofunda o anterior, pois ao mostrar que aceitar não é suficiente, é preciso compreender as diferenças individuais, os ritmos de aprendizagem e as dificuldades específicas. Aqui, percebe-se uma visão mais pedagógica da inclusão, em

que o professor deve adaptar suas estratégias conforme a realidade da turma. Outros resultados, com 13,33% cada, apontam que a formação deve permitir conhecer as leis e políticas de inclusão**,** promover a igualdade em sala de aula e utilizar tecnologia assistiva. Esses elementos mostram que os estudantes compreendem que a inclusão exige tanto base legal quanto competências técnicas. Outros 10%, reconhecem a igualdade de oportunidades e uso de recursos assistivos em sala de aulas para todos alunos, conforme Rodrigues *et al.* (2016, p. 696) "defendem, ao destacar que recursos como figuras, imagens, *softwares*, gestos e expressões faciais são fundamentais para promover a comunicação e o aprendizado acessível a todos".

Conhecer a legislação fortalece a atuação responsável, enquanto o domínio de recursos e tecnologias amplia as possibilidades de participação dos alunos com necessidades educativas específicas.

Uma parte dos relatos dos participantes 6,67% destacou que a formação deve ajudar o professor a escolher métodos adequados para trabalhar com todos, bem como desenvolver empatia, paciência e compreensão e confiança. Isso explica que a inclusão não depende apenas de técnicas, mas também de atitudes. O professor precisa combinar conhecimento profissional com sensibilidade humana e confiança em si mesmo.

Embora menos mencionada 3,33%, a referência ao contato com casos reais é significativa, pois aponta para a necessidade de aproximar teoria e prática. Esse aspeto revela uma preocupação concreta com a preparação para os desafios do cotidiano escolar, mostra que os participantes valorizam experiências práticas durante a formação.

Por fim, algumas falas dos participantes 8% afirmaram que a formação proporciona maior confiança e segurança profissional. Esse dado demonstra que a preparação adequada contribui para fortalecer a atuação docente, reduzindo inseguranças e favorecendo uma prática mais firme e consciente no contexto inclusivo, indica que os estudantes entendem a formação para a educação inclusiva como um processo amplo, que envolve valores, conhecimento das normas, domínio de estratégias pedagógicas e desenvolvimento de atitudes humanas. Percebeu-se que, na visão dos participantes, a qualidade da inclusão na escola está diretamente ligada à qualidade da formação do professor, que deve ser sólida, prática e orientada para a realidade da diversidade presente nas salas de aula, Oliveira (2019), vai além ao destacar que uma formação direcionada somente para alguns tipos específicos de deficiência mostra-se insuficiente para assegurar uma inclusão efetiva, sendo necessário promover uma reorganização curricular mais abrangente e integrada".

4.1.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso

Essa categoria, a partir dos dados da Tabela 13, reúne as percepções sobre a disciplina de Educação Especial, indica a frequência das ideias e apresenta relatos dos participantes. Permite entender como é avaliada pelos participantes a disciplina, sua contribuição para a formação e a percepção sobre melhorias necessárias, reforço da sua importância na preparação de professores para lidar com a diversidade.

Tabela 13- Existência e importância da disciplina de Educação Especial no curso

Categoria 3	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
A importância da disciplina de Educação Especial no curso	(10) Sim. É importante para formação	40%	E4: Existe, sim. Acho que é importante na formação para o professor, porque nem todos os alunos aprendem da mesma forma.
	(10) Sim. Precisa de melhoria	40%	E11: Sim, existe a disciplina, mas penso que poderia ser melhorada e aproveitada**.**
	(5) Sim. Precisam de mais tempo de aulas	20%	E5: Sim, temos. Às vezes parece pouco tempo, porque precisa de mais, mas já é alguma coisa.
Total	25	100%	

Fonte: elaboração própria.

Esses dados consideram relevante a disciplina para a formação do professor, destaca-se como instrumento para prepará-lo para lidar com diversidade.

Já 40% dos relatos participantes afirmou que a disciplina é importante e reconhecem que nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Este dado indica que o conhecimento específico sobre educação especial oferece ferramentas para compreender diferenças individuais e aplicar estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro grupo de 40% entende que a disciplina existe, mas que precisa ser melhorada, sinalizando lacunas na abordagem do conteúdo ou na forma de aplicação. Esse ponto sugere que, embora o curso contemple a disciplina, há necessidade de revisar métodos e práticas pedagógicas, de modo a torná-la mais eficaz e relevante. Por fim, 20% dos entrevistados destacam a necessidade de mais tempo de aulas, evidenciando que a carga horária atual pode ser insuficiente para permitir aprofundamento e prática adequada. Para Brostolin e De Oliveira (2015) “por muito tempo, a formação de professores esteve ligada à concepção de responder aos problemas da educação com as

teorias e técnicas científicas, colocando a prática somente no final dos cursos de graduação, em segundo plano".

A discussão aponta que, para consolidar a formação inclusiva, não basta ter a disciplina prevista no currículo; é essencial aprimorar a abordagem, garantindo tempo suficiente e metodologias que promovam a aplicação prática do conhecimento. Isso reforça a ideia de que uma formação teórica sólida, combinada com experiências práticas e contextualizadas, é determinante para o desenvolvimento da competência docente em educação inclusiva. De acordo com Franco (2016, p. 541), "compreende-se como práticas pedagógicas aquelas que "[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social". Desse modo, são estabelecidas com objetivos previamente elaborados para que, ao longo do processo didático, sejam desenvolvidas através de formas e meios variados".

4.1.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva

A Tabela 14 apresenta dados sobre preparação para atuar em contextos inclusivos. São destacadas as ideias mais recorrentes, suas frequências e exemplos das falas. Dessa forma, percebe-se quais elementos da formação geram confiança e quais ainda precisam ser fortalecidos, oferecem uma visão prática sobre a eficácia do curso na construção de competências inclusivas.

Tabela 14- Sentem-se preparados para a atuação na Educação Inclusiva

Categoria 4	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Sentem-se preparados para a atuação na Educação Inclusiva	(11) Frequentar seminários e trabalhar com responsabilidade	40,74%	E4: Já sinto que tenho alguma capacidade para trabalhar esse conteúdo sozinho, sem muita dependência, frequentar os seminários ajudam para trabalhar responsavelmente e com confiança
	(7) Necessita ter mais prática	25,93%	E25: Entendo a matéria, só sinto falta de mais prática para me sentir totalmente preparado e tempo.
	(5) Conhecimentos práticos mesmo vago	18,52%	E6: A parte teórica ficou clara para mim, mesmo vaga na prática sinto ainda algumas dificuldades.

	(4) Mais experiência para ter segurança	14,81%	E12: Por enquanto, ainda não me sinto seguro para aplicar aquilo que foi ensinado. Acho que a experiência traz segurança.
Total	27	100%	

Fonte: elaboração própria.

Os resultados indicam que os participantes declaram sobre a própria preparação para atuar na educação inclusiva é marcada por avanços, mas também por inseguranças relacionadas, sobretudo, à dimensão prática.

A maior parte das respostas dos estudantes 40,74% afirma que se sente relativamente preparada, destacando que frequentar seminários e trabalhar com responsabilidade contribui para essa confiança. No contexto da formação de professores, o seminário de capacitação revela-se uma estratégia pedagógica relevante, pois promove a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Conforme defendem Marconi e Lakatos (2003, p. 35), o seminário "é uma técnica de aprendizagem que inclui pesquisa, discussão e debate, essa técnica desenvolve não só a capacidade analítica e sistemática de factos, mas também o hábito do raciocínio e da reflexão". Esse dado demonstra que os espaços formativos oferecidos pelo curso têm impacto positivo na construção da autonomia e da postura profissional.

Nota-se que esses participantes associam preparação não apenas ao domínio do conteúdo, mas também ao compromisso e à responsabilidade no exercício da docência. Entretanto, uma parcela significativa aponta limitações. Cerca de 25,93% das declarações afirmam que necessitam de mais prática para se sentirem totalmente preparados. Esse resultado evidencia uma lacuna entre o conhecimento teórico e a vivência concreta da sala de aula inclusiva. A teoria é compreendida, mas ainda não se converteu plenamente em segurança profissional. Afirma que muitos processos formativos não desenvolvem a área das deficiências ou mesmo à omitem; quando a omissão não acontece, são especificados casos de tão severos que podem desmotivar a inclusão, ao invés de motivar (Felicetti, 2020).

De forma semelhante, 18,52% das respostas mencionam reconhecer que possuem conhecimentos práticos, mesmo que vagos, apontam que, embora tenham tido algum contato com situações relacionadas à inclusão, essas experiências não foram suficientes para consolidar competências sólidas. Esse dado reforça a ideia de que a formação prática ainda é percebida como insuficiente ou pouco aprofundada, a presença de professores

devidamente preparados e constantemente atualizados é fundamental para promover ambientes educacionais inclusivos, capazes de acolher e atender à diversidade dos alunos (Santos, 2024).

Por fim, 14,81% das declarações afirmam precisar de mais experiência para ter segurança, o que demonstra que a confiança profissional está diretamente ligada ao tempo de atuação e à vivência real em contextos inclusivos. Essa percepção revela maturidade por parte dos estudantes, pois reconhecem que a experiência é um elemento essencial na consolidação da prática pedagógica. A escola tem como função central a sistematização do conhecimento, superando o senso comum e promovendo a apropriação de saberes científicos historicamente produzidos (Libâneo, 2021).

Os participantes apresentaram uma preparação inicial positiva, especialmente no campo teórico e formativo, mas ainda sentem necessidade de fortalecer a dimensão prática. A análise sugere que a formação oferecida contribui para a construção de bases importantes, porém precisa ampliar oportunidades de experiências concretas, estágios supervisionados e contato direto com situações reais de inclusão. Assim, percebe-se que a segurança profissional, no contexto da educação inclusiva, está intimamente ligada ao equilíbrio entre teoria, prática e experiência acumulada.

4.1.5 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva

Os dados da Tabela 15 organizam as sugestões dos participantes sobre como aprimorar a formação para a prática inclusiva, ilustram frequência das ideias e trechos representativos. Evidenciam as prioridades apontadas pelos estudantes, como mais aulas práticas, metodologias aplicáveis e formação contínua, permitem saber quais ajustes podem tornar a formação alinhada às necessidades da escola inclusiva.

Tabela 15- Aspetos importantes na formação de professores para a educação inclusiva

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Melhorias para a formação em	(16) Mais aulas práticas do início ao fim da formação	64%	E13: Devia haver mais aulas prática durante a formação para que o professor saiba lidar melhor com situações reais de inclusão desde o início até ao fim do curso.

educação inclusiva	(7) Ter metodologias práticas	28%	E4: Acredito que seja importante reforçar a formação em metodologias práticas de ensino inclusivas.
	(2) Ter formação contínua e atualizada	8%	E7: É importante acrescentar formação contínua para atualização dos professores.
Total	25	100%	

Fonte: elaboração própria.

Os resultados da Tabela 15, mostram que os participantes reconhecem fragilidades na sua formação para a educação inclusiva e apontam caminhos concretos para o seu aprimoramento. O fato de 64% das afirmações defenderem a inclusão de mais aulas práticas ao longo de todo o curso reforça a compreensão de que a experiência direta com situações reais é fundamental para consolidar competências.

Nesse sentido, essa percepção dialoga com a perspectiva de Freire, ao afirmar que ensinar exige compromisso ético, responsabilidade e respeito à dignidade do educando, como se vê, ainda defende que ensinar constitui-se como um ato fundamentado no cuidado e na responsabilidade (Freire, 1996). Assim, no contexto da educação inclusiva, essa postura torna-se ainda mais necessária, pois o professor é chamado a superar modelos excludentes e a construir estratégias que respondam às necessidades concretas dos alunos historicamente marginalizados.

A ênfase na prática mostra que o domínio teórico, embora indispensável, não garante por si só segurança para a atuação em sala de aula. Além disso, a articulação entre teoria e prática constitui condição essencial para que o futuro professor desenvolva competências reais de intervenção. De acordo com Bais *et al.*, (2024, p. 6), "a integração das tecnologias digitais é um componente crucial das metodologias ativas. Ferramentas como plataformas de aprendizagem online, softwares de simulação e recursos multimídia podem enriquecer significativamente o ambiente de aprendizagem". Dessa forma, a defesa de metodologias mais aplicáveis e adaptadas, mencionada por 28% dos participantes, encontra respaldo na literatura, pois tais estratégias ampliam as possibilidades de personalização do ensino e favorecem a participação ativa do aluno, elemento central na educação inclusiva.

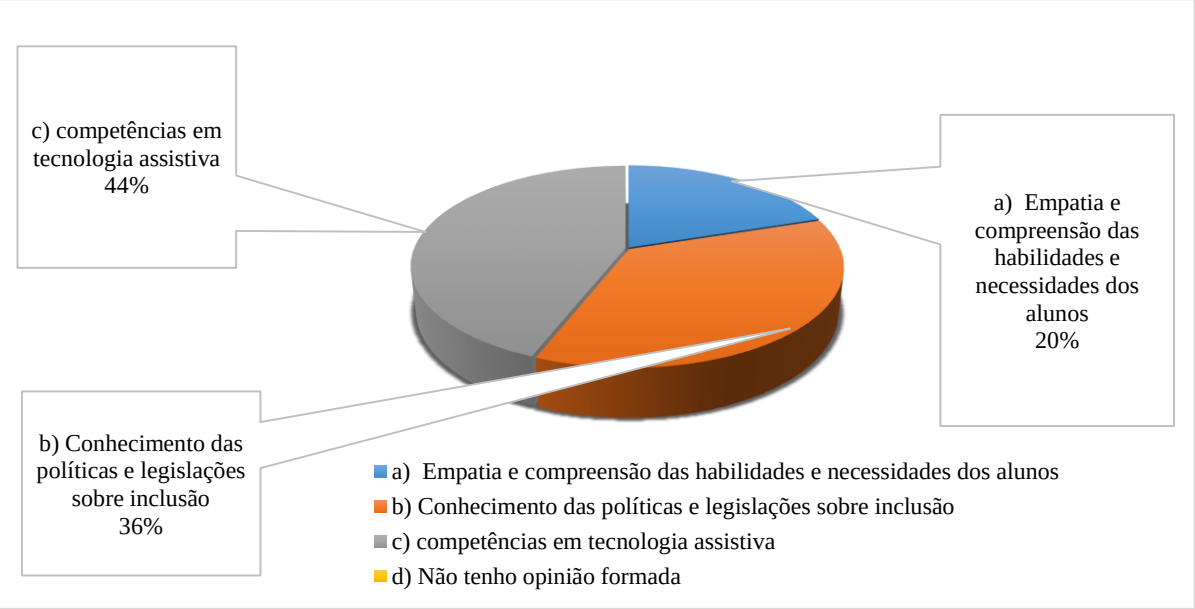
Por outro lado, os 8% das narrativas dos estudantes salientam a importância da formação contínua e atualizada reforçam que a competência do professor em inclusão não se esgota na formação inicial. A formação continuada de professores contribui para o

desenvolvimento profissional, promovendo a melhoria das práticas pedagógicas e o fortalecimento da inclusão no ambiente escolar (Freitas; Rodrigues, 2024). Portanto, a atualização permanente mostra-se indispensável diante das constantes transformações pedagógicas e legislativas que atravessam o campo da educação inclusiva, desta forma, a discussão demonstra que a formação do professor deve ir além da transmissão teórica de conteúdo, é necessário integrar experiências práticas consistentes, metodologias ativas e inclusivas, bem como oportunidades estruturadas de formação continuada, esses elementos contribuem para que a educação inclusiva não permaneça apenas como princípio normativo, mas se concretize como prática efetiva no dia-a-dia escolar, e promova equidade, participação e aprendizagem significativa para todos alunos.

4.1.6 Temáticas importantes para tornar-se um professor competente na educação inclusiva

A Figura 2- apresenta a percepção dos participantes sobre as competências consideradas mais importantes para promover uma educação inclusiva. A partir das respostas recolhidas, notou-se que diferentes aspectos são valorizados pelos estudantes, com destaque para as competências em tecnologia assistiva, o conhecimento das políticas e legislações sobre inclusão e a empatia na compreensão das habilidades e necessidades dos alunos.

Figura 2 - Categorias importantes para tornar-se um professor competente na educação inclusiva.



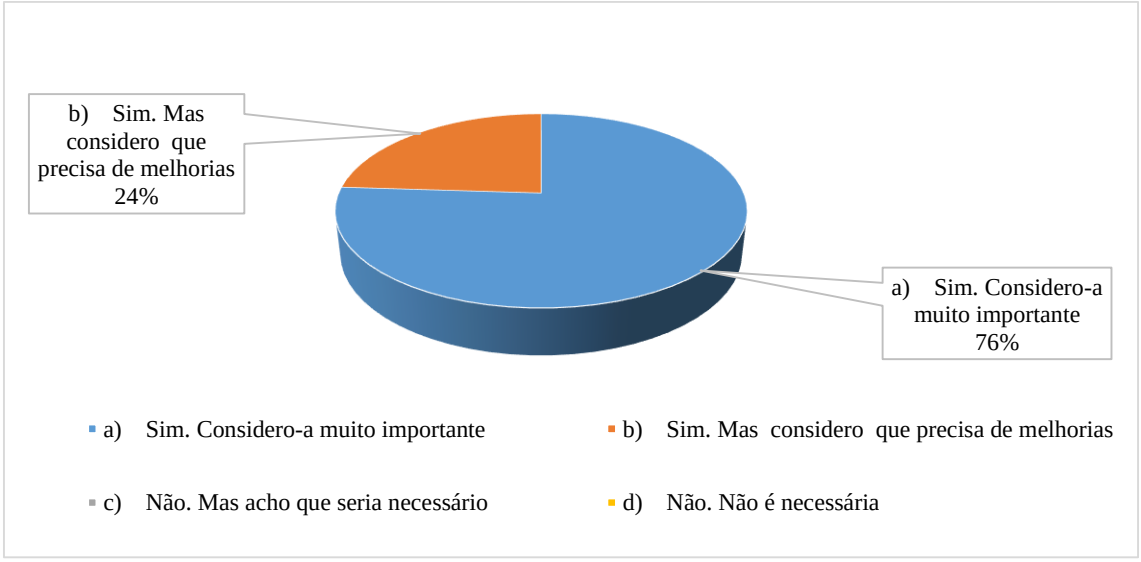
Fonte: elaboração própria.

Percebemos que 20% dos participantes consideram a empatia e a compreensão das necessidades dos alunos como essenciais para a inclusão. Por outro lado, 36% destacam principalmente a importância do conhecimento da legislação e das políticas de inclusão como fundamento da prática docente. Além disso, 44% ressaltam a relevância das competências em tecnologia assistiva, enquanto. De modo geral, os dados indicam que a inclusão é compreendida para além das normas e recursos técnicos, enfatizando também a dimensão humana e relacional do ensino**.** Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Inclusiva reforça o compromisso do Estado com a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos, assegurando condições de inclusão e participação no sistema educativo (Angola, 2017). Assim, o diploma legal estabelece as bases fundamentais para ações de integração e inclusão escolar (Karimas, 2017, p. 7).

A Figura 3 em referência analisa a percepção dos participantes acerca da importância e existência de uma disciplina, no âmbito do curso, especificamente direcionada para a área da Educação Especial. Esta análise permite compreensão do grau de valorização atribuído a uma formação mais estruturada.

A Figura 3 ilustra as respostas dos participantes sobre a importância do tema abordado no contexto educativo. O gráfico mostra as diferentes posições em relação a essa questão, mostra como eles perceberam a sua relevância e a necessidade de possíveis melhorias.

Figura 3- Existência de uma disciplina sobre Educação Especial no curso



Fonte: elaboração própria.

As reformas nos cursos de licenciatura têm ampliado componentes curriculares ligados à inclusão, porém tais mudanças nem sempre são acompanhadas por uma transformação teórica consistente na formação docente (Gatti; Barreto; André, 2011). Nesse sentido**,** esta narrativa coincide com a análise da Figura 3, a qual indica que 76% dos participantes reconhecem a existência da disciplina e consideram que ela desempenha um papel relevante na formação dos estudantes, futuros professores, para a atuação em contextos de salas de aula inclusivas. Por outro lado, 24% dos respondentes, embora confirmem a presença da disciplina no curso, apontam a necessidade de aprimoramento em sua abordagem pedagógica, sobretudo no que se refere ao fortalecimento de aspetos práticos e aplicados.

4.2 RESULTADO DOS RELATOS DOS PROFESSORES

Nessa seção da pesquisa, a análise detalhada dos relatos dos professores permitiu igualmente, a identificação de seis categorias centrais que estruturaram suas percepções: 4.2.1 Definição de Educação Inclusiva**;** 4.2.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva; 4.2.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso; 4.2.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva**;** 4.2.5 Temáticas importantes para auxiliar os alunos 4.2.6 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva.

Para cada categoria, foram elaboradas tabelas que apresentaram suas subcategorias, originadas diretamente das ideias falas dos professores. Os relatos foram organizados tendo em consideração similaridades em termos conceituais, o que possibilitou identificar unanimidades e tendências predominantes, assim como nuances na percepção dos participantes.

Por fim, de igual modo, apresentaram-se os dados das questões fechadas na seção 4.2.7 Temáticas importantes para tornar-se um professor competente na educação inclusiva, organizados em gráficos que ilustram as principais tendências e distribuições das respostas, evidenciando as percepções dos professores sobre a educação inclusiva e a formação docente.

4.2.1 Definição de Educação Inclusiva

A Tabela 16 apresenta a definição de educação inclusiva segundo as percepções dos professores. Esta categoria foi subdividida em quatro dimensões: aprendizado em grupo, ensinar os alunos com maiores dificuldades, respeito aos alunos diferentes e adaptação das estratégias de ensino.

Tabela 16- Definição de Educação Inclusiva

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Definição de educação inclusiva	(3) Todos alunos de aprenderem em grupo	30%	P1: Educação inclusiva é quando a escola tenta atender todos os alunos de modo que aprendam em grupo. O professor precisa encontrar diferentes formas de ensinar os que com mais dificuldades, para adaptar seu trabalho aos alunos.
	(3) Ensinar os que têm mais dificuldades	30%	P2:Para mim, é oportunidade de prestar atenção às diferenças e ensinar os que têm mais dificuldades entre os alunos.
	(2) Respeitar alunos diferentes	20%	P3:É não deixar nenhum aluno de fora da escola respeitar alunos que são diferentes e apoiar quem precisa de mais ajuda.
	(2) Adaptar a forma de trabalhar	20%	P4: É ensinar numa turma onde se deve respeitar alunos diferentes, procuram que todos participam, muitas vezes e é preciso adaptar a forma de trabalhar.
Total	10	100%	

Fonte: elaboração própria.

A análise das respostas permitiu identificar diferentes percepções presentes nos relatos dos participantes acerca do conceito de Educação Inclusiva, constatou-se que 30% dos relatos, associaram a educação inclusiva à aprendizagem em grupo, destacaram a ideia de que o processo educativo deve ocorrer em contextos coletivos, nos quais todos

os alunos tenham a oportunidade de participar e aprender em grupo, independentemente das suas especificidades. Essa compreensão evidencia a valorização da convivência entre os alunos e reconhece a importância das interações sociais no desenvolvimento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Castro *et al.,* (2018) referem que a aprendizagem colaborativa se caracteriza pela capacidade dos alunos de participarem ativamente em atividades que envolvem discussão, reflexão e resolução conjunta de problemas, aproveitando as competências e experiências de cada membro do grupo.

Nesse modelo, o aluno deixa de ser mero receptor passivo de informação e passa a atuar como agente ativo na construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais relevantes.

Em continuação, 30% dos relatos destacaram a importância de ensinar os alunos que apresentam maiores dificuldades, isto demonstra que, na percepção dos participantes, a inclusão não se limita à simples convivência em grupo, mas envolve uma atenção pedagógica mais individualizada. De acordo com Dias (2004) *apud,* Leite *et al*. (2005), esse modelo de ensino favorece a participação de todos os alunos e contribui para a superação de diferentes barreiras no processo educativo. Portanto, o entendimento predominante sugere que a efetivação da inclusão exige sensibilidade, preparação pedagógica e estratégias adequadas por parte do professor para atender às diversas necessidades presentes na sala de aula. Adicionalmente, 20% dos relatos enfatizaram o respeito aos alunos considerados diferentes, entendem que a educação inclusiva não se restringe às práticas pedagógicas específicas, mas envolve igualmente valores sociais e éticos relacionados ao reconhecimento e à valorização da diversidade no ambiente escolar. Essa perspectiva tem fundamento em abordagens teóricas que destacam o papel das interações sociais na construção do conhecimento. Nessa linha de pensamento, Silva; Pinho afirmam que “a teoria do desenvolvimento e aprendizagem socioconstrutivista de Vygotsky, enfatiza a importância das interações sociais e da mediação do ambiente na construção do conhecimento” (Silva; Pinho, 2024, p. 8). Por fim**,** 20% dos relatos mencionaram a necessidade de adaptação das formas de trabalho em sala de aula, nas percepções apresentadas, as estratégias pedagógicas flexíveis são consideradas fundamentais para a concretização da inclusão. Essa visão reforça a ideia de que educação inclusiva implica transformações nas práticas pedagógicas e na organização do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, “adaptação de materiais, formação de professores e envolvimento comunitário, estabelecem a base para o desenvolvimento de um currículo verdadeiramente inclusivo.” (Souza *et al.,* 2025, p. 138). De modo geral, a

análise mostrou que a concepção de educação inclusiva presente nos relatos apresentou um caráter multidimensional, e envolve diferentes dimensões do processo educativo. Entre elas, destacou-se o aprendizado coletivo, a atenção às necessidades individuais, o respeito à diversidade e a adaptação das práticas pedagógicas**.**

4.2.2 Importância da formação de professores para a educação inclusiva

A Tabela 17 apresenta a percepção dos participantes sobre a importância da formação de professores para atuar em contextos de Educação Inclusiva, destacando habilidades de compreensão, adaptação e aplicação de estratégias pedagógicas.

Tabela 17 - Importância da formação de professores para a educação inclusiva

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Importância da Formação de professores para a Educação Inclusiva	(3) Lidar com alunos com especiais	37,5%	P1: A formação ajuda o professor a saber lidar com alunos especiais e organizar melhor a aula e compreendê-los
	(1) Aprender novas estratégias	12,5%	P2:É importante para aprender novas estratégias e não se sentir perdido quando surgem problemas na sala.
	(2) Compreender melhor os alunos	25%	P3:Permite ganhar segurança e compreender melhor os alunos especiais.
	(2) Desenvolver formas diferentes de ensinar	25%	P4: Ajuda a desenvolver formas diferentes de ensinar e lidar com a diversidade todos alunos independentemente da condição de cada um.
Total	8	100%	

Fonte: elaboração própria.

A análise revelou divergências de percepções sobre a importância da formação de professores. 37,5% dos participantes destacam que a formação é crucial para lidar com alunos com necessidades especiais, indicando que a preparação prática é considerada uma prioridade pelos professores. Nesse contexto, A educação inclusiva deve ser compreendida como uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade de todos os estudantes, e não como um modelo de formação específico para um grupo particular de alunos (SANTOS et al., 2025).Neste contexto, apenas 12,5% relatou aprender novas estratégias como foco principal, o sugere que uma parcela dos professores percebe a

formação mais como um suporte operacional do que como uma oportunidade de inovação pedagógica. Seabra Júnior (2008, *apud* Basso-Braz *et al*., 2024, p. 3) reforça a ideia que "para o professor contemplar a participação de todos os estudantes nas aulas, é necessário utilizar recursos pedagógicos e estratégias de ensino adequadas [...]".

Além disso, 25,5% das falas afirmaram que a formação contribui para compreender melhor os alunos, que esse processo também promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e empatia docente. Nesse sentido, Batista e Bezerra (2015) destacam que a inclusão escolar de alunos [...] desempenha um papel importante no desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e cognitivas, ao mesmo tempo que promove uma maior interação e integração destes alunos com os seus colegas de turma. Por outra, 25,5% dos relataram a necessidade de desenvolver formas diferenciadas de ensino, reforça a importância da flexibilidade e adaptabilidade das práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com Ferreira *et al.* (2016) o acesso a profissionais capacitados e a recursos adequados é fundamental para viabilizar uma educação inclusiva de qualidade. De modo geral, os resultados demonstraram que os professores reconhecem múltiplos benefícios da formação como preparação prática, compreensão individual dos alunos e inovação pedagógica**,** ressaltando seu papel essencial na implementação efetiva da Educação Inclusiva**.**

4.2.3 Relevância da disciplina de Educação Especial no curso

A Tabela 18 apresenta a percepção dos formandos sobre a existência e relevância da disciplina de Educação Especial em seus cursos, destacando impactos na abertura de horizontes e aprofundamento prático.

Tabela 18- Presença de disciplina sobre Educação Especial

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Existência da disciplina de Educação Especial no curso	(2) Abrir a mente do formando sobre os alunos especiais.	40%	P1:Sim. Tem uma e nas aulas que falam sobre o tema. Também é útil para abrir a mente do formando sobre os alunos especiais.
	(1) Lidar com fotos especiais práticos.	20%	P2: Sim, há a disciplinas que aborda educação especial, de forma concreta embora seria bom se fosse anual de maneira a dar tempo de o formando lidar com fotos especiais práticos.

	(1) Valorizar a importância da área	20%	P3: Sim, o curso tem é bastante importante para valorizar esta área e ajuda abrir a mente e perceber e valoriza a sua importância e valor para lidar com alunos especiais.
	(1) Necessário aprofundar a disciplina.	20%	P5: Sim, aprende-se alguma coisa sobre o tema, mas podia ser mais aprofundado a disciplina.
Total	5	100%	

Fonte: elaboração própria.

Essa interpretação dos relatos referiu-se à disciplina de educação especial. Observa-se que 40% das falas afirmam que a disciplina ajuda a abrir a mente, pois, a educação especial contribui para uma maior sensibilização e consciência em relação à diversidade. Nesse contexto, é importante considerar que a promoção da diversidade na educação enfrenta desafios significativos, que vão além do ambiente escolar, envolve também resistência a mudanças culturais, persistência de preconceitos e estereótipos, insuficiência de recursos adequados e lacunas na formação de professores para lidar de forma eficaz com a diversidade de acordo com (Sousa, 2025). De outro modo 20% das palavras dos participantes, tiveram como enfoque prático a disciplina, e que experiências concretas são essenciais para a aplicação dos conceitos teóricos. Além disso, 20%, tiveram como percepção que o curso valoriza a área da educação especial, pois, os conteúdos contribuem para o reconhecimento profissional dessa área. Nessa perspectiva, Lopes (2014, p. 43) observa que:

> [...] Esses conteúdos podem ser: específicos, correspondendo a conceitos, leis, teorias, axiomas, procedimentos, métodos e técnicas específicas de uma área do conhecimento; e não específicos, abrangendo: - habilidades, que são procedimentos lógicos, heurísticos, algoritmos; - formas de comportamento, incluindo atitudes e valores; e - hábitos de estudo, levando à busca e processamento de informações, organização (Lopes, 2014, p. 43).

Finalmente, 20% dos relatos apontaram a necessidade de se aprofundar a disciplina, para o bem da formação, assim poderia mitigar as lacunas na formação oferecida. Esses dados sugeriram que, embora a disciplina seja amplamente valorizada pelos participantes, existem oportunidades para aprimorar a prática pedagógica, de modo a fortalecer a preparação dos futuros profissionais da área.

4.2.4 Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva

A Tabela 19 mostra a percepção dos participantes sobre sua preparação para atuar em salas de aula com alunos do público da Educação Especial.

Tabela 19- Percepção de preparo para a atuação na educação inclusiva

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Preparação do professor para atuar em salas com público da educação especial	(3) Ajustar a aula, às necessidades dos alunos	50%	P5:Tenho uma pequena preparação, mas me ajustaria a aula, às necessidades de cada tipo de aluno.
	(2) Precisa aprender mais sobre inclusão	33,3%	P2:Tenho alguma noção, mas ainda precisaria aprender mais sobre como lidar com diferentes necessidades e sobretudo estes tipos de alunos na inclusão. Eu acho que me adaptaria na forma de lhes ensinar.
	(1) Totalmente preparado para essa atividade.	16,7%	P4:Estou totalmente preparado para essa atividade, embora nunca é demais aprender, faço o melhor possível quando aparecem casos diferentes pois constitui minha área de formação, o que me garante certa confiança.
Total	6	100%	

Fonte: elaboração própria.

Nessa Tabela 19, sobre as percepções dos participantes enfatizou-se a preparação para dar aulas em público-alvo. Vimos que 50% das respostas evidenciaram que os professores ajustam a aula às necessidades dos alunos, demonstrando certo nível de confiança, embora ainda sem total segurança. Nesse sentido, Gurgel e Aguiar (2015, p. 4) referenciam que "a sala de aula 'o laboratório do educador', um espaço ímpar para o professor conhecer melhor seu aluno e desenvolver um trabalho que venha a favorecer a permanência e satisfação dos educandos." Seguidamente, 33,3% nas suas palavras, percebeu-se que reconhecem a necessidade de aprender mais, evidenciam lacunas na formação inicial e a importância da capacitação contínua. De acordo com Imbernón (2011), o papel da formação docente é contínuo e essencial para responder às exigências da prática pedagógica, sobretudo em contextos de diversidade, exigindo o desenvolvimento de competências profissionais ao longo da carreira. Apenas 16,7% dos

relatos indicaram que os professores se sentem totalmente preparados, demonstrando plena confiança para atuar em contextos inclusivos. Nesse sentido, Ainscow (2016) enfatiza que a educação inclusiva exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade dos alunos e garantir a participação de todos no processo de aprendizagem. Portanto, a análise mostra que, apesar de algum nível de confiança por parte dos professores, a preparação ainda é limitada, o que reforça a necessidade de uma formação prática, específica e contínua, capaz de atender à diversidade presente do público da educação especial e promover uma educação inclusiva efetiva.

4.2.5 Temáticas importantes para auxiliar os alunos

A Tabela 20 evidencia as estratégias que os professores adotam para auxiliar alunos com diferentes necessidades, incluindo paciência, incentivo e busca de soluções individualizadas.

Tabela 20- Intervenção do professor para auxiliar os alunos

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Intervenção do professor para auxiliar os alunos	(2) Ajudar os alunos diferentes nas aulas	33,3%	P1: O professor deve ajudar os alunos diferentes nas aulas e ter paciência com quem tem mais dificuldades ajuda bastante a melhorar o processo.
	(2) Ter paciência com quem tem mais dificuldades.	33,3%	P1: O professor deve ajudar os alunos diferentes nas aulas e ter paciência com quem tem mais dificuldades ajuda bastante a melhorar o processo.
	(1) Procurar soluções para cada dificuldade	16,7%	P5: Estar atento e procurar soluções para cada dificuldade que o aluno apresenta em sala de aula, pois o processo de ensino aprendizagem é complexo.
	(1) Respeitar e ajudar os alunos necessidades	16,7%	P4: Incentivar os colegas a respeitar e ajudar os alunos com necessidades diferentes em sala de aula.
Total	6	100%	

Fonte: elaboração própria.

Na categoria relacionada à intervenção do professor para auxiliar os alunos, observou-se que a prática de inclusão envolve tanto estratégias individuais quanto coletivas. Nesse sentido, cerca de 33,3% das respostas reportaram que o professor deve oferecer ajuda direta aos alunos com necessidades diferentes, destacando a importância da atenção particular no processo de aprendizagem. César (2003) destaca que a inclusão escolar implica reorganização das práticas pedagógicas para garantir a participação de todos os alunos no ensino regular. De forma complementar, 33,3% dos relatos ressaltaram a paciência do professor como elemento central, mostrando que o domínio das competências socioemocionais é fundamental para lidar com alunos que enfrentam maiores desafios. Nesse sentido, Roldão (2007) enfatiza que o trabalho docente implica dimensões relacionais e pedagógicas que exigem flexibilidade, sensibilidade e adaptação constante às situações educativas. Além disso, 16,7% dos relatos destacaram a necessidade de procurar soluções específicas para cada dificuldade, o que demonstra uma postura proativa e reflexiva diante da diversidade de situações em sala de aula.

Alarcão (2011) defende o professor reflexivo como aquele que analisa a sua prática e constrói soluções ajustadas aos contextos reais de ensino. Finalmente, 16,7% dos relatos evidenciaram que incentivar a colaboração entre os colegas é igualmente relevante, indicando que a inclusão não depende apenas do esforço individual do professor, mas também de uma cultura de cooperação entre todos os envolvidos no processo educativo. Nóvoa (2009) reforça que a formação docente e a prática pedagógica se constroem na colaboração entre profissionais e na partilha de experiências. Esses resultados demonstram que a intervenção do professor em contextos inclusivos exige uma combinação de habilidades técnicas e socioemocionais, abrangendo a atenção direta, a paciência, a capacidade de resolução de problemas e o estímulo à colaboração. Tais percepções reforçam a complexidade e a multidimensionalidade da prática pedagógica inclusiva, destacando a necessidade de formação docente contínua e sensível às diferentes demandas dos alunos.

4.2.6 Sugestões de melhorias para a formação em educação inclusiva

A Tabela 21 apresenta considerações adicionais sobre a formação de professores, com destaque para a necessidade de maior espaço, atenção, exemplos práticos e atividades aplicáveis.

Tabela 21 - Aspetos adicionais sobre a formação de professores

Categoria 5	**Absoluta (n)**	**Percentual (%)**	**Trechos das respostas**
Considerações importantes para formação de professores	(1) Ter mais espaço e exemplos práticos	20%	P2:Seria bom que o tema tivesse mais espaço e exemplos práticos.
	(1). Aprender mais sobre alunos com necessidades especiais.	20%	P3: Precisamos aprender mais sobre como lidar com alunos com necessidades especiais.
	(2) Mais atenção na formação	40%	P4: Este tema é importante e merece mais atenção na formação.
	(1) Melhorar mais com atividades práticas	20%	P5:A formação pode melhorar muito nesta área com mais atividades práticas.
Total	5	100%	

Fonte: elaboração própria.

Cerca de 20% dos relatos indicaram a necessidade de mais espaço e exemplos práticos, ilustrando que a formação atual é percebida como limitada sem exercícios aplicáveis concretos. Nesse sentido, Felicetti e Batista (2020, p. 167) afirmam que:

> [...]a inclusão dos sujeitos desse grupo garante o direito à educação inclusiva, compreendida como aquela que defende a heterogeneidade na classe escolar enquanto situação provocadora de interações entre alunos com características pessoais diversas (Felicetti; Batista, 2020, p. 167).

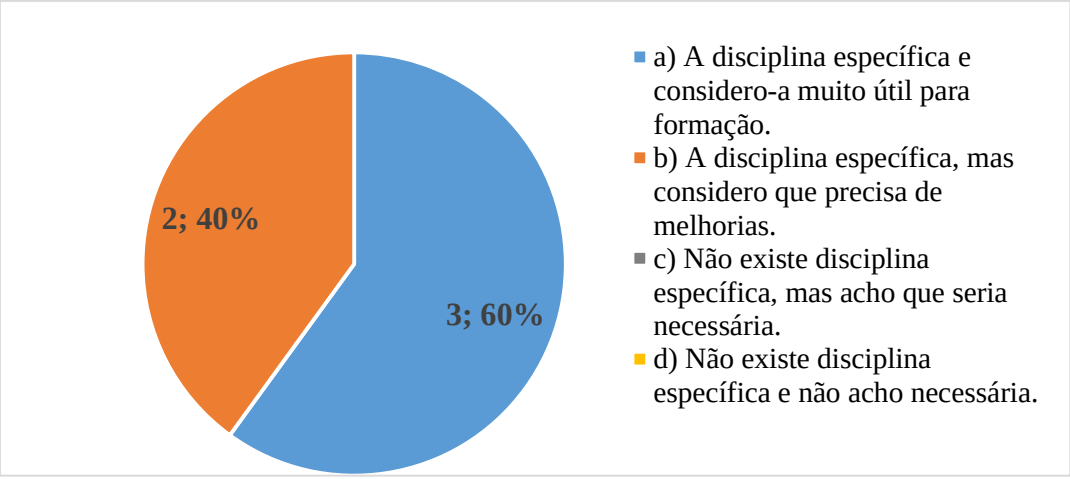
De maneira complementar, 20% relataram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre o manejo de alunos com necessidades especiais, apontando lacunas na capacitação oferecida. Além disso, 40% dos relatos enfatizam a necessidade de maior atenção ao tema, mostrando que a Educação Inclusiva ainda não recebe prioridade suficiente. Como observam Sanches e Soares (2022, p. 133) “a escassez de estruturas, material didático e pessoal formado comprometem o êxito desta política”. Outro ponto relevante é que 20% dos participantes reforçam a importância de atividades práticas, sugerindo que a teoria isolada não é suficiente para preparar os professores. Moreira e

Coutinho (2024) destacam que a formação docente deve articular teoria e prática, sendo fundamental que o professor vivencie situações reais de ensino para dar sentido aos conhecimentos adquiridos e melhorar a sua atuação pedagógica. Em síntese, esses resultados indicam que a formação docente precisa ser mais prática, contínua e conectada à realidade da sala de aula, fortalecendo a preparação dos professores para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva mais efetiva.

4.2.7 Aspetos considerados importantes na formação de professores para educação inclusiva

A Figura 4 apresentada ilustra as percepções dos participantes acerca da existência e da relevância de uma disciplina específica na formação, relacionada ao tema investigado. Por meio de um gráfico circular, são evidenciadas as diferentes opiniões dos respondentes quanto à utilidade dessa disciplina no processo formativo, permitindo compreender como os sujeitos avaliam sua presença no currículo e sua contribuição para a preparação profissional.

Figura 4- Importância da formação de professores para a educação inclusiva



Fonte: elaboração própria.

A análise da figura 4 demonstra que participantes, correspondente a 60%, afirmou que existe uma disciplina específica e a considera muito útil para a formação. Esse resultado demostra que, para grande parte dos participantes, a presença dessa disciplina no currículo representa um elemento relevante para fortalecer os conhecimentos e as competências necessárias no processo formativo.

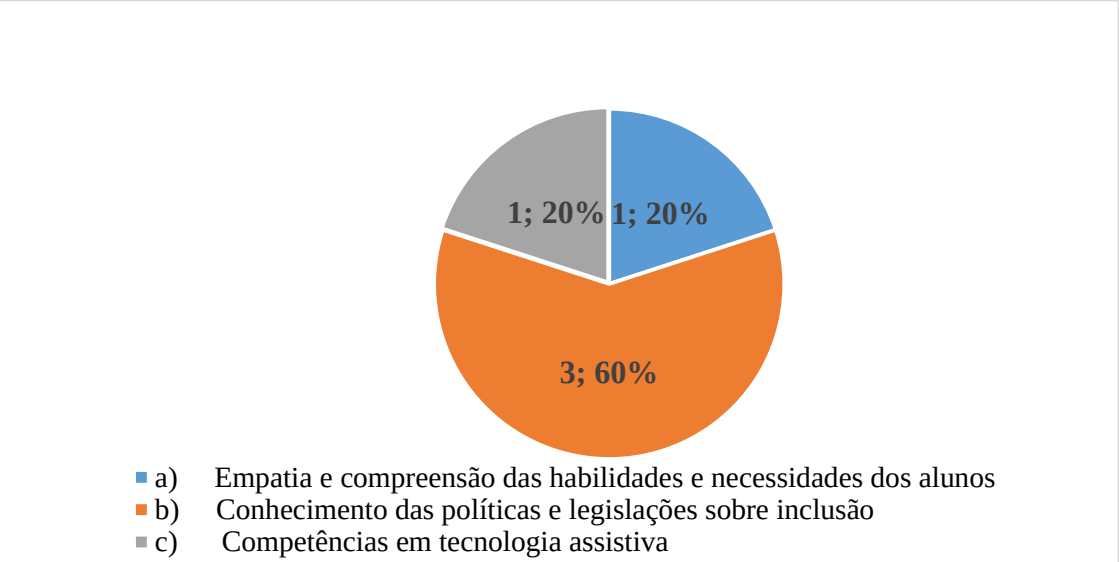
Por outro lado, 40% dos participantes reconhecem a existência da disciplina, porém consideram que ela ainda precisa de melhorias a capacitação contínua deve fornecer ao docente instrumentos que lhe permitam compreender os diferentes modos de interação, comunicação e aprendizagem desses estudantes (Gonçalves, 2024). Esse posicionamento sugere que, embora a disciplina seja percebida como importante, ainda existem aspetos que podem ser aperfeiçoados, como os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas ou a forma como os conhecimentos são aplicados na prática.

É importante destacar que nenhum participante indicou a inexistência da disciplina, nem manifestou a opinião de que ela não seria necessária. Esse dado revela um consenso entre os respondentes sobre a importância de uma disciplina específica na formação, reforçando a ideia de que o currículo deve contemplar componentes que contribuam de maneira mais direta para a preparação dos futuros profissionais.

4.2.7.1 Categorias importantes para se tornar um professor da educação inclusiva

A Figura 5 apresenta os resultados relativos aos aspectos considerados mais importantes para a promoção da educação inclusiva, de acordo com as respostas dos participantes do estudo. Os dados evidenciam diferentes elementos associados às práticas inclusivas no contexto educativo, nomeadamente o conhecimento das políticas e legislações sobre inclusão, as competências em tecnologia assistiva e a empatia e compreensão das habilidades e necessidades dos alunos. A partir desses resultados, torna-se possível compreender quais fatores são mais valorizados pelos participantes no âmbito da educação inclusiva.

Figura 5 - Categorias importantes para se tornar um professor da educação inclusiva.



Fonte: elaboração própria.

A Figura 5 indicou que 60% dos participantes consideraram o conhecimento das políticas e legislações sobre inclusão como o aspecto mais relevante para a promoção da educação inclusiva. Esse resultado demonstra que a maioria reconhece que a efetivação da inclusão escolar depende, em grande medida, do domínio das normas legais e das orientações que estruturam o sistema educativo. No contexto angolano, a valorização desse conhecimento está relacionada com a necessidade de os professores compreenderem os princípios que garantem o direito à educação para todos. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino estabelece que o sistema educativo deve assegurar igualdade de oportunidades e promover a inclusão de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o conhecimento das políticas educacionais permite que o professor desenvolva práticas pedagógicas alinhadas com os princípios de equidade e justiça social, fortalecendo a implementação da educação inclusiva no contexto escolar (Angola, 2016). Por outro lado, 20% dos participantes apontaram as competências em tecnologia assistiva como um elemento importante para a inclusão. Esse resultado evidencia que parte dos participantes reconhece o papel dos recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados no apoio à aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. A utilização desses recursos contribui para reduzir barreiras à participação e facilitar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o Ministério da Educação de Angola destaca que a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas e o uso de recursos educativos adequados são fundamentais para promover a participação de todos os alunos e garantir um ensino mais inclusivo (Angola, 2018).

Além disso, 20% dos participantes valorizaram a empatia e a compreensão das habilidades e necessidades dos alunos como fatores essenciais para a promoção da inclusão. Esse dado evidencia que, para além das dimensões legais e tecnológicas, a inclusão também depende de uma postura pedagógica sensível e humanizada por parte do professor. A capacidade de compreender as particularidades de cada aluno e valorizar as suas potencialidades contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e participativo. De acordo com Rodrigues (2006), a educação inclusiva exige que a escola e os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade dos alunos, promovendo oportunidades reais de participação e aprendizagem para todos. Desse modo, os dados da figura revelaram que os participantes compreenderam a inclusão escolar como um processo que envolve a articulação entre três dimensões fundamentais: o conhecimento das políticas e legislações educacionais, o uso de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados e o desenvolvimento de atitudes empáticas e compreensivas por parte do professor. A integração desses elementos contribui para fortalecer práticas educativas mais inclusivas e para consolidar uma escola capaz de responder às diferentes necessidades presentes no contexto educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo evidenciaram que os participantes possuem uma compreensão relevante, embora ainda parcial, acerca da educação especial, sobretudo na sua vertente inclusiva. Verificou-se que parte dos participantes associa a inclusão à mera presença física dos alunos no mesmo espaço de aprendizagem, revelando concepções de natureza integracionista.

Em contrapartida, outros participantes demonstraram uma compreensão mais aprofundada, ao reconhecer que a inclusão implicava a adoção de adaptações pedagógicas, a consideração das diferenças individuais e a valorização da diversidade. Nesse sentido, a educação inclusiva foi compreendida como um processo pedagógico intencional, que exigia fundamentos teóricos consistentes, estratégias adequadas e atitudes humanizadas, ultrapassando a simples integração formal dos alunos.

A formação docente emergiu como elemento estruturante para a efetivação da inclusão, sendo apontada como condição essencial para a atuação em contextos inclusivos. Os participantes destacaram que o exercício da docência requeria preparação específica, envolvendo não apenas o domínio de conteúdo, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas e socioemocionais, tais como empatia, paciência, compreensão e flexibilidade. A disciplina de Educação Especial, inserida no currículo do curso, foi amplamente valorizada por favorecer a sensibilização para a diversidade e por disponibilizar instrumentos teórico-metodológicos para a intervenção pedagógica, embora tenham sido identificadas limitações ao nível da dimensão prática, da carga horária e da articulação com experiências concretas com alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse contexto, destacou-se a insuficiência da prática pedagógica como uma lacuna significativa.

Apesar do domínio teórico demonstrado, muitos participantes relataram insegurança perante situações reais de sala de aula, evidenciando fragilidades na formação prática. Assim, reforçou-se a necessidade de ampliação de atividades práticas, estágios supervisionados e experiências pedagógicas aplicadas, consideradas fundamentais para a consolidação de competências e para o fortalecimento da confiança profissional, uma vez que o conhecimento teórico, isoladamente, não garante uma atuação eficaz em contextos inclusivos.

Os participantes reconheceram ainda a importância da articulação entre diferentes dimensões da prática docente, destacando o domínio das legislações e políticas

educacionais, o uso de tecnologias assistivas e a aplicação de metodologias adaptadas. Contudo, a dimensão humana da docência assumiu centralidade, sendo compreendida como condição indispensável para a concretização da inclusão. Dessa forma, a educação inclusiva foi concebida não apenas como cumprimento de normas ou aplicação de técnicas, mas como uma prática ética, comprometida com a dignidade e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Os depoimentos evidenciaram também a necessidade de conciliar a aprendizagem coletiva com a atenção às necessidades individuais, reconhecendo que a inclusão pressupõe a participação de todos em contextos comuns, mas exige simultaneamente estratégias diferenciadas para atender alunos com maiores dificuldades. Essa perspectiva reforçou a importância da flexibilidade pedagógica, da capacidade de adaptação e da atenção às interações sociais como elementos fundamentais para a promoção da equidade e da participação efetiva.

No que se refere às competências socioemocionais, estas foram consideradas essenciais para a prática docente em contextos inclusivos, embora ainda se apresentassem insuficientemente desenvolvidas na formação inicial. Competências como empatia, escuta ativa, paciência e flexibilidade metodológica foram destacadas como indispensáveis, sendo apontada a necessidade de experiências formativas mais consistentes para o seu desenvolvimento e consolidação.

A necessidade de formação continuada também foi amplamente enfatizada, uma vez que os participantes reconheceram que a formação inicial não era suficiente para responder às exigências da prática inclusiva. Assim, o desenvolvimento profissional contínuo revelou-se indispensável para a atualização de conhecimentos, o fortalecimento de competências e a melhoria da qualidade da prática docente.

Em síntese, os resultados indicaram que os participantes apresentavam um nível considerável de conhecimento conceitual, valorizavam a disciplina de Educação Especial e reconheciam a centralidade da formação docente. No entanto, persistiam lacunas significativas, sobretudo ao nível da prática pedagógica, da aplicação de estratégias inclusivas e do desenvolvimento de competências socioemocionais. Para a superação dessas limitações, tornou-se necessário investir no fortalecimento das experiências práticas, na ampliação de estágios supervisionados, na adoção de metodologias ativas, no uso de recursos tecnológicos e na promoção de formação continuada.

Dessa forma, a construção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos depende da formação de professores preparados, reflexivos e comprometidos, capazes de

articular teoria e prática, integrar conhecimentos normativos, competências técnicas e atitudes humanizadas.

O fortalecimento da disciplina de Educação Especial, aliado à vivência de práticas pedagógicas consistentes e à formação contínua, constitui condição essencial para que a inclusão se concretize não apenas como princípio, mas como prática efetiva, contribuindo para a transformação da realidade educativa e para a garantia do direito à aprendizagem de todos os alunos.

6 REFERÊNCIAS

ABDALLA, Ana Paula. *Representações de professores sobre a inclusão escolar*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2016.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109–124, jun. 2005. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

AINSCOW, Mel. *Struggles for equity in education: improving schools, closing achievement gaps, narrowing attainment gaps*. London: Routledge, 2016.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALFREDO, Francisco Caloia Hombo; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 33, p. 125–142, maio 2014. DOI: 10.5585/eccos.n33.3511. Disponível em: https://periodicos.uninove.br. Acesso em: 8 jan. 2026.

ALMEIDA, Davi. *Inclusão x Formação de Professores*. Brasília: [s. n.], 2005.

ANGOLA. [Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto de 2017]. Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Diário da República, Luanda, I Série, n. 140, p. 3673–3693, 16 ago. 2017.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Estabelece a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Luanda, I Série, n.º 170, p. 3993–4013, 7 out. 2016.

ANGOLA. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Assembleia Nacional, 2016.

ANGOLA**.** Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020. Altera e república a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Diário da República, Luanda, I Série, n.º 123, p. 4423–4431, 12 ago. 2020.

ANGOLA. Ministério da Educação. *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação* em Angola 2013–2025. Luanda: MED, 2018.

ANGOLA. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Inclusiva***.** Luanda: MINED, 2017.

ANTÓNIO, A. Educação Especial e Inclusiva em Angola: um contexto local subalterno a uma agenda global. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 37, 2024. Disponível em: periodicos.ufsm.br. Acesso em: 31 dez. 2025.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L. Educação Especial e Inclusiva em Angola: um contexto local subalterno a uma agenda global. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e23/1–26, 2024. DOI: 10.5902/1984686X86785.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L.; GONZÁLEZ, O. H. Políticas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979–2017). *Educar em Revista, Curitiba*, v. 37, p. e77723, 2021.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L.; LUKOMBO, G. Os desafios do direito à educação angolana durante a pandemia: do maldito vírus às benditas (necessárias) mudanças emergentes. *Educação*, Santa Maria, v. 48, n. 1, p. e61/1-25, 2023.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 231-235.

BAIS, D. D. H.; DA COSTA, A. B.; LOPES, C.; HARACEMIV, S. M. C. Práticas colaborativas e inclusão no ensino superior: uma revisão narrativa sobre metodologias ativas. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 7, 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão pedagógica*. Brasília: MEC, 2016.

BARDIN, Laurence.*Análise de conteúdo*. 1. ed. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASSO-BRAZ, A.; GATTI, M. R.; VAN MUNSTER, M. D. A.; COSTA, M. D. P. R. Estratégias para a inclusão de estudantes com deficiências na educação física escolar: uma revisão sistemática. *Movimento*, e30021, 12 set. 2024. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.124293.

BATISTA, M. T. S.; BEZERRA, S. S. Inclusão escolar de crianças com autismo: uma análise dos aspectos psicossociais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 389-400, jul./set. 2015.

BENJAMIM, A. J. do R. T.; GULI, E. N. A formação pedagógica no ensino superior: a percepção dos professores na 6.ª Região Académica, Angola. *Revista Angolana de Ciências*, v. 5, n. 1, e050106, 2023.

BEZERRA, Antônio Henrique; ARAÚJO, José Carlos. Educação inclusiva e neoliberalismo: tensões e contradições. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 575–590, 2013.

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

BROSTOLIN, Maria Regina; DE OLIVEIRA. *Formação de professores e a relação teoria-prática no ensino superior*. In: [Evento ou publicação original do artigo], 2015.
BRUSCATO, A. O direito à educação inclusiva. In: VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, 2019, Fortaleza, CE. Anais… Fortaleza, CE: Editora Realize, 2019.

CANDAU, Vera Maria. *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CARVALHO, Rosita. *Educação Inclusiva com os pingos nos* "is". Porto Alegre : Mediação, 2004

CASAGRANDE, Keli; MENDES, Vera Elis; VIEIRA, Leociléa Aparecida. *Formação e atuação docente na perspectiva da educação inclusiva*. [S. l.]: [s. n.], 2024.

CASTRO, T. *et al.*, Aprendizagem colaborativa com suporte computacional. *Computação Brasil*, v. 36, p. 21–25, 2018. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/comp-br/article/download/4562/2725

CÉSAR, Maria. *Inclusão escolar:* caminhos e desafios**.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2003.

COSTA, Manuel. Tecnologias assistivas na educação especial angolana. *Revista de Educação Especial*, v. 18, n. 4, p. 145-162, 2022.

D'AVILA, D. A. *Pessoas com deficiência em Angola na narrativa familiar*: coragens e lutas por reconhecimento. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
Disponível em: https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rdl/article/view/3821.

DUMBO, Narciso Jorge; MENDES, Maria da Conceição Barbosa. A formação inicial de professores do ensino primário. *Revista Práxis Pedagógica*, v. 10, 2024.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. Formação Docente – *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 165–180, 2020. DOI: 10.31639/rbpfp.v12i24.312. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/312.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental II na sala de aula comum**.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 2, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p969-985.

FERREIRA, Marcos et al. Formação continuada de professores em Angola. *Revista Angolana de Educação*, v. 10, n. 2, p. 56-71, 2021.

FONSECA, J. J. S. da; FONSECA, S. da. *Didática Geral*. 1. ed. Sobral: INTA / Prodipe, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas e formação de professores: entre a teoria e a prática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2016. p. 541-556.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2005

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação*: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Rodrigo Rodrigues de; SANTOS, Wilder Max Vieira dos. Formação continuada de professores: uma revisão integrativa sobre o periódico Educação em Revista**.** *SciELO Preprints*, 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. A tecnologia assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (org.). Conexões. Porto Alegre: Redes, 2009. p. 207-235. GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil:* um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. As *tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. [S. l.: s. n.], 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, S. A.; OLIVEIRA, V. P. de. Educação inclusiva para todos: uma revisão bibliográfica na perspectiva do ensino de Ciências. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Natureza e Matemática) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, 2024, p. 6.

GONÇALVES, L. M. S. *et al.* A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, Ciências e Educação, v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024.

GUERRA, E. L. A. *Manual de Pesquisa Quantitativa*. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*: formar-se para a mudança e a incerteza**.** São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015. Luanda: [s. n.], 2007.

KARIMAS, C. E. C. *et al.*, Integração e Inclusão no Sistema de Educação de Crianças com NEE. Luanda: [s. n.], 2017.

LEITE, M. S. F.; LEAL, D. A. Educação inclusiva e a sala de aula: uma pesquisa de campo com professores de uma escola localizada em Feira de Santana, BA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades*, Ciências e Educação, v. 10, n. 12, p. 3643–3657, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática***.** São Paulo: Cortez, 2021.

LIMA, Célia Fonsêca de *et al.*, Práticas pedagógicas inclusivas e a estratégia do ensino colaborativo: concepções dos professores do ensino médio. In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, VI., 2019, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019.

LIMA, E. A.; VALIENGO, A. Experiências de estágio curricular supervisionado e portfólios de aprendizagem. [S. l.: s. n.], 2014.

LIVRO BRANCO. Ensino Primário. Caála: Instituto Superior Politécnico da Caála, 2017.

LOPES, Isaia Lima. Conteúdos de ensino**.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

LOURENÇO, Érika; TURCI, Deolinda Armani. Capacitação de professores para a educação inclusiva: relato de uma experiência. In: LEAL, Daniela. História, Memória e práticas da inclusão escolar. São Paulo: Intersabers, 2017. p. 186-219.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer.1 reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

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

MANZINI, Eduardo José. *Análise de entrevista*. Marília: ABPEE, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica.* São Paulo: Atlas, 2003.

MATAVELE, Hilária Joaquim. Formação e profissionalidade: um estudo na formação inicial de professores do ensino básico em Moçambique. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão Escolar e Educação Especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das Margens ao Centro. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79–87.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação inclusiva e políticas educacionais: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019.

MINAYO, M. C. de S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017.

MINETTO, M. F. *O currículo na educação inclusiva*: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação continuada de professores: inclusão sociodigital da teoria à prática. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2024. DOI: 10.32749

NASCIMENTO, J. C.; NUNES, M. J. Formação de professores para educação inclusiva: legislação e investimentos. [S. l.: s. n.], 2022.

NASCIMENTO, J. D. G. et al. A utilização da libras e de ferramentas digitais em ensino inclusivo de licenciatura em física. IX Congresso Nacional de Educação – CONEDU. 2023.

NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, E. S.; MARTINS, L. A. R. Currículo e diversidade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309–325, 2011.

OLIVEIRA, M. F. *Metodologia científica*: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa *et al.* Educação inclusiva e a formação de professores de ciências. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 99-117, 2011.

OLIVEIRA, R. *Educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais*: atitudes, percepção de autoeficácia e de práticas na comunidade educativa. Tese (Doutorado) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/88766. Acesso em: 1 mar. 2026.

PADILHA, A. M. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e escola pública: desafios atuais. *Educação & Sociedade*, 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. *Pelo direito de aprender*: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 38, e36926, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698368536926

PIRES, Ana Luísa Oliveira; RODRIGUES, Maria do Rosário. Formação pedagógica de professores do ensino superior: comunicação e colaboração com tecnologias digitais. In: *Simpósio Internacional de Informática Educativa*, 25., 2023, Setúbal. Anais [...]. Setúbal: IPS, 2023. p. 56–61. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.26/48087

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas e práticas contemporâneas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. *Revista Lumen*, v. 2, n. 4, 2018, p. 7.

RODRIGUES, D. *Educação inclusiva: com os pingos nos* "is". Porto: Porto Editora, 2006.

RODRIGUES, V. *et al.*, O uso da comunicação suplementar e alternativa como recurso para a interpretação de livros de literatura infantil. *Revista CEFAC*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 695–703, 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**.** *Revista de Educação*, Portugal, 2007.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Teresa; MACHADO, Rosângela. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

ROZEK, M. *A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva*. Campinas: [s. n.], 2012.

RUEFFER, Cristiane Roberta dos Reis; LAPA, Lilian Aureli Miranda. O conceito de aprendizagem na perspectiva de Piaget e Vygotsky: convergências e divergências entre os autores**.** In: CONEDU – Congresso Nacional de Educação, VIII., 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SOARES, Sónia. A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: perceções dos implicados no processo. *Revista Lusófona de Educação*, v. 54, n. 54, 22 Mar. 2022.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi. *Tecnologia assistiva e inclusão escolar:* desafios contemporâneos. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

SANTOS, Cláudia Pereira dos. Educação inclusiva e atendimento educacional especializado: desafios da escola contemporânea. *Revista Educação Especial*, 2021.

SANTOS, D. M. A. A. de A. P. dos; RODRIGUES, E. F. Formação docente e educação inclusiva: perspectivas e desafios atuais. *Cadernos de Estágio*, [S. l.], v. 5, n. 4, 2024. DOI: 10.21680/2763-6488.2023v5n4ID35686. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cadernosestagio/article/view/35686. Acesso em: 1 mar. 2026.

SANTOS, Gabriella Rodrigues dos *et al*. Convivência escolar inclusiva: desafios e possibilidades na educação básica. Anais de evento científico, 2025.

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* Análise de práticas pedagógicas para inserção de alunos com TDAH em salas de aulas inclusivas aprendizagem entre iguais. *Revista Contemporânea*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1746–1763, 2024. DOI: 10.56083/RCV4N1-096. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/3034. Acesso em: 12 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, A. R. G. da; FERREIRA, L. C. Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões. In: Anais do X CONEDU, [S. l.: s. n.], 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID5110_TB6384_27102024215752.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 11 mar. 2026.

SILVA, Alexandra Frias da; LEITE, Teresa. Adequações curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º Ciclo. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 44–62, 2015. DOI: https://doi.org/10.25757/invep.v5i2.80.

SILVA, D. B. M. da; MABASSO, Q. M. Universidade pública e políticas de formação docente em educação inclusiva em Moçambique. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 37, p. 1–22, dez. 2024. DOI: 10.5902/1984686X88788. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88788. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da; MABASSO, Quitéria Martins. Universidade pública e políticas de formação docente em educação inclusiva em Moçambique. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 37, p. 1–22, dez. 2024. DOI: 10.5902/1984686X88788. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/88788. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVA, J. L. L. da; PINHO, S. T. de. Promoção da inclusão e diversidade na educação: análise das políticas e práticas de gestão pública para atender às necessidades de estudantes com diversidade funcional. *Revista Foco*, v. 17, n. 6, e5307, 2024. DOI: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n6-021.

SILVA, R.; SILVA, M. Desafios e perspectivas da formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 23, n. 73, p. 267-282, 2018.

SOUSA, C. A. S. de. Valorização da diversidade na educação: um pilar para a inclusão. *Cadernos Cajuína*, v. 10, n. 1, e908, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i1.908.

SOUZA, Ângela Maria; *et al.*, Políticas de educação inclusiva e práticas escolares: desafios e contradições. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 1–12, 2014.

SOUZA, D. *Diversidade e educação inclusiva: teoria e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2017.

SOUZA, I. S. V. de; ATAÍDES, S. de S. B.; SILVA, J. M. da. Flexibilização curricular como estratégia para a educação inclusiva, 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.15084516.

TCHANTCHALAM, Augusto *et al*. Educação especial em Angola: história e políticas públicas**.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 6., 2019. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID9097_26092019151519.pdf

TURCI, D. A.; LOURENÇO, E.; SOUZA, G. M. de. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 24, n. 44, p. 259–282, 2021.

VICTORINO, Samuel Carlos. O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. *Revista Diálogos*: pesquisa em extensão universitária, 2012.

VIEIRA, Paulo Sérgio José *et al*. Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 77-90, 2022. DOI: 10.55892/jrg.v5i10.339. Disponível em: https://doi.org/10.55892/jrg.v5i10.339. Acesso em: 8 jan. 2026.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado, estamos realizando uma pesquisa vinculada à Unesp-Marília, intitulada "EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO", que tem como objetivo analisar a percepção de professores e estudantes sobre a formação ofertada por um instituto superior angolano referente à área de Educação Especial e Inclusiva. Participar desta pesquisa é uma opção da qual poderá desistir a qualquer momento. Caso aceite participar, a pesquisa contará com dois grupos de participantes:

1. O primeiro grupo, são os professores que fazem parte do corpo docente do Instituto;
2. O segundo grupo composto por estudantes que estão frequentando o curso de Graduação em Ensino primário.

Destacamos que os dados coletados e sua identidade serão mantidos em total confidência e serão reutilizados apenas na pesquisa em referência os resultados serão divulgados para fins científicos, porém não vão revelar sua identidade, assegurando sigilo e privacidade. Quanto à coleta de dados, poderão ocorrer possíveis desconfortos como incômodo, timidez ou mesmo mudança de comportamento durante à resposta do questionário. Estes desconfortos serão minimizados por meio de explicação e conversa com o participante, caso o desconforto se mantenha será feita a suspensão da atividade, evitando que se sinta exposto diante dos procedimentos de coleta de dados.

Quanto aos benefícios de sua participação na pesquisa, pode-se destacar as contribuições para a sua formação, desenvolvimento de melhoria metodológica e do programa das disciplinas do curso de formação. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você, terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue ao participante, em uma via, para a assinatura.

Eu,_____portador do RG _____ aceito participar da pesquisa EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre os

objetivos e procedimentos da pesquisa e concordo que a minha participação é voluntária e que a desistência poderá ocorrer a qualquer momento.

Ciente, ____/____/___

_____
Assinatura

Certos de poder contar com a sua participação, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, por meio do e-mail: ps.david.@unesp.br/sacuacha@gmail.com, e do telefone: [redacted]

Pedro Sacuacha David

O mestrando responsável pelo Projeto

APÊNDICE B - Roteiro de Questionário para coleta de dados

Preâmbulo

Estimado participante, estamos a realizar uma pesquisa aqui nesta instituição sobre EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ESTUDANTES DE UM INSTITUTO SUPERIOR ANGOLANO A sua experiência, [redacted] a frequentar este curso, é muito importante. Poderia compartilhar seu conhecimento relativamente ao tema? Que bom! Precisaria que colocasse um X na questão que lhe convier, as informações que nos poderá dar, confirmo que sua identidade será mantida em total confidência ética. Permite-me? Grato.

Objetivo: compreender a percepção dos professores e estudantes do Instituto Superior [redacted] sobre a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva o Inclusiva.

Questionário

Nome completo:_____
Idade:_____
Gênero:_____
E-mail:_____
Telefone:_____

1. **A partir de sua percepção, o que é a educação inclusiva?**

_____
_____
_____
_____

2. **Em sua opinião, que importância tem a formação de professores para uma educação inclusiva?**

_____
_____
_____

3. **No curso que está a frequentar, existe alguma disciplina sobre a importância da Educação Especial?**

_____
_____

_____
_____

4. Sente-se preparado para dar aulas a alunos Público-alvo de Educação Especial inclusiva?

_____
_____
_____
_____

5. Quais aspetos você considera mais importantes na formação de professores para a educação inclusiva?

a) A disciplina específica e considero-a muito útil para formação.

b) A disciplina específica, mas considero que precisa de melhorias.

c) Não existe disciplina específica, mas acho que seria necessária.

d) Não existe disciplina específica e não acho necessária.

6. Das categorias quais são as competências importantes para se tornar um professor competente?

a) Empatia e compreensão das habilidades e necessidades dos alunos

b) Conhecimento das políticas e legislações sobre inclusão

c) Competências em tecnologia assistiva

d) Não tenho opinião formada

7. Na sua opinião, o que o professor pode fazer para auxiliar na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial?

_____
_____
_____
_____

8. **Existe algum outro aspeto sobre a formação de professores para a educação inclusiva que gostaria de comentar?**

_____
_____
_____

Nossa sincera gratidão por disponibilizar parte de seu tempo e saber para responder o questionário. Suas respostas são muito importantes para a materialização deste trabalho. Havendo necessidade de voltar para mais um outro dado, conto com sua máxima compreensão.

ANEXOS

SERVIÇOS CIENTÍFICOS E PÓS-GRADUAÇÃO

DECLARAÇÃO DO COMITÉ DE ÉTICA

Protocolo Nº 0048/2025

Orientador: Viriane Rodrigues, PhD
Co-orientado:

Equipa: Pedro Sacuenha David

Título: Formação de professores para educação inclusiva a perceção de professores e estudantes do Instituto [redacted]

Este projeto **foi aprovado** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com o regulamento de ética d[redacted] aos 07 de Julho de 2025.

Obs: Em caso de reprovação, ao ser remetido para análise por esta comissão, o remetente deverá destacar todas as recomendações realizadas e sugeridas pelo Comité de Ética em Pesquisa. Para demais dúvida, contactar o Departamento para os Assuntos Científicos e Pós-graduação do Instituto Superior Politécnico [redacted]

PARECER DETALHADO

Protocolo: recomentado

Título do Projeto: Formação de professores para educação inclusiva a perceção de professores e estudantes do Institu[redacted]

Recomendações:

- Precisa demostrar os objectivos específicos e de forma clara os métodos a utilizar para se alcançar os resultados.
- Fazer referência da submissão do projecto ao Comité de tica Ética do Instituto Superior [redacted]

Conclusão:

- Observar os pontos assinalados e actualizar de acordo a recomendação no pré-projecto.

[redacted], **Julho de 2025**

O Presidente do Comité de Ética

[redacted]