



UNIVERSIDADE
FERNANDO
PESSOA

A FORMAÇÃO EM INCLUSÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM
BRASÍLIA (DF): ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES E PERCEPÇÕES
DOS ESTUDANTES

Training in School Inclusion within the Pedagogy Program in Brasília (DF): An
Analysis of Curricula and Student Perceptions

Curso: Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial

Unidade Curricular:

Nome: José Ribamar de Lima Júnior

Docente: Doutora Maria de Fátima Coelho

Porto, 2026

José Ribamar de Lima Júnior

A FORMAÇÃO EM INCLUSÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM
BRASÍLIA (DF): ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES E PERCEPÇÕES
DOS ESTUDANTES



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2026

José Ribamar de Lima Júnior

A FORMAÇÃO EM INCLUSÃO ESCOLAR NO CURSO DE PEDAGOGIA EM
BRASÍLIA (DF): ANÁLISE DAS MATRIZES CURRICULARES E PERCEPÇÕES
DOS ESTUDANTES

Assinatura: _____

Dissertação apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos requisitos
para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação - Educação Especial,
domínio cognitivo e motor, realizada sob
orientação da Professora Doutora Maria de
Fátima Coelho

Porto, 2026

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar a adequação da matriz curricular do curso de Pedagogia na preparação de professores para a inclusão escolar, bem como compreender a percepção dos estudantes acerca da formação em educação inclusiva durante a graduação. A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino superior localizadas na cidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, no ano de 2026. Adotou-se uma abordagem de natureza quantitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado, aplicado a 106 estudantes do curso de Pedagogia. Os resultados indicaram que a educação inclusiva está presente nas matrizes curriculares e é reconhecida pelos estudantes como um componente relevante da formação docente. No entanto, verificou-se que essa inserção não garante, por si só, a efetividade do processo formativo, uma vez que foram identificadas fragilidades relacionadas à profundidade dos conteúdos, à articulação entre teoria e prática e à oferta de experiências formativas em contextos inclusivos. Também se constatou que o suporte pedagógico oferecido pelos professores formadores e as oportunidades práticas ao longo do curso ainda são percebidos como insuficientes por parcela significativa dos participantes. Concluiu-se que, embora haja avanços na incorporação da temática da inclusão nos currículos dos cursos de Pedagogia, persistem desafios importantes na formação inicial de professores, especialmente no que se refere à preparação prática e ao desenvolvimento da confiança para atuação em contextos inclusivos. Evidenciou-se uma contradição entre o reconhecimento da importância da educação inclusiva e a percepção de insuficiência na formação recebida, indicando a necessidade de revisão das propostas curriculares e fortalecimento das estratégias formativas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Currículo. Pedagogia. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the adequacy of the Pedagogy curriculum in preparing teachers for inclusive education, as well as to understand students' perceptions regarding their training in inclusive education during their undergraduate studies. The research was conducted in two higher education institutions located in Brasília, Federal District, Brazil, in 2026. A quantitative approach was adopted, using a structured questionnaire as the data collection instrument, applied to 106 Pedagogy students. The results indicated that inclusive education is present in the curricula and is recognized by students as a relevant component of teacher education. However, it was found that this inclusion alone does not ensure the effectiveness of the training process, as weaknesses were identified related to the depth of content, the articulation between theory and practice, and the provision of practical experiences in inclusive contexts. It was also observed that the pedagogical support provided by teacher educators and the practical opportunities throughout the course are still perceived as insufficient by a significant portion of participants. It was concluded that, although there have been advances in incorporating inclusion into Pedagogy curricula, important challenges remain in initial teacher education, particularly regarding practical preparation and the development of confidence to work in inclusive settings. A contradiction was identified between the recognition of the importance of inclusive education and the perception of insufficient training, indicating the need to review curricular proposals and strengthen training strategies.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Education. Curriculum. Pedagogy. School Inclusion.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao meu marido Washington Braga, meu maior incentivador, que sempre acreditou em mim, muitas vezes mais do que eu mesmo, e que com seu otimismo, apoio e amor tornou essa caminhada possível.

Ao meu filhote, Caio Lima, o amor da minha vida, minha maior motivação para continuar, crescer e nunca desistir.

Dedico essa conquista a minha família, pelo amor incondicional e apoio constante, sendo base essencial para que eu pudesse continuar mesmo diante dos desafios.

Aos meus amigos, pela parceria, incentivo e palavras de encorajamento, que tornaram essa trajetória mais leve e significativa.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa a concretização de uma etapa significativa em minha trajetória acadêmica e pessoal, marcada por desafios, aprendizados e superações. Sua construção não teria sido possível sem o apoio e a contribuição de pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte deste percurso.

À minha orientadora, pela dedicação, pelas orientações precisas e pela disponibilidade ao longo de todo o processo, contribuindo de forma fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às instituições de ensino superior participantes, bem como às suas coordenações e professores, que acolheram a proposta do estudo e colaboraram para a realização da coleta de dados.

Aos professores do curso, pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões provocadas e pelo incentivo constante à construção do pensamento crítico.

Aos estudantes que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e contribuição, fundamentais para a concretização deste estudo.

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, meu sincero agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
DEDICATÓRIA	VI
AGRADECIMENTOS	VII
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
ÍNDICE DE TABELAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
1. Formação do pedagogo.....	6
i. A Formação do Pedagogo no Brasil: trajetórias e desafios históricos.....	6
ii. Políticas curriculares nacionais e diretrizes para o curso de Pedagogia.....	9
iii. Formação inicial do pedagogo e a inclusão escolar: desafios e abordagens curriculares	17
2. Inclusão escolar e escola inclusiva: fundamentos e perspectivas.....	24
i. Conceito de inclusão escolar e escola inclusiva: concepções e práticas	24
ii. Legislação nacional e internacional sobre educação inclusiva	33
iii. Desafios e potencialidades da inclusão na formação docente.....	41
II. ESTUDO EMPÍRICO.....	49
3. Estudo empírico.....	49
i. Contextualização e problemática do estudo	49
ii. Objetivos	52
iii. Principais características metodológicas.....	52
iv. População e amostra	59

v. Técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados	61
III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	72
1. Apresentação e discussão dos resultados	72
IV. CONCLUSÕES	99
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	112
Anexo 1. Questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia	113
Anexo 2. Instrumento de validação do questionário pelos especialistas	122
Anexo 3. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	124
Anexo 4. Declaração de Consentimento Informado	138
Anexo 5. Roteiro para análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia	140
Anexo 6. Currículo Lattes	142
Anexo 7. Declaração, sob compromisso de honra, de autoria do trabalho	149
Anexo 8. Declaração de distribuição não-exclusiva	150
Anexo 9. Parecer - apto	151

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Avaliação da formação em educação inclusiva no curso de Pedagogia.

Gráfico 2. Avaliação da relevância dos conteúdos envolvidos (Dimensão 1).

Gráfico 3. Avaliação da abrangência dos conteúdos (Dimensão 2).

Gráfico 4. Avaliação da aplicabilidade prática dos conteúdos (Dimensão 3).

Gráfico 5. Avaliação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia quanto à preparação adequada para atuar com alunos em contexto de inclusão escolar.

Gráfico 6. Instituição oferecer alguma formação sobre educação inclusiva que está inserida no currículo obrigatório.

Gráfico 7. Suporte oferecido pelos professores para formação em educação inclusiva.

Gráfico 9. Avaliação das oportunidades práticas oferecidas através dos estágios supervisionados obrigatórios ou atividades em escolas inclusivas durante o curso.

Gráfico 10. Avaliação da importância de formação em inclusão escolar para a prática pedagógica.

Gráfico 11. Percepção sobre a formação recebida no curso de Pedagogia preparar para lidar com os desafios da inclusão escolar na prática.

Gráfico 12. Avaliação da confiança e preparação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes com necessidades específicas.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Tabela 2. Faixa etária dos estudantes de Pedagogia em processo de formação

Tabela 3. Instituição de ensino dos estudantes de Pedagogia em processo de formação.

Tabela 4. Gênero dos estudantes de Pedagogia em processo de formação

Tabela 5. Formação prévia dos estudantes de Pedagogia

Tabela 6. Estrutura do questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia.

Tabela 7. Dimensões analíticas e questões que compõem o instrumento de pesquisa

Tabela 8. Coeficiente Alfa de Cronbach das dimensões do instrumento

Tabela 9. Parâmetros de interpretação do coeficiente Alfa de Cronbach

Tabela 10. Estrutura geral dos cursos analisados

Tabela 11. A inclusão escolar está incluída no currículo do curso de Pedagogia.

Tabela 12. Formas de oferta da educação inclusiva no curso de Pedagogia

Tabela 13. Principais barreiras na formação para educação inclusiva.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Linha evolutiva das legislações e políticas de educação inclusiva (Brasil e cenário internacional. 1981-2021).

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (se citado)
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

INTRODUÇÃO

No Brasil, instaurou-se no sistema educacional algumas reformas relevantes nas últimas décadas, dentre as mais relevantes, aqueles inerentes ao reconhecimento da diversidade e à ampliação do acesso à educação. Tais mudanças ocorreram em razão de novas leis e políticas públicas criadas para garantir direito equitativo à educação, considerando contemplar diferentes grupos sociais historicamente excluídos do sistema educacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 instituiu a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo princípios fundamentais como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A referida carta constitucional representou a consolidação de políticas educacionais voltadas à universalização do ensino e ao reconhecimento da educação como um direito social (Assembleia Nacional Constituinte, 1988).

Em continuidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, publicada pelo Ministério da Educação, reforçou a necessidade de garantir o atendimento educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, contribuindo para o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva no contexto das escolas de ensino regular. A referida legislação consolidou princípios voltados à universalização da educação e à garantia de matrícula para todos os estudantes (Ministério da Educação, 1996).

Desta feita, políticas públicas educacionais surgiram com a tônica teoidal inscrita na LDB, dentre as quais, salienta-se o Plano Nacional de Educação por ter sido criado com a finalidade de estabelecer metas e estratégias que garantiram ampliação do acesso, permanência e qualidade da educação para todos os estudantes, incluindo aqueles com alguma deficiência ou necessidade educacional especial, por exemplo: transtornos do desenvolvimento e altas habilidades (Congresso Nacional, 2014).

Paralelamente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, consolidou o compromisso do Estado com a promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, assegurando o direito à participação plena e ao desenvolvimento educacional ao longo da vida (Presidência da República, 2009).

Os citados dispositivos legais foram de suma importância para reconfigurar as políticas educacionais, por enfatizarem a necessidade de formação docente voltada à inclusão, bem como a adoção de práticas pedagógicas que considerassem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Dessa forma, pode-se compreender que a educação inclusiva passou a ser um princípio que reordenou e reorientou as políticas públicas (Girão, 2025), estabelecendo mudanças de ordem estrutural e pedagógica no sistema de ensino, com destaque à formação inicial e continuada dos docentes (Silva, 2025), etapa construtora dos conhecimentos, competências e atitudes voltadas à prática pedagógica da educação básica e educação inclusiva.

A inclusão educacional demandava uma formação que integrasse fundamentos teóricos e experiências práticas, permitindo ao futuro docente compreender e responder às necessidades dos estudantes. Entretanto, investigações apontaram que muitos cursos de licenciatura ainda não contemplavam de forma satisfatória essa temática, o que poderia comprometer a atuação profissional (Oliveira, 2025a).

Pesquisas na área evidenciaram que a implementação da educação inclusiva envolvia não apenas a formação individual do professor, mas também a articulação entre políticas públicas, instituições de ensino e demais atores sociais (Almeida, Souza & Ferreira, 2026).

Nesse sentido, foi destacada a necessidade de desenvolver competências pedagógicas relacionadas à adaptação curricular, ao uso de estratégias diferenciadas e à adoção de práticas avaliativas coerentes com a diversidade dos estudantes (Andrade & Nunes, 2025). Tais aspectos foram considerados relevantes para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e participativos (Batarce, Rodríguez & Torres, 2024).

O elemento motivador desta dissertação originou-se das experiências profissionais desenvolvidas ao longo da trajetória acadêmica e docente do pesquisador, especialmente no contexto do ensino superior, com atuação em cursos de licenciatura e na coordenação pedagógica em instituições públicas e privadas no Brasil. Percurso em que se constatou recorrentes desafios relativos à formação inicial de professores, tais como: a superficialidade de determinados conteúdos abordados na graduação; a fragilidade na articulação entre teoria e prática; e, as dificuldades apresentadas pelos futuros docentes ao se depararem com contextos educacionais inclusivos.

Como destacado, diversos são os desafios impostos aos professores, e a partir desses aspectos, sentiu-se como poderia ser relevante abordar e compreender como os

cursos de Licenciatura em Pedagogia estão abordando a temática da inclusão (e/ou educação inclusiva) em suas matrizes curriculares, bem como analisar a percepção de estudantes de universidades públicas e privadas acerca da formação recebida para atuar com a diversidade presente nas salas de aula.

Muitos profissionais ainda manifestam insegurança diante das exigências das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. Tal cenário indicou a persistência de lacunas no processo de formação docente, asseverado sobre a articulação entre conhecimentos teóricos e sua aplicação na prática educativa. As fragilidades evidenciadas no processo de formação inicial reforçam a necessidade de repensar os modelos formativos vigentes, de modo a assegurar uma preparação docente mais consistente para enfrentar os desafios relacionados à diversidade e à promoção da educação inclusiva no ambiente escolar (Gabriel & Drago, 2021; Vieira *et al.*, 2022; Fernández & Valencia, 2023).

Nesse mesmo sentido, verificou-se que, apesar dos avanços ainda persistem dificuldades associadas à formação docente, por exemplo, insuficiência de abordagens curriculares integradas e a permanência de concepções restritas sobre a inclusão. Tais limitações foram compreendidas como decorrentes, em parte, da organização dos cursos de formação, bem como da ausência de maior aprofundamento teórico e prático ao longo da graduação, o que contribuiu para a manutenção de fragilidades no preparo dos futuros professores para atuar em contextos educacionais inclusivos (Paz, Segadas-Vianna & Lima, 2022; Rosa & Lima, 2022).

Nesse contexto, considerou-se pertinente direcionar a investigação para estudantes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia, em instituições de ensino superior localizadas na cidade de Brasília, Distrito Federal, contemplando realidades distintas entre o ensino público e privado.

A escolha desse público fundamentou-se no fato de esses sujeitos se encontrarem em processo de formação inicial para o exercício da docência, etapa em que ocorre o contato direto com conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas relacionadas à educação inclusiva.

Desse modo, a participação desses estudantes permitiu analisar, a partir de suas experiências formativas, como a temática da inclusão escolar vinha sendo abordada no percurso acadêmico, contribuindo para a compreensão das potencialidades e limitações presentes na formação inicial.

A partir dessa delimitação, buscou-se compreender, sob a perspectiva dos estudantes, de que maneira as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia contemplavam a educação inclusiva, bem como identificar possíveis lacunas relacionadas à formação teórica e às experiências práticas desenvolvidas ao longo da graduação. E, também, evidenciar as barreiras percebidas no processo formativo, considerando aspectos que influenciavam a preparação para atuação em contextos educacionais inclusivos, bem como, a contribuição da formação recebida para enfrentar os desafios da inclusão na prática escolar, permitindo refletir sobre a adequação dos cursos de formação inicial às demandas contemporâneas da educação.

Diante desse cenário, foram formuladas as seguintes questões de investigação: Qual a abordagem curricular adotada pelos cursos de Pedagogia em relação à formação para a inclusão escolar? E, qual a percepção dos estudantes acerca da formação durante a graduação.

Ante tais questões orientaram o desenvolvimento do estudo, buscou-se no objetivo geral analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia e sua implicação em relação a formação em inclusão escolar, e, compreender a percepção dos estudantes e dos professores do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação.

A escolha desse público fundamentou-se no fato de os estudantes se encontrarem em fase da formação inicial, momento em que mantem contato com componentes curriculares e experiências formativas relacionadas à educação inclusiva. Considerou-se que os participantes possuíam condições consistentes para refletir sobre o percurso formativo vivenciado, possibilitando a análise de como os conteúdos e práticas desenvolvidos ao longo do curso contribuirão para sua preparação profissional.

A partir dessa delimitação, buscou-se compreender através dos relatos dos acadêmicos participantes da pesquisa, como as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia das duas universidades contemplam a temática da inclusão, identificam lacunas na formação, e, articulam a teoria na prática durante o processo formativo. Não menos importante, também destaca-se a relevância de se buscar mensurar em que medida a formação inicial foi considerada suficiente para o enfrentamento dos desafios relacionados à atuação em contextos educacionais inclusivos.

Em termos estruturais, a dissertação foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresentou o referencial teórico, abordando os principais conceitos

relacionados à educação inclusiva, à formação de professores e às políticas educacionais voltadas à inclusão. O segundo capítulo descreveu os procedimentos metodológicos adotados na investigação, contemplando a caracterização da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. O terceiro capítulo apresentou e discutiu os resultados obtidos à luz do referencial teórico que fundamentou o estudo. Por fim, o quarto capítulo reuniu as considerações finais, destacando as principais conclusões da pesquisa, suas contribuições, limitações e possibilidades para investigações futuras.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Formação do pedagogo

i. A Formação do Pedagogo no Brasil: trajetórias e desafios históricos

A educação formal no Brasil iniciou em 1549 com a chegada da Companhia de Jesus, ordem dos padres Jesuítas. Nesse sentido, a educação no Brasil tem início com um vínculo religioso e tendo como objetivo principal, catequizar os povos originários brasileiros e atender de modo mais restrito aos filhos dos colonos, ou seja, da elite com uma educação mais completa voltada as letras.

Esse ensino permaneceu até a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, mais precisamente do Brasil no ano de 1759 com a reforma pombalina. O novo modelo de ensino era baseado em aulas régias no latim, filosofia, grego e retórico com um sistema de aulas isoladas. Vale destacar que um dos maiores impactos da reforma pombalina diz respeito ao processo de separação do ensino público baseados na religiosidade. Nesse sentido, destaca-se que:

[...] no Brasil, suas reformas foram essenciais para afastar o poder existente dos jesuítas, que ainda preferiam usar meios antiquados na educação. Buscavam-se novos caminhos, uma educação que ‘contemplaria uma a outra, mas por meios afastados da Igreja’. Aos poucos, Pombal buscava afastar o controle da Igreja de todo o reino, começando pelos jesuítas. ‘As reformas educacionais de Pombal visavam a três objetivos principais: trazer a religião para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo’ [...]. Vale ressaltar que ‘Pombal combatia os jesuítas como políticos, mas sempre respeitou como padres’ (São José, 2023, p. 36).

Em 1835, teve início no Rio de Janeiro a formação de professores para as séries iniciais, conhecida como antigo primário, com a implantação no Período Regencial da Escola Normal. A formalização desse processo educacional foi um marco significativo, antecedendo em mais de um século o surgimento do curso de Pedagogia propriamente dito, em 1939, na Universidade do Brasil, dentro da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (São José, 2023).

O Curso de Pedagogia foi regulamentado pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, que instituiu no Art. 7º o seguinte: “A secção de pedagogia constituir-se-á

de um curso ordinário: curso de pedagogia”, estabelecendo também o campo de atuação do Pedagogo que foi dividido em bacharelado que formava o técnico em educação e a licenciatura que atuava na formação docente (Presidência da República, 1939).

De acordo com o breve histórico do Curso de Pedagogia apresentado no Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005, essa formação inicial do Pedagogo se alinhava ao esquema denominado de 3 + 1, ou seja, a formação de bacharel era oferecida a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos e o título de licenciado pelo qual era permitido atuar como professor aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino (Conselho Nacional de Educação, 2005). Nesse sentido, importante considerar que:

O curso destina-se à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, segundo o Conselho Nacional de Educação — Parecer CNE/CP n.º 5/2005. Esse documento autorizou o funcionamento do curso de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (São José, 2023).

No decorrer das décadas posteriores a sua criação, o curso de Pedagogia não sofreu muitas alterações e, portanto, a atuação do mesmo permaneceu tanto na docência das séries iniciais, como na parte técnica-administrativa das escolas.

Atualmente, o Curso de Pedagogia no Brasil tem como missão preparar o Pedagogo, profissional do ensino, com formação ligada à Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, com ênfase na construção de conhecimento e nos processos de aprendizagem que ocorrem em todos os níveis: individual, grupal e organizacional, mediante a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política, respeitando suas diversidades pessoal, social e cultural. A Pedagogia compreende uma área de estudo, campo profissional caracterizado pela análise, ensino e aplicação do conjunto de conhecimentos sobre a arte e a ciência da educação (Silva, Guilherme & Brito, 2023).

Dessa forma, constata-se que historicamente, desde o princípio da colonização até os tempos atuais, o modelo de formação docente passou por transformações que refletem embates ideológicos, interesses políticos e mudanças socioculturais. E nesse

contexto, a trajetória da formação do pedagogo no Brasil está intrinsecamente ligada ao projeto de sociedade e de educação que se pretende construir. Sobre essa questão Saviani destaca:

As mudanças ocorridas no campo da formação de professores se explicam, em última instância, pela natureza das lutas ideológicas e dos projetos societários em disputa em cada momento histórico. A história da formação docente, portanto, é indissociável da história da educação brasileira e, por conseguinte, da sociedade que a produz (Saviani, 2009, p. 17).

A formação do pedagogo, portanto, exige não apenas conhecimento técnico, mas também uma postura reflexiva e crítica diante das múltiplas realidades escolares. Saviani (2009) dialoga diretamente com essa ideia, destacando que a formação do professor, em muitos momentos, esteve marcada por uma visão tecnicista, voltada à preparação instrumental para o trabalho em sala de aula, deixando em segundo plano a dimensão crítica e ética da docência:

A formação do educador deve contemplar não só a aquisição de competências técnicas, mas fundamentalmente a capacidade de compreender criticamente a realidade educacional, posicionando-se diante dela com vistas à sua transformação. Isso se torna imprescindível em uma sociedade marcada por desigualdades e diversidades, exigindo do professor uma atuação consciente e comprometida (Saviani, 2009, p. 45).

Reforçando a necessidade e importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial do pedagogo, combatendo a fragmentação do conhecimento, Gatti (2008) afirma que:

A formação de professores requer a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, superando a compartimentalização do saber e promovendo uma compreensão integrada dos processos educativos. Essa articulação é fundamental para preparar profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos da educação básica (Gatti, 2008, p. 1362).

Portanto, a formação do pedagogo demanda superar essa concepção marcada pela lógica pragmática e operacional, o que implica investir numa formação que articule teoria e prática de forma crítica, promovendo o compromisso do educador com a transformação da realidade educacional. Esse contexto se torna ainda mais desafiador diante da necessidade de formar profissionais preparados para atuar em contextos de

diversidade, como é o caso da educação inclusiva, ou seja, a formação do pedagogo vai além do domínio técnico, envolve uma postura ética e crítica diante dos desafios sociais e educacionais, como é o caso da inclusão escolar.

ii. Políticas curriculares nacionais e diretrizes para o curso de Pedagogia

Os cursos de pedagogia no Brasil e sua trajetória formativa são influenciadas por diferentes políticas educacionais e reformas curriculares que visam orientar a formação docente as necessidades sociais e aos objetivos previstos na legislação educacional. O professor José Carlos Libâneo evidencia essa questão ao afirmar que:

Nesse sentido, os manuais de História da Educação produzidos para serem usados na formação docente tenderam à apresentação de conteúdos organizados seguindo a periodização tradicional da história europeia e marcados por forte intencionalidade moralizadora, no sentido de promover o que seus autores consideravam como boas práticas sociais e pedagógicas. [...]. A partir dos anos 1990, a História da Educação assiste a uma importante ampliação de sua comunidade de estudiosos no Brasil e a pesquisa passa a ter centralidade. Atrelado a isso, ‘a área se viu enriquecida com a constituição de inúmeras outras instâncias de aglutinação de pesquisadores e condensação/difusão de perspectivas teórico-metodológicas’ (Ecar & Barros, 2022, p. 73).

As diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia passaram a estabelecer parâmetros voltados à organização dos currículos, à definição de competências profissionais e à articulação entre teoria e prática no processo formativo. Tais orientações buscaram assegurar uma formação que contemplasse não apenas os fundamentos pedagógicos, mas também as demandas contemporâneas da educação, entre as quais se destaca a inclusão escolar.

Dessa forma, as políticas curriculares passaram a enfatizar a necessidade de preparar o futuro professor para atuar em contextos diversos, exigindo o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, reflexivas e comprometidas com a equidade educacional. Contudo, apesar dessas orientações normativas, observou-se que a efetivação dessas propostas no âmbito dos cursos de Pedagogia nem sempre ocorreu de maneira homogênea, evidenciando desafios na consolidação de uma formação docente alinhada às exigências da educação inclusiva.

Em outro estudo, Gatti (2008, p.1357) afirmou que “as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm buscado reconfigurar a formação de

professores, visando ajustá-la às demandas sociais e às exigências estabelecidas pela legislação e pelos sistemas de ensino”. Então, a formação docente passou a ser orientada por diretrizes que buscavam alinhar os cursos de licenciatura às transformações do contexto educacional, considerando as exigências sociais, políticas e institucionais.

Esse movimento indicou a necessidade de reorganização dos currículos e das práticas formativas, de modo a favorecer o desenvolvimento de competências profissionais compatíveis com a realidade das escolas. Nesse cenário, a formação inicial em Pedagogia passou a ser compreendida como espaço de construção de saberes que articulassem fundamentos teóricos e experiências práticas, embora persistissem desafios relacionados à efetivação dessas propostas no cotidiano acadêmico (Gatti, 2008).

Dessa forma, pode-se afirmar que as diretrizes curriculares desempenham papel fundamental nas reformas educacionais, bem como na construção de uma estrutura de formação docente tanto inicial, como continuada que seja alinhado às transformações históricas, políticas e sociais do Brasil.

A configuração dos cursos de Pedagogia no Brasil tem sido historicamente influenciada por políticas curriculares que desempenham papel central na compreensão tanto da estrutura da formação inicial de professores quanto das concepções educacionais que a sustentam. Nesse contexto, as discussões em torno da formação docente revelam tensões recorrentes acerca da definição dos conhecimentos, competências e experiências considerados essenciais para o exercício da profissão (Atahide & Canan, 2024).

Conforme assinala Nóvoa (2022), a valorização da prática como elemento estruturante da formação constitui uma perspectiva historicamente recorrente, que atravessa diferentes momentos das políticas educacionais e continua a influenciar os debates contemporâneos sobre a preparação de professores.

Nessa mesma direção, Rego e Fontoura (2024) destacam que o campo educacional é permeado por disputas, negociações e conflitos que refletem diferentes projetos de formação e distintas concepções acerca do papel social da docência. Sob essa perspectiva, a formação de professores ocupa posição estratégica, uma vez que se constitui como espaço privilegiado de definição de saberes, práticas e identidades profissionais. A trajetória da formação docente no Brasil evidencia movimentos sucessivos de reconfiguração curricular e institucional, marcados por avanços, permanências e rupturas que impactam diretamente os processos formativos.

A análise desse percurso histórico requer a compreensão dos fatores políticos, sociais e educacionais que influenciaram a constituição da profissão docente ao longo do tempo. Entre esses elementos, destaca-se o processo de profissionalização do magistério, caracterizado por dinâmicas complexas e não lineares, permeadas por períodos alternados de valorização e desvalorização profissional (Atahide & Canan, 2024). Tal realidade evidencia que a construção da identidade docente e a consolidação de modelos de formação constituem processos históricos em permanente transformação, condicionados pelas demandas sociais, pelas políticas educacionais e pelas disputas que atravessam o campo da educação (Nóvoa, 2022; Rego & Fontoura, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia estabeleceram princípios, fundamentos e competências essenciais a serem desenvolvidos ao longo da formação inicial. No contexto contemporâneo, destacaram-se duas normativas que orientaram essa formação: a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais sob a perspectiva de uma formação ampla e crítica, e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, estruturada a partir de competências organizadas nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional (Conselho Nacional de Educação, 2006; 2019).

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o curso de Pedagogia deveria assegurar ao ingresso a capacidade de atuar com ética e compromisso social, voltado à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, bem como reconhecer e respeitar as diferentes dimensões do desenvolvimento dos educandos, incluindo aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais (Conselho Nacional de Educação, 2006).

Essa orientação evidenciou o compromisso com uma formação docente pautada na valorização da diversidade e na promoção da equidade no contexto educacional. Em continuidade a essa perspectiva, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 reafirmou tais princípios ao estabelecer que a formação inicial de professores deveria fundamentar-se no compromisso com a educação integral, contemplando a construção de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes alinhados ao respeito à diversidade, aos direitos humanos, à democracia e à pluralidade de concepções pedagógicas (Conselho Nacional de Educação, 2019).

Ademais, ao enfatizar a necessidade de superação de barreiras no processo de ensino e aprendizagem, a normativa indicou que a formação docente deveria incorporar conhecimentos científicos que possibilitassem a adoção de estratégias pedagógicas

capazes de favorecer o desenvolvimento dos estudantes e garantir o acesso ao conhecimento (Conselho Nacional de Educação, 2019).

Nesse sentido, pode-se afirmar que ambas as diretrizes reconhecem a necessidade de preparar o futuro pedagogo para atuar em diferentes contextos educativos, incluindo a perspectiva da educação inclusiva. Ademais, evidenciam a importância de uma formação abrangente, capaz de qualificar o profissional para enfrentar as demandas específicas desse campo, promovendo práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma escola mais justa e equitativa.

Nesse horizonte normativo, observa-se que a formação inicial de professores passa a ser concebida não apenas como um processo de aquisição de conteúdos técnicos, mas como um percurso formativo integral, orientado por princípios éticos, políticos e pedagógicos. A centralidade atribuída à diversidade, aos direitos humanos e à democracia implica reconhecer a escola como espaço plural, no qual diferentes sujeitos, trajetórias e identidades se entre cruzam, exigindo do futuro docente uma postura crítica, reflexiva e comprometida com a inclusão.

Ao enfatizar a incorporação de conhecimentos científicos no campo da educação, as diretrizes indicam a importância de fundamentar a prática pedagógica em bases teóricas sólidas, capazes de orientar intervenções didáticas mais eficazes e contextualizadas. Nesse sentido, a superação de barreiras à aprendizagem não deve ser entendida como uma ação pontual, mas como um compromisso permanente com a construção de ambientes educativos acessíveis, flexíveis e responsivos às necessidades dos alunos.

Assim, a formação do pedagogo deve contemplar o desenvolvimento de competências para a análise crítica do contexto escolar, a seleção de metodologias inclusivas e a utilização de recursos diversificados, consolidando uma atuação profissional que contribua efetivamente para a garantia do direito à educação com qualidade social para todos.

Em análise comparativa entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e nº 2/2019, buscou-se demonstrar os principais elementos estruturais e conceituais que orientam a formação inicial de professores no curso de Pedagogia (Conselho Nacional de Educação, 2006; 2019).

Assim, mudanças foram verificadas confirmando a organização curricular, a centralidade da prática pedagógica, o desenvolvimento de competências profissionais e

à incorporação de princípios como a educação inclusiva e o uso de tecnologias. Tal comparação apresenta na tabela 1.

Tabela 1

Comparação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Eixo temático	Resolução CNE/CP nº 1/2006	Resolução CNE/CP nº 2/2019
Base legal e conceitual	Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.	Alinha-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) como referência obrigatória.
Perfil do egresso	Ênfase na formação crítica, ética e plural.	Foco no desenvolvimento de competências nas dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional.
Estrutura curricular	Organizada em três núcleos: básico, aprofundamento e estudos integradores.	Estruturada por grupos de formação: base comum, aprofundamento e prática pedagógica.
Carga horária	Mínimo de 3.200 horas, sendo 300 horas de estágio supervisionado e 100 horas de atividades complementares.	Mantém 3.200 horas, com 800 horas de prática pedagógica, sendo 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas integradas ao currículo.
Educação inclusiva	Reconhece a diversidade como princípio e contempla modalidades como educação especial, educação do campo, educação indígena e educação quilombola.	Centraliza a inclusão na formação docente, exigindo conteúdos, práticas e competências voltadas à eliminação de barreiras e à valorização da diversidade.
Prática pedagógica	Prevista desde o início do curso, com menor nível de detalhamento.	Obrigatória e integrada ao longo do curso, com acompanhamento de docentes formadores e da escola.
Articulação teoria-prática	Considerada relevante, porém com menor sistematização.	Constitui princípio estruturante da formação, com ênfase na progressividade e na inserção desde o início do curso.
Tecnologias e inovação	Indicadas como competências desejáveis.	Integradas às competências docentes, devendo ser utilizadas de forma crítica e reflexiva para potencializar a aprendizagem.
Formação em gestão educacional	Prevê a gestão educacional como campo de atuação do pedagogo.	Reforça essa dimensão e admite ampliação da carga horária (até 3.600 horas) para formação em áreas como supervisão e orientação.
Avaliação da formação docente	Enfatiza o acompanhamento da implementação das diretrizes pelas instituições formadoras.	Prevê processos avaliativos contínuos e diversificados, além de avaliação externa por meio do Inep e do Enade.

Nota. Resoluções CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Todas essas mudanças encontram-se fundamentadas em um amplo conjunto de políticas curriculares nacionais, dentre as quais se destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Ministério da Educação, 1996), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2017; 2018), o Plano Nacional de Educação – PNE (Congresso Nacional, 2014) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (Conselho Nacional de Educação, 2019).

No contexto das políticas educacionais brasileiras voltadas à formação docente, a LDB, instituída pelo Ministério da Educação (1996), representou um marco na reorganização da formação dos profissionais da educação. Conforme destacam Lomba e Schuchter (2023), a legislação estabeleceu, em seu artigo 62, que a formação de docentes para atuar na educação básica deve ocorrer, prioritariamente, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, assegurando uma base nacional comum para a preparação profissional. Tal orientação evidenciou a necessidade de superar modelos formativos excessivamente teóricos ou estritamente técnicos, promovendo uma maior articulação entre os conhecimentos científicos, pedagógicos e as experiências desenvolvidas nos contextos reais de ensino.

Essa perspectiva trouxe importantes implicações para os cursos de formação inicial, que passaram a ser instados a proporcionar oportunidades de aproximação entre universidade e escola. Como consequência, ampliou-se a valorização de práticas como estágios supervisionados, projetos de extensão, programas de iniciação à docência e atividades de observação e intervenção pedagógica, entendidas como estratégias fundamentais para a construção das competências profissionais necessárias ao exercício da docência em contextos cada vez mais diversos e complexos.

Em continuidade a esse movimento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo Ministério da Educação (2017, 2018), reforçou o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a consolidação de uma sociedade democrática, inclusiva e socialmente justa. Conforme analisam Gonçalves *et al.* (2024), as competências gerais previstas na BNCC orientam não apenas os processos de ensino e aprendizagem na educação básica, mas também influenciam a organização da formação docente, ao enfatizarem valores relacionados à cidadania, ao respeito à diversidade, à equidade educacional e à participação social, reconhecendo as singularidades dos estudantes e promovendo condições efetivas de aprendizagem para todos.

No âmbito do planejamento das políticas educacionais de longo prazo, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pelo Congresso Nacional por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu metas voltadas à valorização do magistério e ao fortalecimento da formação docente. Conforme observa Matos (2024), a Meta 15 prevê a garantia de formação específica em nível superior para os profissionais da educação básica, bem como a implementação de ações destinadas à formação inicial e continuada articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais e às demandas concretas dos

sistemas de ensino. O plano também reconhece a necessidade de políticas formativas capazes de atender às especificidades de diferentes contextos educacionais, contemplando a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação quilombola e a educação especial, reafirmando o compromisso com a equidade e a inclusão educacional.

Complementarmente, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pelo Conselho Nacional de Educação em 2019, consolidou um conjunto de princípios orientadores para a formação docente contemporânea. Conforme destacado por Matos (2024), o documento estabelece que a formação dos futuros professores deve promover o desenvolvimento de competências profissionais comprometidas com o respeito à diversidade humana, aos direitos humanos, à democracia, à inclusão e à pluralidade de concepções pedagógicas.

Matos (2024) também enfatizou a necessidade de integração entre conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, articulados às experiências práticas desenvolvidas nos espaços escolares. Tal diretriz reforça a compreensão de que a qualidade da formação inicial depende da capacidade de estabelecer relações significativas entre teoria e prática, favorecendo a construção de saberes profissionais que permitam aos docentes responder aos desafios educacionais contemporâneos, especialmente aqueles relacionados à inclusão, à diversidade e à promoção de oportunidades educacionais equitativas.

Dessa forma, tais documentos convergem para a defesa de uma formação docente comprometida com a qualidade, a equidade e a inclusão educacional, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e compromisso ético com a transformação social. Nessa perspectiva, a formação inicial deixa de ser compreendida apenas como um processo de aquisição de conteúdos e passa a ser concebida como um espaço de desenvolvimento de competências profissionais capazes de responder à complexidade dos contextos educacionais contemporâneos.

No âmbito da educação inclusiva, Gonçalves *et al.* (2024) destacam que a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (2006), embora aborde a temática da inclusão de forma mais abrangente e, em determinados contextos, ainda a relacione a componentes curriculares específicos, reconhece a diversidade como princípio estruturante da formação do pedagogo. A normativa evidencia a necessidade de preparar profissionais aptos a atuar em contextos marcados pela pluralidade cultural, social e humana, contemplando questões relacionadas às

diferenças étnico-raciais, de gênero, religiosas, geracionais e às necessidades educacionais específicas dos estudantes.

Esse entendimento foi aprofundado com a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (2019), que passou a incorporar a inclusão como um dos eixos centrais da formação docente. Conforme salientam Gonçalves et al. (2024), o artigo 8.º, inciso V, estabelece a importância de processos avaliativos contínuos e formativos, concebidos não apenas como instrumentos de mensuração da aprendizagem, mas como mecanismos capazes de identificar fragilidades, orientar intervenções pedagógicas e promover o aprimoramento permanente dos processos formativos.

Em análise complementar, Oliveira (2025b) observa que o artigo 8.º, inciso VIII, reforça a necessidade de uma formação docente integral, fundamentada no desenvolvimento articulado de conhecimentos, competências, habilidades, valores e atitudes comprometidos com os direitos humanos, a democracia, o respeito à diversidade e a valorização da pluralidade de concepções pedagógicas. Tal orientação pressupõe a formação de profissionais capazes de reconhecer as singularidades dos sujeitos e de construir práticas educativas pautadas na equidade e na justiça social.

De igual modo, o artigo 7.º, inciso XIV, enfatiza a necessidade de incorporação de estratégias pedagógicas voltadas à identificação e à superação das barreiras que limitam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Essa diretriz amplia a compreensão da inclusão para além do atendimento às pessoas com deficiência, abrangendo a construção de ambientes educacionais acessíveis, acolhedores e responsivos às diferentes formas de aprender.

Nesse contexto, a formação inicial é chamada a promover experiências que possibilitem aos futuros professores desenvolver competências para o planejamento de práticas pedagógicas flexíveis, o uso de recursos diversificados, a adaptação curricular e a valorização dos diferentes saberes e identidades presentes no espaço escolar. Conforme destaca Oliveira (2025b), a perspectiva intercultural defendida pela normativa contribui para o fortalecimento de uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa e da formação cidadã.

Diante dessas considerações, verifica-se que ambas as diretrizes convergem para a defesa de uma formação docente pautada na integralidade do desenvolvimento profissional, reconhecendo a complexidade dos processos educativos e a diversidade

dos contextos em que a atuação pedagógica se concretiza. Tal perspectiva pressupõe a preparação de profissionais capazes de articular conhecimentos científicos, pedagógicos e éticos, respondendo às demandas de uma educação comprometida com os princípios da democracia, da equidade e da justiça social.

Entretanto, observa-se que a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (2019), apresenta um avanço significativo em relação à normativa anterior ao incorporar a inclusão como um eixo estruturante da formação docente. Diferentemente da Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que aborda a temática de forma mais abrangente, o documento de 2019 explicita a necessidade de desenvolver competências profissionais voltadas à promoção da participação, da aprendizagem e do sucesso escolar de todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas (Conselho Nacional de Educação, 2006; 2019).

Essa orientação implica o fortalecimento de práticas formativas que possibilitem aos futuros pedagogos compreender as diferentes formas de aprendizagem, identificar barreiras que limitam a participação dos estudantes e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de promover ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos. Nesse sentido, a formação inicial passa a assumir papel central na consolidação das políticas de educação inclusiva, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com o reconhecimento da diversidade e com a garantia do direito à educação para todos (Conselho Nacional de Educação, 2019).

iii. Formação inicial do pedagogo e a inclusão escolar: desafios e abordagens curriculares

No decorrer dos anos, o mundo vem se deparando cada vez mais com a necessidade em atender com mais eficiência e qualidade as pessoas que fazem parte dos grupos considerados excluídos. No Brasil essa questão também se faz presente. Um dos elementos que tem alavancado essa discussão é a educação que exige que a escola passe por processos significativos de transformação para acolher a diversidade de forma efetiva.

Esse cenário envolve, diretamente, a formação inicial de professores, que deve preparar os futuros educadores para lidar com a complexidade da sala de aula inclusiva, realidade que envolve dimensões pedagógicas, sociais, culturais e emocionais. Como afirma Mantoan (2006, p. 25) “a escola precisa ser reinventada para todos os alunos,

sem exceção, de modo que a inclusão não seja um projeto paralelo, mas um princípio orientador de sua organização”.

Em relação a formação do pedagogo que inicialmente está voltada diretamente para a docência da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, estudos apontam que muitos cursos de Pedagogia ainda oferecem uma abordagem superficial ou fragmentada sobre a educação inclusiva. Freitas (2007, p. 163) adverte que “a formação de professores, em geral, ainda não contempla, de forma sistemática, a preparação para a diversidade presente nas salas de aula, o que compromete a eficácia das propostas inclusivas”. Isso revela um descompasso entre os discursos legais e institucionais e as práticas formativas reais, comprometendo a qualidade do ensino oferecido aos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Com o passar dos anos, o Brasil realizou reformas significativas nas políticas educacionais inclusivas, sobretudo no que se refere à consolidação de uma educação inclusiva como direito de todos e por conseguinte, o pedagogo precisa de formação adequada para atuar nesse “novo” contexto, ou seja, uma formação sólida e crítica que permita uma atuação em ambientes escolares cada vez mais marcados pela diversidade (Ridolfi *et al.*, 2026).

A formação inicial docente precisa estar em sintonia com as exigências contemporâneas da escola, sendo fundamental que os cursos de licenciatura, como observado por Gatti (2008, p. 1358), “ofereçam uma preparação que articule os conhecimentos acadêmicos com as demandas sociais, culturais e pedagógicas das redes de ensino”.

Nesse cenário no âmbito da inclusão, é imprescindível que os currículos dos cursos de pedagogia contemplem de forma mais abrangente, disciplinas e práticas pedagógicas voltadas a compreensão da diferença e, ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes (Ridolfi *et al.*, 2026).

As reflexões desenvolvidas por Ridolfi *et al.* (2026) e Augusto *et al.* (2026) evidenciam que a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades significativas no que se refere à preparação para o trabalho com a diversidade humana e com os estudantes que possuem necessidades educacionais específicas. Tal constatação revela que, embora tenham ocorrido avanços normativos e curriculares nas últimas décadas, persistem desafios relacionados à incorporação efetiva dos princípios da educação inclusiva nos processos formativos.

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a promoção da inclusão não se restringe ao cumprimento de exigências legais ou à inserção de conteúdos específicos nos currículos dos cursos de licenciatura. Ao contrário, demanda uma revisão mais ampla das concepções pedagógicas que orientam a formação docente, favorecendo o desenvolvimento de práticas comprometidas com o reconhecimento das diferenças, com a eliminação de barreiras à aprendizagem e com a valorização da diversidade como elemento constitutivo do ambiente educacional.

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Mantoan (2006), para quem o avanço da educação inclusiva depende não apenas da formulação de políticas públicas, mas também de transformações estruturais na organização da escola e nos processos de formação profissional. Sob essa perspectiva, a inclusão deixa de ser entendida como uma adaptação do estudante às exigências da instituição escolar e passa a exigir a reorganização das práticas, dos espaços e das culturas escolares para garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos.

Dessa forma, a formação inicial assume papel estratégico na construção de uma postura profissional capaz de reconhecer que o desafio da inclusão não está nas características dos estudantes, mas na capacidade da escola de acolher, valorizar e responder às diferentes necessidades presentes no contexto educacional.

As contribuições de Feldhaus *et al.* (2026) reforçam a compreensão de que a formação docente deve preparar o educador para atuar em uma escola concebida como espaço democrático de produção e socialização do conhecimento. A diversidade social, cultural e humana presente no ambiente escolar não pode ser compreendida como um elemento periférico do processo educativo, mas como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica. Consequentemente, a educação inclusiva deixa de ser entendida como um conteúdo específico ou uma temática isolada, assumindo o papel de princípio orientador de todo o percurso formativo.

Sob essa lógica, a preparação dos futuros professores demanda não apenas o desenvolvimento de sensibilidade ética diante das diferenças, mas também a construção de conhecimentos teóricos, metodológicos e pedagógicos que possibilitem a organização de práticas capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Isso implica a adoção de estratégias de ensino diversificadas, a flexibilização de recursos didáticos, a valorização das múltiplas formas de aprendizagem e a superação de barreiras que historicamente têm limitado o acesso e a permanência de diferentes grupos no espaço escolar.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Saviani (2009), cuja perspectiva histórico-crítica concebe a educação como uma prática social indissociável das relações econômicas, políticas e culturais que estruturam a sociedade. Nessa abordagem, a escola assume a função de socializar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação. Em decorrência disso, a formação do pedagogo não pode restringir-se à aquisição de competências técnicas ou operacionais, devendo estar vinculada a um projeto educacional comprometido com a democratização do conhecimento, a redução das desigualdades e a efetivação do direito à educação.

À luz dessas reflexões, a formação inicial em Pedagogia deve ser compreendida como um processo que articula fundamentos teóricos, experiências práticas e compromisso social. Mais do que oferecer conhecimentos sobre inclusão, torna-se necessário criar condições para que os futuros docentes vivenciem situações formativas que favoreçam a análise crítica das desigualdades educacionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

A organização curricular dos cursos de formação precisa contemplar experiências capazes de ampliar a compreensão sobre a diversidade humana, fortalecer a capacidade de intervenção pedagógica e preparar profissionais aptos a construir ambientes educacionais mais equitativos, acessíveis e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

Corroborando essa discussão, Jesus (2026) destaca que a qualidade da formação inicial está diretamente relacionada à capacidade de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas em contextos que reflitam os desafios concretos do cotidiano escolar. Tal articulação revela-se fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais voltadas à promoção da inclusão, uma vez que possibilita aos futuros docentes compreenderem a diversidade presente nos espaços educativos e elaborarem estratégias pedagógicas adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

Nessa direção, a inclusão passa a ser compreendida como um elemento constitutivo da formação docente, exigindo que os currículos dos cursos de Pedagogia incorporem, de forma sistemática e transversal, conteúdos, metodologias e experiências formativas orientadas para a valorização das diferenças e para a construção de práticas pedagógicas equitativas.

Em consonância com essa perspectiva, Barbosa (2024) argumenta que a formação do pedagogo deve considerar a crescente complexidade das demandas educacionais contemporâneas, reconhecendo a inclusão como eixo estruturante do processo formativo e não como um conteúdo complementar ou periférico. Tal entendimento reforça a necessidade de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia, de modo a assegurar uma preparação profissional consistente para a atuação em contextos marcados pela diversidade social, cultural e humana.

Sob essa ótica, a formação inicial deve proporcionar aos futuros pedagogos conhecimentos pedagógicos, didáticos e éticos que favoreçam a compreensão crítica das desigualdades educacionais e a construção de práticas comprometidas com a democratização do ensino. Isso implica desenvolver competências que possibilitem identificar barreiras à participação e à aprendizagem, planejar intervenções adequadas às necessidades dos estudantes e promover ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos.

Essa compreensão encontra respaldo nas reflexões de Mantoan (2006), ao defender a necessidade de um novo olhar sobre o processo educativo, fundamentado no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem e da convivência escolar.

As diferenças deixam de ser concebidas como obstáculos ao ensino para serem compreendidas como componentes inerentes à experiência educativa, exigindo da escola e dos profissionais da educação a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher, valorizar e potencializar as múltiplas formas de aprender e participar presentes no ambiente escolar.

Em seus estudos, Jesus (2026) evidencia uma inflexão paradigmática na compreensão da formação do pedagogo ao deslocar a educação inclusiva da condição de componente complementar para o status de eixo estruturante do processo formativo. Tal posicionamento implica reconhecer que as demandas educacionais contemporâneas, marcadas pela heterogeneidade dos sujeitos, pela ampliação do acesso à escolarização e pela persistência das desigualdades sociais, exigem uma reorganização curricular capaz de integrar, de forma transversal, os princípios da inclusão aos fundamentos teóricos e às práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da formação inicial.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva defendida por Mantoan (2006), ao reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem, bem como ao atribuir à educação o compromisso de promover condições

efetivas de participação e desenvolvimento para todos os estudantes. Sob essa ótica, a Pedagogia é compreendida como um campo de conhecimento historicamente situado, cuja finalidade ultrapassa a transmissão de conteúdos e se vincula à construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social e com a democratização das oportunidades educacionais.

Essa discussão remete à necessidade de que a formação docente considere as múltiplas dimensões que permeiam a realidade educacional brasileira. As desigualdades sociais, culturais, econômicas e territoriais que incidem sobre os processos de escolarização produzem desafios que não podem ser enfrentados por meio de abordagens pedagógicas homogêneas ou descontextualizadas.

Em razão disso, torna-se fundamental que os cursos de formação inicial proporcionem aos futuros pedagogos instrumentos teóricos, metodológicos e éticos que lhes permitam compreender criticamente tais contradições e atuar de forma reflexiva diante delas. Como explicado por Carvalho et al. (2026), mais do que transmitir conhecimentos técnicos, a formação docente deve favorecer a construção de uma prática profissional comprometida com a equidade, com o reconhecimento das diferenças e com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes. E, segundo esses autores:

Nesse contexto, a inclusão ultrapassa a simples presença física do estudante com deficiência na escola regular, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais capazes de promover equidade e reconhecimento das diferenças humanas. Assim, a formação continuada de professores assume papel estratégico na construção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e socialmente comprometidas, uma vez que o docente é um dos principais mediadores do processo educativo inclusivo (Carvalho *et al.*, 2026, p. 5).

Os processos de formação inicial e continuada estejam orientados para o desenvolvimento de competências que possibilitem aos profissionais da educação identificar e superar as barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. Então, a atuação docente demanda conhecimentos que ultrapassem o domínio dos conteúdos curriculares, abrangendo também a capacidade de planejar estratégias pedagógicas diversificadas, utilizar recursos acessíveis, promover adaptações necessárias e construir ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades dos sujeitos.

A efetivação da educação inclusiva pressupõe uma mudança paradigmática na própria concepção de escola. Em vez de atribuir ao estudante a responsabilidade pela adaptação às estruturas existentes, torna-se necessário repensar as práticas institucionais, os currículos, os processos avaliativos e as relações pedagógicas, de modo a garantir condições equitativas de aprendizagem para todos. Tal perspectiva desloca o foco das limitações individuais para a análise das barreiras presentes no contexto educacional, exigindo dos professores uma postura reflexiva e permanentemente comprometida com a construção de práticas inclusivas.

Nesse sentido, a formação do pedagogo deve favorecer a constituição de profissionais capazes de compreender a diversidade como um elemento inerente à experiência educativa, reconhecendo que as diferenças culturais, sociais, linguísticas, cognitivas e físicas não representam obstáculos à aprendizagem, mas oportunidades para a construção de processos pedagógicos mais democráticos e significativos. Trata-se, portanto, de uma formação comprometida não apenas com o desenvolvimento de competências técnicas, mas também com a construção de uma consciência ética e social voltada à promoção da justiça educacional e à garantia do direito à educação para todos os estudantes.

Diante das contribuições apresentadas, observa-se que a literatura contemporânea converge para o entendimento de que a formação docente para a educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas educacionais e dos cursos de licenciatura. Embora os avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento da inclusão como princípio orientador da educação, diversos estudos apontam a persistência de fragilidades relacionadas à organização curricular, à articulação entre teoria e prática e à preparação dos futuros professores para atuar em contextos marcados pela diversidade.

Nesse cenário, torna-se evidente que a formação inicial em Pedagogia não pode restringir-se à transmissão de conhecimentos técnicos ou ao cumprimento formal das exigências legais. Ao contrário, demanda a construção de percursos formativos capazes de integrar fundamentos teóricos, experiências práticas, reflexão crítica e compromisso ético com a promoção da equidade educacional. Tal perspectiva pressupõe compreender a inclusão não como um conteúdo específico, mas como um princípio transversal que deve orientar a organização curricular, as práticas pedagógicas e os processos de formação profissional.

Assim, os referenciais teóricos analisados indicam que a consolidação de uma educação efetivamente inclusiva depende, em grande medida, da capacidade das instituições formadoras de preparar profissionais aptos a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa, enfrentando as desigualdades e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes (Jesus, 2026; Barbosa, 2024; Silva, Guilherme & Brito, 2023).

Essas reflexões constituem importantes fundamentos para a análise da formação inicial de pedagogos e para a compreensão dos desafios relacionados à educação inclusiva no contexto investigado.

2. Inclusão escolar e escola inclusiva: fundamentos e perspectivas

i. Conceito de inclusão escolar e escola inclusiva: concepções e práticas

A compreensão da inclusão escolar exige cautela conceitual, uma vez que o fenômeno não se limita à inserção formal de estudantes em instituições de ensino regular. Sob uma perspectiva sociológica, os processos de inclusão e exclusão constituem fenômenos complexos e multidimensionais, atravessados por fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que influenciam as oportunidades de participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais.

Nesse sentido, a educação inclusiva não pode ser reduzida à mera presença física de estudantes com deficiência na escola comum, mas deve ser compreendida como um compromisso institucional voltado à garantia da participação, da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos.

Uma escola efetivamente inclusiva caracteriza-se pela capacidade de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa, promovendo condições que favoreçam o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar. Isso implica a identificação e a superação de barreiras pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares, bem como a adoção de estratégias de mediação capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, Narciso *et al.* (2024) definem a inclusão escolar como um processo fundamentado nos princípios da equidade e do acesso universal à educação, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas características

individuais, condições sociais ou contextos familiares, tenham oportunidades efetivas de participação nos processos educativos.

Conforme Narciso *et al.* (2024), a inclusão pressupõe a construção de ambientes escolares em que as diferenças não sejam compreendidas como obstáculos à aprendizagem, mas como elementos inerentes à diversidade humana. Assim, a inclusão pode ser entendida como a aceitação, a participação e o reconhecimento de todos os estudantes em turmas de ensino regular, garantindo condições para que suas singularidades sejam respeitadas e valorizadas no desenvolvimento das atividades escolares, como explicado pelos autores:

O que, a partir da pesquisa, deles, de pedagogos tendências e por cientistas sociais, era a inclusão como a aceitação e a participação de todos os alunos em turmas de ensino regular, em que as individualidades não sejam consideradas como obstáculos ao acesso e ao aproveitamento da manifestação e da atividade (Narciso et al., 2024, p. 716).

Tal compreensão amplia a concepção tradicional de inclusão, frequentemente restrita ao acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular. A inclusão passa a ser entendida como um princípio orientador da organização escolar, exigindo a construção de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente educacional. Todos os estudantes possuem características, trajetórias e necessidades distintas, demandando estratégias de ensino flexíveis e processos pedagógicos que favoreçam sua participação efetiva.

Sob essa ótica, a escola inclusiva não se caracteriza apenas pela matrícula de estudantes historicamente excluídos, mas pela capacidade institucional de promover condições equitativas de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Tal entendimento desloca o foco das limitações individuais para a análise das barreiras presentes no próprio contexto educacional, reforçando a responsabilidade da escola na construção de ambientes acessíveis, acolhedores e comprometidos com o direito à educação para todos.

Os atos da educação inclusiva, além de contribuir e fortalecer a luta contra a discriminação e a aceitação da diversidade, capacitam os alunos a viver em uma sociedade sofisticada e multifacetada. Ademais, a inclusão educacional é benéfica tanto para o aprendiz que precisa de apoio quanto para a turma, que com o tempo aprende a ser empática, respeitar e ser socialmente responsáveis (Narciso *et al.*, 2024).

A explicação apresentada por Carvalho *et al.* (2026) discute que a inclusão tem uma relação direta com a admissão a todas as formas de alunado que, na educação regular, não implica que as diferenças entre esses alunos seriam consideradas para justificar uma exclusão baseada na não conformidade com as normas da educação regular.

A relação com a escolarização vai além da simples presença do aluno na sala de aula. Vai para a necessidade de mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas profundas que tornam o ambiente genuinamente acolhedor. Assim, a inclusão significa um chamado para repensar práticas educacionais tradicionais e, neste caso, para o autor, um dos pilares conceituais é a distinção feita entre inclusão e integração. Como definido no estudo, integração é a adaptação do aluno ao sistema. Ao contrário, a inclusão exige a reorganização da escola para atender às diferenças.

Para abraçar a inclusividade dentro da cultura escolar, cada aprendiz deve estar ativamente engajado no processo de aprendizagem, o que, por sua vez, requer uma mudança radical de cultura. A inclusão rompe com os desafios de estruturas históricas que se baseiam na padronização e uniformidade na aprendizagem.

Oliveira (2025b) observam que a inclusão escolar encontra múltiplas barreiras, que vão além do físico para abranger estruturas institucionais e atitudes enraizadas. Barreiras arquitetônicas referem-se à falta de instalações infraestruturais adequadas dentro das escolas. Vieses e atitudes indevidos a priori em relação a certos grupos constituem as barreiras atitudinais.

Por último, barreiras institucionais referem-se a políticas mal definidas ou à implementação insuficiente de políticas dentro de uma organização. Superar essas barreiras requer um compromisso com abordagens integradas, financiamento contínuo e desenvolvimento profissional contínuo para educadores.

Em relação ao plano educativo, o estudo de Matos (2024) evidencia a importância da diferenciação instrucional e do ensino colaborativo como abordagens centrais para inclusão. A diferenciação nos permite trabalhar com ritmos e estilos de aprendizagem diversos, e o ensino colaborativo facilita a interação e o protagonismo de todos os educandos. Estas práticas favorecem o clima inclusivo e a participação ativa de todos os estudantes.

Outro aspecto de igual importância que é o foco nas tecnologias assistivas e na formação contínua dos professores em relação à realização da inclusão escolar. Como mencionado, a tecnologia assistiva melhora o nível de acesso e a independência dos

alunos com deficiência ou com desafios especiais. No entanto, a tecnologia assistiva é eficaz apenas quando os educadores que passam por formação contínua são treinados para utilizá-la de maneira pedagogicamente adequada e apropriada.

A inclusão escolar num contexto mais amplo, exige um pouco mais do que a boa vontade dos professores: são necessárias estratégias concretas e políticas efetivas, respaldadas por compromisso institucional e os recursos adequados. Embora haja avanços normativos, a implementação consistente da inclusão depende de ações estruturadas, monitoramento contínuo e articulação entre poder público, comunidade escolar e agentes formadores.

Em outro estudo teórico, Girão (2025) enfatizou que o conceito de inclusão escolar diz respeito ao processo que visa garantir que todos os alunos participem plenamente das escolas regulares, não importando como estão fisicamente, cognitivamente ou socialmente.

A inclusão não se limita à presença dos alunos; requer uma cultura institucional e práticas pedagógicas que respondam à diversidade, e não apenas a tolerem. Uma escola inclusiva, portanto, deve se reestruturar para abraçar as diferenças, afastar-se de modelos homogeneizadores e proporcionar acesso equitativo ao currículo.

A Inclusão Escolar considera tanto o aluno quanto o ambiente escolar como um sistema que precisa ser integrado, e por esse motivo demanda alguma forma de alteração na configuração da escola. Girão (2025), ilustra a ênfase na construção de estruturas educacionais que são responsivas a cada aprendiz em uma abordagem holística e participativa e enfatiza o respeito à autonomia dos aprendizes enquanto o paradigma tradicional de exclusão é revertido.

Girão (2025) enfatiza a importância da Política de Educação Especial sob a Perspectiva da Inclusividade, como uma política reguladora que busca promover a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional regular, e também apontou o Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (Assembleia Nacional Constituinte, 1988) que fala sobre o direito de acesso à educação como inclusividade - um objetivo do sistema educacional brasileiro. Ele acrescenta ainda que existem barreiras físicas e atitudinais, e a barreira institucional.

Com relação à falta de infraestrutura apropriada, existem tanto barreiras físicas quanto barreiras atitudinais que se referem à xenofobia e à ausência de consciência social. Por outro lado, as barreiras institucionais surgem de políticas que carecem de coerência e de diálogo colaborativo entre os atores escolares. Superar esses desafios

requer investimento financeiro na construção de espaços mais acessíveis e uma força de trabalho docente sustentada, adaptada e especializada.

As contribuições de Matos (2024) e de Gabriel e Drago (2021) evidenciam que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente da adoção de metodologias diferenciadas ou da ampliação do acesso à escola regular. Embora estratégias como a aprendizagem cooperativa, o ensino baseado em projetos e a flexibilização curricular contribuam significativamente para ampliar a participação dos estudantes, a consolidação de práticas inclusivas exige igualmente o fortalecimento das relações entre escola, família, comunidade e demais atores envolvidos no processo educativo. Nessa perspectiva, a inclusão é compreendida como uma construção coletiva que demanda planejamento, acompanhamento contínuo e compromisso institucional permanente.

Todavia, mesmo diante dos avanços normativos e pedagógicos observados nas últimas décadas, persistem obstáculos que dificultam a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva. Entre esses desafios destacam-se as barreiras atitudinais, frequentemente manifestadas por meio de preconceitos, estereótipos e práticas discriminatórias que limitam a participação social e educacional das pessoas com deficiência. Ao discutir essa problemática, Ferreira (2023) ressalta que:

Diversas vezes, a pessoa com deficiência é vista como incapaz ou inapta para realizar tarefas como trabalhar ou tomar decisões próprias enquanto sujeito autônomo e independente. Quando isto acontece, estamos diante de uma lógica capacitista. O termo capacitismo se refere ao ato de discriminação, preconceito ou opressão contra a pessoa com deficiência [...]. O capacitismo é um, dentre os diversos desafios enfrentados na busca pela inclusão (Ferreira, 2023, p. 147).

A reflexão apresentada pelo autor evidencia que os desafios da inclusão ultrapassam os limites das adaptações curriculares e dos recursos pedagógicos. O capacitismo constitui uma estrutura de pensamento socialmente construída que associa a deficiência à incapacidade, produzindo expectativas reduzidas acerca das potencialidades dos sujeitos e contribuindo para processos de exclusão muitas vezes naturalizados.

No contexto educacional, tais concepções podem influenciar as relações estabelecidas entre professores, estudantes e gestores, afetando tanto as oportunidades de aprendizagem quanto os processos de participação escolar.

A promoção da educação inclusiva exige não apenas mudanças metodológicas e organizacionais, mas também a transformação das culturas escolares e das concepções que orientam a prática pedagógica. Isso implica reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, capazes de participar ativamente dos processos educativos e sociais.

Consequentemente, a formação inicial e continuada de professores assume papel estratégico no enfrentamento do capacitismo, ao possibilitar a construção de conhecimentos, atitudes e valores comprometidos com o respeito à diversidade, com a equidade e com a garantia do direito à educação para todos.

Para Ferreira (2023), a inclusão escolar constitui mais do que a presença física dos estudantes em salas de aula regulares, demandando também a superação de preconceitos e práticas capacitistas que precludem a participação de pessoas com deficiência. O capacitismo, discriminação de um grupo sobre outro com base em corpos e mentes típicos, é uma questão central para as educações sistêmicas.

A escola inclusiva deve promover uma reestruturação de sistemas e das culturas escolares, incluindo todos os alunos com suas particularidades. A inclusão tem uma concepção histórica oposta à lógica da integração, que era a imposição da adaptabilidade ao aluno. A acolhida das diferenças por parte da escola, a reorganização curricular, a mudança nas práticas pedagógicas e a formação contínua de docentes são medidas que tornam a educação efetivamente equitativa.

Ferreira (2023) lembra que capacitismo pode se manifestar em espaços físicos e também nos discursos e nas atitudes dos profissionais da educação, numa ausência de acessibilidade arquitetônica e de recursos adaptativos e em posturas excludentes. Essas maneiras de compreender o problema exigem intervenções holísticas, auditorias de mudança institucional e transformação da cultura escolar para espaços inclusivos genuínos.

Ao focar na diferenciação, avaliação diversificada e aprendizagem colaborativa, algumas práticas dentro do âmbito pedagógico podem favorecer a inclusão efetiva. Essas metodologias honram os estilos e ritmos individuais de cada aprendiz, promovem o engajamento ativo de todos os alunos e demonstram o compromisso da escola com a inclusão.

Ferreira (2023) descreve que a inclusão escolar é um projeto político-pedagógico que exige transformação institucional, capacitação docente e atitude ética frente ao capacitismo. A verdadeira inclusão não é condição estática, mas um processo dinâmico

de construção coletiva, que demanda ajustes constantes, reflexão e comprometimento com a equidade.

Entende-se que a inclusão escolar envolve reconhecer e acolher as diferenças dos alunos em um contexto educacional que não os trata como problema, mas como elemento constitutivo da convivência. A escola, embora estrutura normativa, pode ser um espaço onde as diferenças coexistem sem serem anuladas pela imposição de uma norma padronizada. Este conceito contrapõe-se ao modelo integracionista, que exige que o aluno se molde ao sistema vigente, ao passo que a inclusão demanda transformações institucionais e culturais que acolham a diversidade humana como valor pedagógico.

Ridolfi *et al.* (2026) problematiza a tensão presente no processo educativo entre duas formas de inclusão: a que normaliza, conduzindo o aluno ao padrão; e a que promove um encontro autêntico com o outro como diferença irrevogável. Nesse enfoque, a inclusão capaz de produzir alteridade exige práticas que permitam ao estudante ser visto em sua singularidade, sem exigir conformidade com expectativas homogêneas.

A distinção ressalta a necessidade de se questionar discursos que naturalizam a uniformidade em nome da adaptação. Em muitos casos, a inclusão escolar está imbricada em processos de normalização, que silenciam as singularidades ao invés de reconhecê-las.

Contudo, também emergem práticas que geram encontros com o outro, em que as diferenças são respeitadas e valorizadas, abrindo caminho para uma cultura escolar plural. Essa convivência inclusiva, quando efetiva, resulta em uma experiência educativa que reconhece o outro sem exigir seu consentimento.

Então, a abordagem teórica realizada por Augusto *et al.* (2026) em suas pesquisas, mostrou que a inclusão escolar no Brasil tem sido planejada e executada como projeto que exige uma mudança profunda na cultura institucional, no currículo e nas concepções docentes sobre deficiência e diversidade, para promover alteridade, desconstruir a norma como padrão de humanização, valorizar modos de ser que escapam ao padrão. Assim, a escola deve aprender a conviver com o outro em sua diferença irreversível.

O processo inclusivo não deve ser visto como destino alcançado, mas como percurso contínuo de reflexão e transformação. A inclusão não se reduz à matrícula, mas exige práticas coconstruídas, escuta sensível e autorreflexão docente. A escola inclusive

é aquela que admite tensão, conflito e alteridade, sendo capaz de se reinventar permanentemente em função da diversidade.

A abordagem apresentada nos estudos de Azevedo (2023) partiu da compreensão de que as diferenças devem ser problematizadas e não meramente toleradas, articulando o conceito de escola inclusiva à educação para a diversidade. A escola, ao acolher a diversidade, passa a atuar como agente transformador da realidade social e cultural, e entre suas funções, está a de se deslocar da mera convivência tolerante para um engajamento crítico com as diferenças, visando construir processos formativos que atendam às especificidades de todos os estudantes.

Na fundamentação conceitual, o estudo destaca que as noções de diferença e diversidade são historicamente e socialmente construídas e servem para questionar políticas e práticas educativas homogêneas. A escola como instituição pode e deve promover equidade, solidariedade e justiça social, entendendo a diferença como valor pedagógico que exige repensar o papel da escola frente à multiplicidade de identidades presentes.

O foco da escola é a aprendizagem dos alunos. Por isso, precisa buscar e construir mecanismos para a promoção de uma educação de qualidade. Entre eles, destacamos a realização de atividades voltadas para o tratamento de questões sociais, aqui consideradas como relativas à diversidade e à efetivação de uma escola inclusiva. Considerar a relação entre diversidade e educação significa atentar para sujeitos (e escolas) reais em processo de desenvolvimento e, portanto, com vivências marcadas por desigualdades sociais, preconceitos e discriminações de variadas origens (étnico-raciais, sexuais, econômicas, sociais, condições de deficiências etc.), com repercussões que levam a contextos abusivos, violentos e, obviamente, com implicações em seus processos de aprendizagem (Azevedo, 2023, p. 276).

A escola inclusiva, conforme, é resultado de um projeto educativo pautado pela educação para a diversidade, e não apenas por políticas pontuais ou isoladas. A instituição escolar deve ser um espaço de produção de subjetividades diversas, com práticas dialógicas que respeitem e valorizem os modos de ser dos alunos. Neste sentido, a adoção de uma postura ética docente, sensível às condições sociais e culturais dos educandos, é condição *sine qua non* para garantir inclusão, conforme defende Azevedo (2023).

No plano das reflexões sobre prática, a forma como o tratamento limitado das diferenças nas escolas impacta negativamente os alunos, levando à invisibilidade ou à

marginalização de identidades minoritárias. Ignorar a diversidade ou tratá-la de modo superficial implica reproduzir dinâmicas excludentes e dificultar o envolvimento de estudantes em seu próprio processo educativo. Por isso, a educação inclusiva deve ir além de retórica e se enraizar em práticas concretas.

As reflexões apresentadas por Azevedo (2023), permitem compreender a inclusão como um processo que ultrapassa a dimensão técnico-pedagógica, configurando-se como um projeto ético, político e social comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento e com o reconhecimento das diferenças. Sob essa perspectiva, a construção de ambientes educacionais inclusivos exige não apenas adequações metodológicas, mas também a transformação das culturas institucionais e das concepções que historicamente sustentaram práticas excludentes no contexto escolar.

A aprendizagem é construída a partir das experiências, trajetórias e significados que cada sujeito atribui ao conhecimento. Essa compreensão desloca o foco das explicações centradas exclusivamente nas dificuldades individuais dos estudantes para uma análise mais ampla das condições pedagógicas e sociais que favorecem ou limitam a aprendizagem. Nessa direção, a valorização da diversidade de percursos e experiências torna-se elemento fundamental para a construção de práticas educativas mais equitativas, capazes de reconhecer os diferentes modos de aprender presentes no ambiente escolar.

A crítica formulada pelo autor aos modelos pedagógicos que responsabilizam os estudantes pelo fracasso escolar contribui para fortalecer uma concepção de inclusão baseada na corresponsabilidade institucional. Em vez de atribuir aos sujeitos a origem das dificuldades educacionais, essa perspectiva reconhece que a escola deve criar condições para que todos os estudantes encontrem sentido na aprendizagem e tenham acesso efetivo aos processos de construção do conhecimento.

Essa discussão é aprofundada por Charlot (2020), ao relacionar os processos de exclusão educacional às formas contemporâneas de negação de direitos. Para o autor, a ausência de oportunidades efetivas de escolarização e aprendizagem contribui para a reprodução de desigualdades e formas de marginalização social.

Nessa perspectiva, a inclusão assume uma dimensão ética e política, constituindo-se como estratégia de enfrentamento das desigualdades e de fortalecimento da justiça educacional. A escola passa, assim, a ser compreendida como um espaço de

formação humana e de construção da cidadania, cuja função social está diretamente vinculada à promoção da dignidade e da participação de todos os sujeitos.

A responsabilidade pela construção de ambientes educacionais inclusivos não pode ser atribuída exclusivamente a especialistas ou a serviços de apoio, mas deve constituir compromisso coletivo da instituição escolar. Sob essa ótica, a inclusão deixa de ser entendida como adaptação do estudante ao sistema existente e passa a exigir a transformação das práticas pedagógicas, dos currículos, das formas de avaliação e das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

De forma convergente, Fernández e Valencia (2023) destacam que a efetivação da inclusão exige o enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas e reproduzidas pela sociedade e pelas instituições educacionais. Racismo, capacitismo, sexismo e outras formas de discriminação continuam influenciando as oportunidades de participação e aprendizagem dos estudantes, exigindo que a escola assuma uma postura crítica diante dessas estruturas.

Nesse contexto, a inclusão não pode ser reduzida a um conjunto de adaptações pontuais ou ao cumprimento de determinações legais. Trata-se de um processo permanente de transformação institucional, pedagógica e cultural, orientado pelo reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

Conforme defende Azevedo (2023), a atuação docente comprometida com a inclusão exige escuta, reflexão crítica e abertura ao diálogo, demandando a construção de práticas pedagógicas capazes de envolver escola, família, comunidade e poder público na promoção de uma educação socialmente referenciada.

Dessa forma, a educação inclusiva configura-se como um projeto ético-político em permanente construção, fundamentado nos princípios da equidade, da alteridade e da justiça social. Mais do que garantir o acesso à escola, ela pressupõe a criação de condições efetivas para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes, reafirmando o papel da educação como instrumento de transformação social e de fortalecimento da democracia.

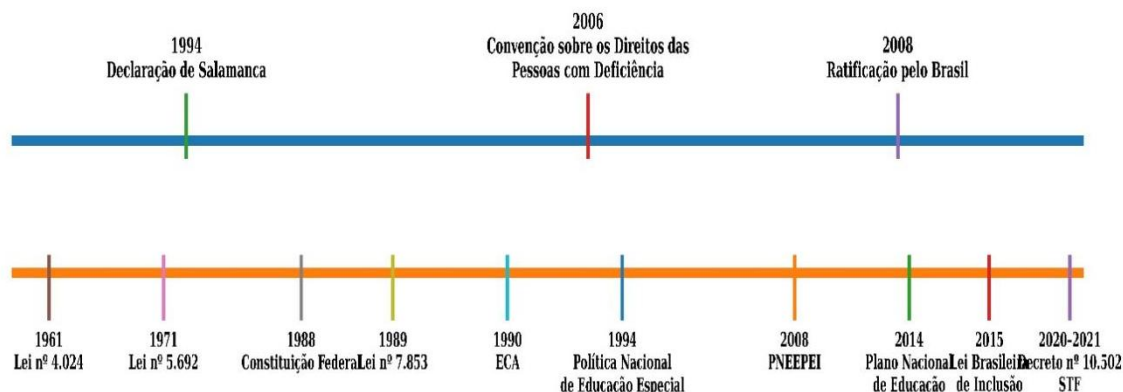
ii. Legislação nacional e internacional sobre educação inclusiva

A compreensão da trajetória da educação inclusiva exige a análise dos principais marcos normativos que, ao longo das últimas décadas, contribuíram para a consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência em âmbito nacional e

internacional. Com o objetivo de sintetizar essa evolução histórica e normativa, a Figura 1 apresenta os principais marcos legislativos e políticos que influenciaram a construção das políticas de educação inclusiva no Brasil e no cenário internacional entre 1981 e 2021.

Figura 1.

Linha evolutiva das legislações e políticas de educação inclusiva (Brasil e cenário internacional. 1981-2021).



Nota. Elaboração própria com base nos marcos legais nacionais e internacionais citados no estudo.

Legislação Internacional. As discussões sobre a inclusão das pessoas com deficiência foram surgindo nos comprometimentos do Brasil em relação à Educação nos finais do século XX. A educação equitativa e inclusiva, a acessibilidade para eletiva. A inclusão e Salamanca, elaborada em 1994 durante a "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais" da UNESCO celebrado em Espanha, representa um marco fundamental dessa jornada.

O documento apresentava uma proposta ousada e essencial: nenhuma criança deve ser excluída da escola devido a suas limitações. O intelectual, emocionais, linguísticos ou sociais. O objetivo buscava garantir e dizer a diferença de cada um em uma Educação Pública, Transformadora da escola, que acolhe à diversidade. A declaração reforça, assim, o papel da educação em fomentar a construção de uma sociedade equitativa e inclusiva.

Já, em 2006, as Nações Unidas aprovaram a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e que o Brasil ratificou em 2008 incorporando com a emenda constitucional. Esse tratado, sem dúvida, contempla a inclusão e os direitos humanos das pessoas com deficiência. Esse tratado internacional representa um marco, progresso

significativo, pois adere os países a garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

O Artigo 24 da Convenção é da maior relevância porque menciona que a educação deve ser disponibilizada de modo que o desenvolvimento do potencial humano aconteça de forma integral. Este artigo, ainda, combate toda e qualquer forma de exclusão e discriminação, reafirmando que o direito à educação é um direito humano de todos e que deve ser assegurado a todos, inclusive, à pessoa com deficiência.

Legislação Nacional. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída pelo Congresso Nacional (1961), representou um marco inicial na incorporação da temática da educação das pessoas com deficiência ao ordenamento jurídico brasileiro. A legislação fazia referência aos chamados “educandos excepcionais”, terminologia utilizada à época para designar estudantes que apresentavam diferentes tipos de deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Embora a lei defendesse a integração desses estudantes à sociedade por meio da educação, sua abordagem ainda estava fundamentada em uma perspectiva assistencialista e integracionista, predominante naquele período histórico. Nessa lógica, a inserção escolar ocorria de forma condicionada à adaptação do estudante aos padrões estabelecidos pelo sistema educacional, sem que houvesse uma preocupação efetiva com a eliminação das barreiras que dificultavam sua participação e aprendizagem (Congresso Nacional, 1961).

A Lei n.º 5.692/1971, promulgada durante o regime militar, reformulou as diretrizes da educação nacional e manteve a concepção predominante de educação especial vigente no período. Conforme estabelecido pelo Congresso Nacional (1971), os estudantes com deficiência continuaram sendo atendidos prioritariamente por meio de serviços e classes especiais, reforçando a separação entre a educação regular e a educação especial.

Essa orientação contribuiu para a consolidação de um modelo educacional baseado na segregação institucional, no qual a diferença era frequentemente compreendida como justificativa para a oferta de percursos escolares distintos. Embora a legislação tenha representado avanços na expansão do sistema educacional brasileiro, a organização do atendimento aos estudantes com deficiência permaneceu fortemente marcada por práticas de caráter clínico e assistencial, retardando a construção de políticas voltadas à inclusão escolar em classes comuns do ensino regular (Congresso Nacional, 1971).

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um marco fundamental na consolidação dos direitos sociais e na ampliação das garantias destinadas às pessoas com deficiência. Elaborada pela Assembleia Nacional Constituinte (1988) no contexto do processo de redemocratização do país, a Constituição reafirmou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo as bases para a construção de políticas educacionais orientadas pelos princípios da igualdade, da cidadania e da inclusão social.

No campo educacional, a Carta Constitucional promoveu avanços significativos ao assegurar, em seu artigo 205, o direito universal à educação e, no artigo 206, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. De maneira específica, o artigo 208 estabeleceu o dever do Estado de garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa disposição representou um importante avanço em relação às legislações anteriores, ao reconhecer a necessidade de inserção dos estudantes com deficiência nos espaços comuns de escolarização, fortalecendo o princípio da convivência e da participação em ambientes educacionais compartilhados.

Embora a perspectiva inclusiva ainda não estivesse plenamente consolidada nos termos atualmente compreendidos, a Constituição de 1988 constituiu um marco jurídico essencial para o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva implementadas nas décadas seguintes. Ao reconhecer a educação como direito fundamental e ao reafirmar os princípios da igualdade e da não discriminação, a normativa contribuiu para a construção de um novo paradigma educacional orientado pela ampliação do acesso, da participação e das oportunidades educacionais para todos os cidadãos (Assembleia Nacional Constituinte, 1988).

A Lei n.º 7.853/1989 representou um importante avanço na consolidação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Instituída pelo Congresso Nacional (1989), a legislação estabeleceu mecanismos destinados à promoção da integração social desse público, reconhecendo a educação como um direito fundamental e como instrumento para ampliação da participação social. No campo educacional, a normativa contribuiu para a expansão do atendimento escolar ao assegurar direitos relacionados ao acesso à educação, ao fornecimento de material escolar, à alimentação e à concessão de bolsas de estudo.

Entretanto, a concepção predominante ainda estava vinculada ao paradigma da integração, segundo o qual a participação das pessoas com deficiência dependia, em

grande medida, de sua adaptação às estruturas e exigências previamente estabelecidas pelo sistema educacional. Como consequência, muitos estudantes permaneceram excluídos dos espaços escolares regulares, uma vez que o acesso e a permanência frequentemente estavam condicionados ao atendimento de determinados padrões considerados adequados à escolarização (Congresso Nacional, 1989).

A aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei n.º 8.069/1990, constituiu um marco na proteção integral dos direitos da infância e da adolescência no Brasil. Instituído pelo Congresso Nacional (1990), o estatuto reconheceu crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, atribuindo ao Estado, à família e à sociedade a responsabilidade compartilhada pela promoção de seu desenvolvimento pleno.

No âmbito educacional, o ECA assegurou o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles com deficiência, ao prever o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A legislação também reforçou a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento, à proteção e ao bem-estar desses sujeitos, bem como ao apoio às suas famílias. Dessa forma, o estatuto fortaleceu os fundamentos jurídicos que contribuíram para o avanço das políticas de inclusão educacional e para a ampliação do acesso à escolarização em ambientes educacionais mais equitativos (Congresso Nacional, 1990).

A Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (1994), constituiu um importante marco na organização do atendimento educacional destinado às pessoas com deficiência no Brasil. Entretanto, a proposta estava fundamentada nos pressupostos do paradigma da integração, predominante naquele período, segundo o qual a participação dos estudantes nos espaços regulares de ensino dependia de sua capacidade de adaptação às exigências acadêmicas e sociais estabelecidas pela escola.

Nesse contexto, a política incorporou o conceito de “integração instrucional”, que previa a inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns apenas quando estes apresentassem condições consideradas compatíveis com o ritmo e as exigências do ensino regular. Tal concepção foi alvo de críticas por parte de pesquisadores e movimentos sociais, uma vez que transferia para o estudante a responsabilidade pela adaptação ao sistema educacional, mantendo a estrutura escolar praticamente inalterada. Como consequência, muitos alunos continuaram sendo encaminhados para classes e serviços especializados, perpetuando práticas de segregação e limitando a efetivação do

direito à escolarização em ambientes comuns de aprendizagem (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 1994).

A publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) representou uma mudança significativa nas concepções que orientavam a educação especial no Brasil. Elaborada pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial (2008), a política consolidou o paradigma da inclusão ao reconhecer que todos os estudantes têm direito de frequentar a escola comum, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas.

Fundamentada nos princípios da igualdade de oportunidades, da participação social e do direito à educação para todos, a política passou a defender a organização de sistemas educacionais inclusivos capazes de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Diferentemente da lógica integracionista presente na política de 1994, o documento de 2008 deslocou o foco da adaptação do estudante para a responsabilidade da escola em eliminar barreiras e promover condições adequadas de aprendizagem.

A PNEEPEI reafirmou a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, orientando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização em classes comuns do ensino regular. Dessa maneira, a política fortaleceu a concepção de inclusão como princípio estruturante das práticas educacionais e contribuiu para a consolidação de uma escola comprometida com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à educação para todos (Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2008).

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei n.º 13.005/2014, representou um importante marco no planejamento das políticas educacionais brasileiras para a década de 2014 a 2024. Instituído pelo Congresso Nacional (2014), o documento estabeleceu diretrizes, metas e estratégias destinadas à ampliação da qualidade da educação e à promoção da equidade no acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

No campo da educação inclusiva, a Meta 4 assumiu papel central ao propor a universalização do acesso à educação para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O texto da meta

reafirmou a importância da escolarização preferencialmente na rede regular de ensino, articulada ao atendimento educacional especializado. Contudo, sua redação também manteve a possibilidade de oferta educacional em instituições e classes especializadas, aspecto que gerou intensos debates entre pesquisadores, movimentos sociais e organizações da sociedade civil. As discussões concentraram-se, sobretudo, nos limites e possibilidades dessa previsão legal, especialmente em relação à consolidação de sistemas educacionais inclusivos e à garantia do direito à educação em ambientes compartilhados de aprendizagem (Congresso Nacional, 2014).

A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, constituiu um dos mais relevantes avanços normativos na proteção e garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Instituída pelo Congresso Nacional (2015), a legislação consolidou princípios estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e fortaleceu o compromisso do Estado brasileiro com a promoção da igualdade de oportunidades e da participação social.

No âmbito educacional, a LBI determinou que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. A legislação também vedou a cobrança de valores adicionais por parte das instituições de ensino em razão da deficiência do estudante, reforçando o princípio da não discriminação. O estatuto consolidou a compreensão da educação inclusiva como um direito fundamental, atribuindo às instituições educacionais a responsabilidade de eliminar barreiras e promover condições adequadas para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência (Congresso Nacional, 2015).

Apesar dos avanços proporcionados pela normativa, permaneceram debates relacionados à organização dos sistemas educacionais e à coexistência entre serviços especializados e a escolarização em classes comuns. Essas discussões evidenciam a complexidade da implementação das políticas inclusivas e a necessidade permanente de aperfeiçoamento das práticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos (Congresso Nacional, 2015).

A publicação do Decreto n.º 10.502/2020, pela Presidência da República (2020), instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. O documento apresentou novas diretrizes para a organização do atendimento educacional destinado aos estudantes público-alvo da

educação especial, prevendo diferentes possibilidades de oferta educacional, incluindo escolas e classes especializadas.

A proposta gerou amplo debate no campo educacional, especialmente em razão das interpretações acerca de seus possíveis impactos sobre os avanços alcançados pelas políticas de inclusão escolar nas décadas anteriores. Diversos pesquisadores, entidades acadêmicas, organizações da sociedade civil e instituições ligadas à defesa dos direitos das pessoas com deficiência manifestaram preocupação com a possibilidade de fortalecimento de modelos educacionais segregados, enquanto outros setores defenderam a ampliação das alternativas de atendimento educacional às famílias e aos estudantes.

Independentemente das diferentes interpretações produzidas em torno da política, o debate evidenciou a centralidade da educação inclusiva na agenda educacional brasileira e a permanência de desafios relacionados à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem dos estudantes com deficiência em ambientes educacionais cada vez mais inclusivos, democráticos e comprometidos com a diversidade (Presidência da República, 2020).

Em decorrência dessas controvérsias, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu, em 2021, os efeitos do Decreto n.º 10.502/2020, ao entender que determinadas disposições da normativa poderiam contrariar princípios constitucionais relacionados à igualdade de oportunidades e ao direito à educação, bem como compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro, especialmente aqueles decorrentes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Presidência da República, 2009) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Congresso Nacional, 2015b).

A suspensão do decreto evidenciou que o campo da educação especial e da educação inclusiva permanece permeado por disputas políticas, jurídicas e conceituais acerca das formas mais adequadas de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. As divergências observadas não se restringem à definição dos espaços de escolarização, mas refletem diferentes concepções sobre inclusão, cidadania, direitos humanos e justiça social. Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2008), manteve-se como principal referência para a organização dos sistemas educacionais brasileiros, reafirmando a escolarização em classes comuns do ensino regular como diretriz orientadora das políticas públicas voltadas à inclusão.

Entretanto, a consolidação de marcos legais e normativos favoráveis à inclusão não tem sido suficiente para assegurar sua plena efetivação no cotidiano escolar. Diversos estudos apontam que a implementação das políticas inclusivas continua condicionada a fatores relacionados à infraestrutura das instituições, à disponibilidade de recursos pedagógicos e, sobretudo, à formação dos profissionais da educação. Tal constatação revela que os desafios da inclusão ultrapassam o campo normativo, alcançando dimensões pedagógicas, institucionais e culturais que influenciam diretamente a qualidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

Sob essa perspectiva, a formação docente assume posição estratégica no processo de construção de sistemas educacionais inclusivos. A capacidade de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa, de planejar práticas pedagógicas acessíveis e de promover condições efetivas de participação e aprendizagem depende, em grande medida, dos processos formativos vivenciados pelos futuros professores.

Assim, a discussão desloca-se da existência formal das políticas de inclusão para a análise das condições concretas de sua implementação, tornando pertinente investigar de que modo os cursos de Pedagogia têm incorporado as demandas da educação inclusiva em seus currículos, componentes formativos e experiências pedagógicas.

Desse modo, compreender a formação inicial dos pedagogos torna-se fundamental para analisar as possibilidades e os limites da educação inclusiva no contexto contemporâneo, uma vez que a efetivação dos direitos assegurados pela legislação depende da preparação de profissionais capazes de transformar princípios normativos em práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

iii. Desafios e potencialidades da inclusão na formação docente

Gonçalves *et al.* (2024) refletiu sobre a capacitação docente voltada à integração de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema regular de ensino no Brasil, por isso, abordou sobre lacunas nos programas formativos. Para os autores, a articulação entre teoria e prática é tida como indispensável para a construção de ambientes educacionais mais equitativos. A articulação entre saberes reforça a complexidade do desafio formativo docente.

As lacunas identificadas na capacitação docente reveladas por Gonçalves *et al.* (2024) apresentam desconexões entre políticas públicas e aplicação escolar. Os programas iniciais de formação são incisivos em teoria, mas insuficientes na oferta de recursos práticos e metodológicos. Há carência de conteúdos específicos sobre cada uma deficiência nos cursos de licenciatura e falta de continuidade na formação continuada. Essa insuficiência reflete-se na insegurança dos professores diante das diversas manifestações da deficiência.

Há urgência de integrar saberes práticos, como uso de tecnologias assistivas e estratégias comportamentais, ao currículo formativo. Gonçalves *et al.* (2024) também ressaltaram a escassa articulação entre universidades, secretarias e escolas. A formação docente atual é considerada fragmentada, pouco contextualizada e desvinculada das realidades escolares, confirmando que é grande a quantidade de professores que enfrentam situações inclusivas sem preparo adequado e sem suporte técnico-pedagógico.

A prática cotidiana, muitas vezes, permanece restrita a ações pontuais, sem articulação curricular ou institucional. O hiato entre teoria e sala de aula persiste devido à ausência de formação contínua e políticas de acompanhamento. A efetividade da inclusão depende da articulação entre formação docente, ações políticas consistentes e suporte institucional.

O resultado aponta a necessidade de repensar formatos formativos para garantir inclusão efetiva e duradoura. Entre as práticas bem-sucedidas destacadas na revisão de Gonçalves *et al.* (2024) sobressaem iniciativas que mesclam conhecimento teórico com ações concretas em sala de aula. Exemplos incluem uso de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e trabalho colaborativo entre professores e especialistas. Observa-se que equipes de formação envolvendo psicólogos, terapeutas ocupacionais e pedagogos favorecem respostas mais adequadas às necessidades dos alunos não-normais.

A tecnologia assistiva e os recursos digitais emergem como elementos determinantes para ampliar a participação. Essas práticas demonstram que ambientes inclusivos dependem tanto da organização coletiva quanto da adoção de estratégias específicas e centradas no aluno. A interdisciplinaridade é destacada como condição para o êxito das intervenções.

As ações formativas integradas envolvem universidades, secretarias, escolas e famílias, em perspectiva interdisciplinar. Gonçalves *et al.* (2024) destacaram a adoção de tecnologias assistivas e recursos digitais como facilitadores do processo inclusivo,

destacando a importância de inserir experiências práticas, supervisionadas por especialistas, no estágio e na formação profissional, e, propondo criar redes de consulta entre professores regulares e de educação especial. Essas medidas visam reduzir o déficit de preparo docente e promover ambientes escolares mais inclusivos, equitativos e participativos.

A dissertação de Oliveira (2025b) reflete no contexto da formação docente sobre as práticas pedagógicas inclusivas, avaliando as possibilidades e esforços necessários para se criar uma proposta colaborativa. Mesmo com os esforços da legislação brasileira, a inclusão prática ainda revela lacunas estruturais e de formação. Na perspectiva desse autor, a inclusão de alunos não normais, ou com alguma necessidade educacional especial, vai além da mera adaptação de conteúdo. É um processo que exige um fluxo permanente de transformação pedagógica, fundamentado no diálogo entre a prática e a teoria.

A formação inicial não possui uma base teórica sobre a prática docente inclusiva, e isso se reflete no dia a dia da sala de aula, que é frequentemente marcada por improvisos e falta de apoio. A formação continuada tende a ser fragmentada e desconectada do cotidiano escolar, o que a torna pouco eficaz. Oliveira (2025b) enfatiza que a inclusão não deve ser tratada como um conjunto de ações e estratégias isoladas e desconexas, e sim como uma atitude pedagógica que resulta de um trabalho coletivo. O autor valoriza o trabalho colaborativo entre professores, coordenadores, gestores e outros profissionais que compõem o universo educativo, enfatizando a construção do saber e troca de experiências. O fortalecimento da prática pedagógica inclusiva ocorre ao se escutar e dialogar com as reais necessidades dos alunos.

A colaboração entre os membros da comunidade educativa é, por isso, um elemento imprescindível para cultivar uma convivência mais equitativa e mais inclusiva em um contexto educativo. Oliveira (2025b), em sua pesquisa, aborda um outro ponto relevante, que é a questão da desigualdade que está presente nas escolas públicas, especificamente no que diz respeito a acessibilidade, física, técnica e de comunicação. Apesar de um movimento crescente de sensibilização, a inclusão efetiva está comprometida, em grande parte, pela falta de recursos e de políticas públicas que funcionem.

A ausência de recursos estratégicos transforma a escola num espaço profundamente excludente, especialmente para o amplo grupo de indivíduos que não são aceitos pela norma. Portanto, é necessário reexaminar a atuação do governo e das

secretarias de educação em relação a iniciativas que ultrapassem o plano de manutenção. Para que possa de fato falar de escola inclusiva, é imprescindível falar da reestruturação do projeto da formação inicial e contínua de professores. Os cursos de licenciatura precisam trabalhar de forma mais estruturada propostas que são sobre a diversidade, a diferença e a educação dos direitos humanos.

É necessário que a prática supervisionada nos módulos pratique a inclusão, em ações formativas multi, como oficinas, rodas de conversa, ensino cooperativo, que visam a troca de saberes entre os educadores e a criação de soluções pedagógicas a contextos que exigem ensino individualizado. A inclusão escolar não pode ser uma responsabilidade só do professor do ensino comum, é necessário que haja a atuação em rede com gestores, famílias, profissionais do AEE e outros da instituição.

A construção de espaços educativos inclusivos, segundo Oliveira (2025b), pressupõe a escuta ativa e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos, e, sobretudo, a valorização dos processos formativos que também devem respeitar. As práticas pedagógicas inclusivas só se efetivam na medida em que houver um investimento do caráter institucional nos níveis de formação docente, na criação de estruturas que possibilitem o trabalho conjunto, e na construção de uma cultura escolar que promova a justiça e equidade sociais.

Em relação à educação inclusiva no Brasil, Reis e Coutinho (2025) comentam os desafios e estratégias de implementação e ressaltam que, mesmo com a legislação a favor da inclusão e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação inicial dos professores ainda é um desafio formidável, tendo em vista que não contempla a diversidade que exige os que ensinam. A escassez de adequados recursos pedagógicos e a fratura cultural em relação à inclusão e diversidade, que abrange as esferas estruturais, pedagógicas e culturais, desempregam a ação docente.

Reis e Coutinho (2025) comentaram a falta de formação adequada possuída pelos docentes, que mesmo com os direitos e leis a educação inclusiva no Brasil ainda é diversa e desassistida. A educação inclusiva enfrenta desafios que ainda não foram superados e com leis que a apoiam. A ausência de formação que integre a inclusão no currículo dos cursos de licenciatura, se não construída de forma crítica, a formação gera ineficácia, comprometendo a atuação profissional. A educação e a formação não são as únicas carências, convivemos com a falta de recursos, e a estrutura da educação brasileira, demandando a inclusão real de alunos com deficiências.

A falta de materiais acessíveis, espaços adaptados e tecnologias assistivas impacta não apenas a aprendizagem, mas também a própria dignidade desses alunos. Nessas situações, os professores são frequentemente forçados a se virarem com enormes improvisações em vez da necessária colaboração estruturada, multidisciplinar e robustos marcos de políticas públicas. A falta de apoio institucional aprofunda ainda mais as desigualdades existentes dentro do sistema educacional.

Outro ponto debatido por Reis e Coutinho (2025) fala sobre a inércia cultural do paradoxo da inclusividade que emana de ideias profundamente enraizadas de ‘normalidade’ e produtividade escolar. Um número significativo de educadores tende a interpretar a inclusividade como algo que ‘desvira o fluxo e o progresso’ da aula, indicando a presença duradoura de práticas excludentes e estigmatizantes. A necessidade de obter resultados e a presença de avaliações padronizadas frequentemente reforçam tais atitudes excludentes em detrimento da criação de ambientes verdadeiramente acolhedores. Os autores argumentam que essas culturas precisam ser contrabalançadas com educação crítica, escuta ativa, bem como estruturas de conscientização nas escolas.

As estratégias voltadas para uma inclusividade genuína na comunidade escolar também devem se estender à administração escolar, às famílias dos alunos e à comunidade mais ampla. Construir uma escola inclusiva requer colaboração ativa, um compromisso duradouro para melhorar a aprendizagem profissional e reconsiderar os marcos pedagógicos por meio das lentes da equidade e diversidade. A inclusão, assim como a educação, não é uma ação pontual e sim um processo contínuo e, para que seus resultados sejam positivos, é necessário que a dignidade humana esteja no centro do trabalho que vem a ser realizado.

A formação continuada desponta como elemento crucial para superar os entraves identificados, especialmente por incorporar tecnologias assistivas e metodologias ativas, que exigem orientação técnica e participação institucional constante. A adoção desses recursos, quando mediada pedagogicamente, fortalece a inclusão, mas dependem de compromissos coletivos entre governo, instituições educacionais e comunidade escolar (Reis; Coutinho, 2025).

Reis e Coutinho (2025) destacam que a cultura escolar ainda integra resistências à inclusão, requerendo um esforço colaborativo para modificar práticas e promover equidade. A formação docente não pode se restringir ao ensino técnico, devendo incluir reflexões ético políticas que valorizem os direitos e a diversidade. Se a formação for

fragmentada agrava a lacuna entre teoria e exercício docente, comprometendo a qualidade do ato educativo.

A inclusão só se efetiva mediante articulação institucional que passe por formação continuada consistente, continuidade política e envolvimento efetivo da comunidade escolar. A insuficiência de políticas públicas estáveis limita o uso regular de tecnologias assistivas e impõe barreiras estruturais frequentes. O fortalecimento da formação interdisciplinar e contextualizada contribui diretamente para reduzir resistências culturais e promover práticas pedagógicas inclusivas mais efetivas.

Reis; Coutinho (2025) sugerem que os futuros professores vivenciem experiências reais em contextos escolares diversos, com supervisão reflexiva e participação ativa na construção de soluções. E defendem a construção de redes de apoio e a troca contínua de saberes como ferramentas para consolidar uma cultura escolar inclusiva. A formação docente voltada à inclusão transcende habilidades técnicas: ela exige postura ética, sensibilidade social e compromisso com a justiça educacional.

Silva e Mercado (2024) ao contemplarem as questões relativas às políticas de formação profissional de professores para a educação inclusiva como um direito humano, apontam que as disposições legais e as diretrizes curriculares não resultam em práticas de ensino efetivas. Em análise à literatura educacional verificaram a lacuna nos cursos de formação inicial e continuada de educadores e considera a ausência de articulação entre uma teoria, uma estratégia que se aplica e uma competência técnico-ética.

Na formação de professores, em muitos casos, ocorre um predomínio da verticalidade da técnica, em que um conjunto de habilidades se sobrepõe à ausência das competências socioemocionais e as competências éticas que são fundamentais para lidar com a pluralidade que aparece naquela sala de aula.

Para um sistema de ensino que se diz verdadeiramente inclusivo precisa de educadores desconstruídos a partir de um compromisso ético, que carregam de forma internalizada os valores de justiça, de equidade e a diferença enquanto uma marca central da aprendizagem. Os educadores têm que desenvolver a competência de promover climas educacionais acolhedores que vão além das adaptações curriculares de ordem simplista e que reconheçam a dignidade humana enquanto valor.

Silva e Mercado (2024) criticam a fragmentação, a redução aberta e a ausência de um professor que, como sujeito-ator, é um professor reflexivo que pode agir

eticamente em relação ao que é seu entorno. Reconstruídas em que os princípios da formação de direitos humanos tenham lógica para a criação de uma inter-relação da pedagogia, dos estudos curriculares e das ciências sociais.

Silva e Mercado (2024) sugerem oficinas para definir e reformular a cultura escolar, incorporando respeito e inclusão. Dentro da reestruturação da cultura escolar, eles sugerem superar a inércia nas escolas entendendo que capacitar educadores por meio do conhecimento crítico e do respeito à dignidade do outro pode mudar o paradigma educacional em direção à justiça social.

A consolidação de práticas inclusivas nas escolas dependerá de políticas de formação que incorporem direitos humanos, diálogos interdisciplinares significativos e estruturas de apoio institucional advogando por uma reforma imediata do currículo na formação de professores para incluir as dimensões éticas e políticas que promovam a equidade.

A análise dos estudos recentes evidenciou que, embora o arcabouço legal brasileiro avance na consolidação da educação inclusiva, persistiram lacunas significativas na formação inicial docente, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática. As contribuições de Gonçalves *et al.* (2024) e Silva e Mercado (2024) indicaram que os cursos de licenciatura ainda apresentam fragilidades na integração de conhecimentos pedagógicos, técnicos e éticos, o que compromete a atuação docente em contextos inclusivos.

Observou-se que a formação tende a permanecer fragmentada, com predominância de conteúdos teóricos desvinculados das demandas concretas da sala de aula, dificultando a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Esse cenário reforçou a compreensão de que a inclusão não se efetiva apenas por meio de normativas, mas depende diretamente da qualidade e da intencionalidade dos processos formativos.

No contexto específico das instituições de ensino superior localizadas em Brasília, considerando uma universidade pública e uma universidade privada, essa problemática adquiriu contornos ainda mais relevantes. As desigualdades estruturais, pedagógicas e institucionais apontadas por Oliveira (2025b) e Reis e Coutinho (2025) sugeriram que a formação docente pode apresentar diferenças significativas conforme o tipo de instituição, influenciando o acesso a recursos, experiências práticas e oportunidades formativas.

Enquanto determinados contextos podem oferecer maior aproximação com a realidade das escolas públicas e suas demandas inclusivas, outros podem apresentar limitações relacionadas à infraestrutura, à articulação com redes de ensino e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Dessa forma, tornou-se pertinente investigar como esses dois contextos formativos distintos contribuem para a preparação dos futuros pedagogos frente aos desafios da inclusão escolar.

Diante desse cenário, evidenciou-se que a formação inicial em Pedagogia necessita ser compreendida como um espaço estratégico para a consolidação de práticas inclusivas, exigindo uma reestruturação que integre dimensões teóricas, práticas e ético-políticas. As discussões apresentadas apontaram para a necessidade de fortalecer a formação por meio de experiências supervisionadas, trabalho colaborativo, uso de tecnologias assistivas e articulação entre universidade e escola, conforme destacado pelos estudos analisados.

II. ESTUDO EMPÍRICO

3. Estudo empírico

O presente capítulo teve como finalidade apresentar o estudo empírico desenvolvido, contemplando a contextualização, a problemática, os objetivos, a metodologia, a caracterização da população e amostra, bem como os instrumentos e procedimentos adotados na coleta e análise dos dados.

A investigação foi realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições de ensino superior localizadas em Brasília, sendo uma pública e outra privada, com o intuito de compreender, a partir da percepção desses sujeitos, em que medida a formação inicial tem contribuído para a preparação docente voltada à educação inclusiva.

Nesse sentido, buscou-se articular os dados empíricos com o referencial teórico apresentado, de modo a evidenciar as potencialidades e fragilidades do processo formativo no que se refere à construção de práticas pedagógicas inclusivas.

i. Contextualização e problemática do estudo

A educação inclusiva conquistou um lugar central no campo educacional, amparado por leis e políticas sociais que a orientam a garantir o direito a educação para todos. Entretanto, a realidade das escolas brasileiras ainda se mostra desafiadora para o atendimento da diversidade com necessidades educacionais específicas e para as práticas inclusivas, o que se exige revisitar os processos formativos dos professores.

Como apontado por Mantoan (2006), as escolas estão enfrentando dificuldades estruturais e pedagógicas que comprometem a construção da verdadeira educação inclusiva. O autor explicou que a formação inicial deve permitir aos futuros professores entrarem em contato com os conhecimentos, práticas e concepções que irão orientar sua atuação profissional.

No entanto, na prática, constata-se nas descrições teóricas, que a formação inicial do futuro professor, muitas vezes, ocorre de maneira superficial, com abordagens amplas e pouco articuladas à realidade das escolas em âmbito, regional, urbana e rural, o que pode dificultar a preparação destes em lidar com a diversidade presente nas salas

de aula. Estudos como os de Paulon et al. (2005), descreveram que a tentativa de atender a diferentes contextos por meio de conteúdos generalistas pode resultar na simplificação excessiva dos conhecimentos, afastando-os das situações concretas enfrentadas no cotidiano escolar.

O ensino por meio de conteúdos generalistas também tem sido evitado nos documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que já aponta a formação docente como elemento central para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos, reforçando a necessidade de preparar profissionais capazes de atuar de forma eficaz em contextos diversos.

Diante desse contexto, emergiu a necessidade de investigar como os cursos de formação inicial têm abordado a temática da educação inclusiva e inclusão em salas de ensino regular, especificamente, no contexto de formação dos futuros professores, ou seja, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. E, sendo assim, mostrou-se relevante contextualizar como a organização curricular das universidades estão conseguindo (ou não) desenvolver competências e habilidades para a atuação destes estudantes em contextos inclusivos.

Nesse sentido, estudos sobre a formação docente no curso de Pedagogia têm evidenciado que, embora a temática da inclusão esteja presente nas matrizes curriculares, sua abordagem ainda ocorre de forma limitada e, muitas vezes, concentrada em disciplinas específicas, com carga horária reduzida.

Conforme demonstrado na pesquisa de campo apresentada por Papi, Santos e Mota (2016), os estudantes de cursos de Pedagogia identificaram como uma das principais fragilidades da formação o pouco tempo destinado ao estudo dos conteúdos relacionados à educação inclusiva, o que compromete o aprofundamento teórico e a compreensão das demandas reais da prática pedagógica.

Além da limitação temporal, observou-se na pesquisa de Papi, Santos e Mota (2016) que a organização curricular dos cursos de Pedagogia tende a tratar a inclusão como um conteúdo isolado, e não como um eixo transversal da formação docente. Essa configuração curricular contribui para se confirmar os argumentos contextualizados nessa problemática, os quais caracterizam como ocorre a fragmentação do conhecimento, dificultando a construção de uma visão integrada sobre a diversidade no contexto escolar.

A fragmentação, ora em comento, pode impedir que o futuro professor desenvolva as competências necessárias para atuar em situações concretas, uma vez que

os conteúdos não se articulam de forma consistente ao longo do percurso formativo com a realidade.

Outro aspecto relevante refere-se à fragilidade na relação entre teoria e prática, apontada como uma das principais lacunas na formação inicial. Conforme evidenciado nos estudos de Silva (2025) e Silva & Mercado (2024), a maioria dos estudantes (futuros professores) descrito nos resultados de suas pesquisas de campo, descreveram em seus relatos que tiveram pouco ou nenhum contato direto com alunos público-alvo da educação especial durante a graduação. Essa ausência revela-se fator dificultador da construção de saberes pedagógicos. E por isso, se tornaram objeto de estudo desta dissertação.

Outro fator identificado nos estudos teóricos, relevante para a caracterização da contextualização do problema dessa dissertação, refere-se à insuficiência de experiências práticas associada à predominância de abordagens teóricas no processo formativo, muitas vezes desvinculadas das situações concretas do cotidiano escolar (Marques, 2022; Silva, 2025; Fonseca, 2026). A ausência de estudos de caso, estágios em inclusão escolar e contato com alunos com necessidades educacionais especiais compromete a consolidação da formação inicial do futuro professor (Santana, Flores & Borges, 2022; Aragão, 2024; Tanaka, 2025).

Por isso, entende-se que a formação inicial, apesar de contribuir para a compreensão do paradigma da inclusão, não tem sido suficiente para garantir a segurança dos futuros professores atuarem nas escolas de ensino regular que promovem a inclusão. Há questões de insegurança e despreparo diante das demandas da inclusão, o que evidencia a existência de lacunas na formação oferecida.

A ausência da abordagem articulada à inclusão na formação inicial pode contribuir para a manutenção de práticas excludentes no contexto escolar, reforçando a importância de investigações que busquem compreender, a partir da percepção dos estudantes, em que medida os cursos de Pedagogia têm conseguido atender às demandas da educação inclusiva na contemporaneidade. Por isso, torna-se evidente a necessidade de repensar a organização curricular dos cursos de Pedagogia, de modo a integrar a educação inclusiva como eixo estruturante da formação docente, e não apenas como um conteúdo complementar.

Com essa contextualização emergiram as seguintes questões problemas de pesquisa: Qual é a abordagem curricular adotada pelos cursos de Pedagogia em relação

à formação em inclusão escolar? Qual é a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação?

ii. Objetivos

A presente investigação procurou alcançar o seguinte objetivo geral: analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia e sua implicação em relação a formação em inclusão escolar, e, compreender a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação.

Como objetivos específicos definiram-se os seguintes:

- a) Analisar as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia e a sua possível implicação na atuação dos futuros profissionais face a educação para a inclusão;
- b) Compreender a percepção dos acadêmicos sobre as práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia, identificando desafios e possibilidades para a formação voltada à educação inclusiva;
- c) Identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia no que se refere ao processo de formação para atuação em turmas com inclusão escolar;
- d) Compreender a percepção dos acadêmicos acerca da contribuição da formação inicial para sua preparação diante dos desafios da inclusão na prática escolar.

A definição dos objetivos orientou a construção do percurso metodológico e a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, conforme indicado por Lamy (2020), ao destacar que os objetivos de pesquisa devem estar diretamente articulados à abordagem metodológica adotada.

iii. Principais características metodológicas

Este estudo foi autorizado pela plataforma Brasil. Implementou uma investigação que se constituiu, inicialmente, como pesquisa de natureza descritiva, pois buscou-se compreender características relacionadas à formação inicial de professores e o contexto curricular da educação inclusiva. Esse tipo de pesquisa mostrou-se adequado ao estudo, pois possibilitou a observação e a interpretação das percepções dos estudantes acerca do processo formativo vivenciado nos cursos de Pedagogia,

especialmente no que se refere à preparação para atuar em contextos educacionais inclusivos.

- Foco da pesquisa: quantitativo

Considerando a natureza do problema investigado e os objetivos propostos, a presente pesquisa adotou abordagem quantitativa. Essa opção metodológica mostrou-se adequada por possibilitar a obtenção de informações passíveis de mensuração, organização e análise estatística, favorecendo a identificação de tendências e padrões relacionados à formação inicial para a educação inclusiva.

A abordagem quantitativa permitiu examinar as percepções dos estudantes do curso de Pedagogia acerca de sua trajetória formativa, especialmente no que se refere aos conhecimentos, experiências acadêmicas e componentes curriculares relacionados à inclusão escolar. Para tanto, foram utilizados dados padronizados obtidos por meio de questionário estruturado, possibilitando a comparação das respostas e a sistematização das informações coletadas.

De acordo com Gomes, Rodrigues e Giaretta (2025), a pesquisa quantitativa possibilita mensurar fenômenos, identificar regularidades e produzir indicadores capazes de subsidiar a compreensão de determinado contexto investigado. Segundo os autores, essa abordagem favorece a análise objetiva dos dados e contribui para a identificação de tendências presentes entre os participantes da pesquisa.

No contexto desta investigação, a utilização da abordagem quantitativa possibilitou analisar de forma sistemática as percepções dos estudantes sobre a formação inicial para a educação inclusiva, produzindo evidências empíricas que contribuíram para a compreensão das potencialidades e dos desafios presentes nos processos formativos desenvolvidos pelos cursos de Pedagogia investigados.

- Nível de pesquisa: descritivo e exploratório

Quanto aos objetivos, a presente investigação caracterizou-se como descritiva e exploratória. A dimensão descritiva mostrou-se adequada por possibilitar a identificação, a organização e a análise das percepções dos estudantes acerca da formação inicial para a educação inclusiva, permitindo examinar características

relacionadas aos conhecimentos, experiências acadêmicas e componentes curriculares vivenciados ao longo do curso de Pedagogia.

Conforme destacam Amorim, Mendes e Macêdo (2025), a pesquisa descritiva constitui uma estratégia metodológica apropriada para estudos que buscam conhecer, caracterizar e interpretar percepções, experiências e fenômenos sociais em seus contextos de ocorrência. Nessa perspectiva, o delineamento descritivo permitiu produzir um retrato analítico da realidade investigada, evidenciando aspectos relacionados às potencialidades e aos desafios presentes nos processos formativos voltados à inclusão escolar.

A pesquisa também apresentou caráter exploratório, uma vez que buscou ampliar a compreensão sobre um tema ainda pouco investigado no contexto específico da formação inicial de professores para a educação inclusiva. Segundo Leite e Leal (2024), estudos exploratórios contribuem para o aprofundamento do conhecimento acerca de determinado fenômeno, favorecendo a identificação de questões relevantes e a construção de novas perspectivas de análise.

A articulação entre os enfoques descritivo e exploratório possibilitou não apenas caracterizar as percepções dos estudantes sobre sua formação inicial, mas também compreender aspectos que podem influenciar a preparação para a atuação em contextos educacionais inclusivos. Dessa forma, esse delineamento mostrou-se compatível com os objetivos da pesquisa e com a complexidade do fenômeno investigado.

- Desenho da pesquisa: não experimental

No que se refere ao delineamento metodológico, a presente investigação caracterizou-se como uma pesquisa não experimental, uma vez que não houve manipulação deliberada das variáveis investigadas nem intervenção do pesquisador sobre o fenômeno estudado. O estudo buscou compreender as percepções dos estudantes acerca da formação inicial para a educação inclusiva a partir das experiências vivenciadas no contexto acadêmico, observando a realidade tal como ela se apresentava nas instituições participantes.

De acordo com Ferreira e Leite (2023), as pesquisas não experimentais são desenvolvidas em contextos naturais, permitindo a observação e a análise dos fenômenos sem a imposição de tratamentos ou condições controladas. Essa característica mostrou-se adequada aos objetivos deste estudo, considerando que o

interesse da investigação esteve voltado à compreensão das percepções dos acadêmicos de Pedagogia sobre sua formação para a atuação em contextos educacionais inclusivos, sem qualquer interferência nas condições em que esse processo formativo ocorre.

Além da observação do fenômeno em seu contexto natural, o delineamento não experimental permitiu examinar as percepções dos participantes a partir das experiências efetivamente vivenciadas durante sua trajetória acadêmica. Essa característica favoreceu a obtenção de informações relacionadas à formação inicial para a educação inclusiva sem que houvesse alteração das condições institucionais, curriculares ou pedagógicas existentes nas instituições investigadas.

A investigação concentrou-se na análise das relações entre os processos formativos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia e as percepções construídas pelos estudantes acerca de sua preparação profissional. Tal procedimento possibilitou identificar elementos associados ao currículo, às experiências acadêmicas e às oportunidades de aprendizagem relacionadas à educação inclusiva, contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto formativo analisado.

A adoção desse delineamento mostrou-se compatível com os objetivos da pesquisa, uma vez que permitiu produzir evidências empíricas sobre a realidade investigada sem comprometer sua dinâmica natural. Dessa forma, tornou-se possível compreender aspectos relacionados às potencialidades e aos desafios da formação inicial docente para a inclusão, fornecendo subsídios para reflexões acerca do aprimoramento dos processos formativos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia.

- Dimensão temporal: seccional (ou transversal)

Quanto à dimensão temporal, o estudo caracterizou-se como seccional ou transversal, uma vez que a coleta de dados foi realizada em um único momento, durante o mês de agosto de 2025. Segundo Novaes, Paiva e Gonçalves (2022), pesquisas dessa natureza possibilitam a análise de fenômenos em determinado recorte temporal, permitindo a identificação de características, tendências e percepções presentes no contexto investigado.

A adoção desse delineamento mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa, pois permitiu produzir um retrato das percepções dos estudantes acerca de sua formação inicial para a educação inclusiva no período investigado. Dessa forma, tornou-se possível analisar aspectos relacionados ao currículo, às experiências formativas e à

preparação profissional dos futuros pedagogos, fornecendo subsídios para a compreensão das potencialidades e dos desafios presentes nos processos formativos desenvolvidos pelas instituições participantes.

A opção por uma abordagem seccional mostrou-se adequada à natureza do problema investigado, uma vez que o interesse da pesquisa se concentrou na compreensão das percepções dos estudantes em um contexto temporal específico, sem a necessidade de acompanhamento longitudinal dos participantes. Tal característica permitiu captar as impressões, avaliações e experiências formativas construídas ao longo da graduação, considerando as condições curriculares e institucionais vigentes no momento da coleta de dados.

Sob essa perspectiva, os resultados obtidos refletem as percepções dos acadêmicos acerca da formação inicial para a educação inclusiva no período analisado, permitindo identificar tendências relacionadas ao desenvolvimento de conhecimentos, competências e experiências voltadas à atuação em contextos educacionais inclusivos. A delimitação temporal adotada favoreceu a análise da realidade investigada em seu contexto imediato, possibilitando compreender como os participantes avaliavam sua preparação profissional diante das demandas contemporâneas da educação.

O delineamento transversal permitiu reunir informações provenientes de um conjunto diversificado de estudantes em diferentes etapas da formação acadêmica, contribuindo para uma visão abrangente do fenômeno estudado. Dessa forma, foi possível identificar aspectos recorrentes nas percepções dos participantes, produzindo evidências relevantes para a compreensão dos desafios e das potencialidades presentes na formação inicial de pedagogos para a promoção de práticas educacionais inclusivas.

- Fontes de dados: dados primários e secundários

A produção dos dados desta pesquisa fundamentou-se na articulação entre fontes secundárias e fontes primárias, estratégia que possibilitou examinar o fenômeno investigado a partir de diferentes perspectivas e ampliar a consistência analítica dos resultados.

Inicialmente, foram utilizadas fontes secundárias constituídas por livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos normativos e produções acadêmicas relacionadas à formação inicial de professores, aos currículos dos cursos de Pedagogia e à educação inclusiva. Esse levantamento bibliográfico forneceu os referenciais teóricos

e conceituais que sustentaram a investigação e orientaram a construção do instrumento de coleta de dados.

Essa etapa teve como finalidade identificar os referenciais teóricos, conceituais e normativos que sustentam as discussões contemporâneas sobre a preparação docente para atuação em contextos educacionais marcados pela diversidade. Mais do que reunir informações já produzidas, a pesquisa bibliográfica possibilitou compreender a evolução do campo, as principais abordagens adotadas pelos pesquisadores e os desafios ainda presentes na formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica desempenhou papel estratégico ao permitir a identificação dessas lacunas e ao fornecer subsídios para a delimitação do objeto de estudo. O levantamento também permitiu identificar avanços normativos relevantes relacionados à educação inclusiva, bem como discutir os desafios ainda existentes para a efetiva incorporação desses princípios nos processos formativos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior.

Tal compreensão é reforçada por Monte, Costa e Guimarães (2026), ao destacarem que ainda há escassez de estudos voltados às experiências formativas desenvolvidas nos cursos de formação inicial de professores para responder às demandas da inclusão escolar.

Além da pesquisa bibliográfica, realizou-se também a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e das matrizes curriculares das instituições participantes. Foram analisados o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade pública e o Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia da Universidade particular, documentos que orientam a organização curricular e os processos formativos das instituições investigadas.

A análise documental permitiu identificar aspectos relacionados à organização curricular, à carga horária, aos princípios formativos, ao perfil do egresso e à inserção da temática da educação inclusiva nos percursos formativos propostos pelas instituições. Esse procedimento contribuiu diretamente para o atendimento do primeiro objetivo específico da pesquisa, que consistiu em analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e suas possíveis implicações na formação dos futuros profissionais para a atuação em contextos educacionais inclusivos.

A relevância dessa etapa foi reforçada por Monte, Costa e Guimarães (2026), ao destacarem que a produção acadêmica nacional sobre educação inclusiva ainda concentra grande parte de suas análises na formação continuada de professores, havendo

menor atenção às experiências desenvolvidas na formação inicial. Tal cenário evidencia a necessidade de investigações que examinem diretamente os currículos e os processos formativos das licenciaturas, buscando compreender como os futuros docentes estão sendo preparados para responder às demandas da inclusão escolar.

Também se optou por utilizar dados primários produzidos por meio de pesquisa de campo realizada junto aos estudantes dos cursos de Pedagogia das instituições participantes localizadas em Brasília. A coleta dessas informações permitiu acessar diretamente as percepções, experiências e avaliações dos acadêmicos acerca de sua formação inicial para a atuação em contextos educacionais inclusivos.

O uso da pesquisa de campo, assim como os demais procedimentos, mostrou-se adequado aos objetivos, por possibilitar coletar dados no contexto (local) de ocorrência do fenômeno tomado como objeto de estudo, sendo possível acessar informações produzidas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo investigado.

A opção pela pesquisa de campo também se justifica pela possibilidade de compreender o fenômeno investigado a partir da realidade vivenciada pelos participantes, considerando que as informações produzidas em pesquisas sociais são construídas no contexto das interações estabelecidas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa (Caldeira, 2023, p. 11).

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo constitui um processo marcado por relações interpessoais e pela construção compartilhada de significados. Tal compreensão afasta a concepção de neutralidade absoluta do pesquisador e reconhece que a produção do conhecimento ocorre em contextos de interação social, nos quais os participantes atribuem sentidos às suas experiências e percepções (Caldeira, 2023).

Esse entendimento reforça que a obtenção de informações ocorre em um contexto relacional, no qual pesquisador e participantes interagem na construção dos dados. Por essa razão, a qualidade da investigação está associada não à busca de uma neutralidade absoluta, mas à adoção de procedimentos que assegurem rigor metodológico, transparência analítica e coerência interpretativa.

Conforme Matos e Simplicio (2022), a pesquisa de campo caracteriza-se pela observação direta dos fenômenos e pela coleta de informações no ambiente em que estes ocorrem, favorecendo maior aproximação entre o pesquisador e a realidade investigada.

A articulação entre análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo contribuiu para se compreender o fenômeno investigado. Enquanto os documentos institucionais permitiram identificar as intenções formativas expressas nos currículos e projetos pedagógicos, os dados produzidos junto aos estudantes possibilitaram compreender como esses processos são percebidos pelos sujeitos em formação em sua dimensão prática. Essa articulação possibilitou uma aproximação entre o referencial teórico e a realidade empírica investigada, favorecendo análises mais consistentes acerca da formação inicial para a educação inclusiva (Borges & Alves, 2022).

Dessa forma, a integração entre fontes secundárias e primárias possibilitou uma análise abrangente da formação inicial para a educação inclusiva, articulando evidências documentais, fundamentos teóricos e percepções dos estudantes. Essa estratégia contribuiu para fortalecer a consistência metodológica da investigação e ampliar a compreensão dos desafios e potencialidades presentes nos processos formativos desenvolvidos pelas instituições participantes.

iv. População e amostra

A amostra da pesquisa foi composta por 106 estudantes regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Pedagogia de duas instituições de ensino superior localizadas na cidade de Brasília, sendo uma instituição pública e uma privada. As instituições não foram identificadas no estudo em atendimento aos procedimentos éticos adotados na pesquisa. Os participantes responderam voluntariamente ao instrumento de coleta de dados e constituíram o grupo analisado nesta investigação.

Foram incluídos estudantes regularmente matriculados no curso de Pedagogia das instituições participantes, com idade igual ou superior a 18 anos e que concordaram com o TCLE. A pesquisa utilizou amostragem não probabilística por conveniência, composta pelos estudantes que aceitaram participar voluntariamente da investigação. Foram excluídos questionários incompletos ou respondidos por estudantes que não atenderam aos critérios estabelecidos.

Quanto à representação dos participantes, considerou-se que o foco da investigação não se restringiu aos sujeitos em si, mas às suas percepções, experiências e compreensões acerca da formação inicial docente no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, buscou-se analisar as informações fornecidas pelos estudantes como

elementos que permitiram compreender o fenômeno investigado. As características sociodemográficas da amostra são apresentadas nas Tabelas 2 a 5.

Tabela 2.

Faixa etária dos estudantes de Pedagogia em processo de formação

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	20–29 anos	74	69,8%	69,8	69,8
	30 anos ou mais	32	30,2%	30,2	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

Os dados apresentados na Tabela 2 indicaram que a maioria dos estudantes se encontrava na faixa etária de 20 a 29 anos, representando 69,8% da amostra, enquanto 30,2% possuíam 30 anos ou mais. A predominância de estudantes entre 20 e 29 anos sugere que a maior parte dos participantes se encontrava em fase de formação inicial e inserção profissional, característica relevante para a compreensão das percepções sobre a preparação para a atuação inclusiva.

Quanto à instituição de ensino dos estudantes, apresentam-se os resultados na tabela 3.

Tabela 3.

Instituição de ensino dos estudantes de Pedagogia em processo de formação.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pública	78	73,6	73,6	73,6
	Privada	28	26,4	26,4	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

Conforme apresentado na Tabela 3, verificou-se predominância de estudantes provenientes da instituição pública, correspondendo a 73,6% dos participantes, enquanto os estudantes da instituição privada representaram 26,4% da amostra. A predominância de estudantes provenientes da instituição pública amplia a representatividade das percepções relacionadas ao contexto formativo dessa modalidade de ensino, aspecto que deve ser considerado na interpretação dos resultados.

A diferença entre os contextos institucionais pode refletir distintas condições formativas, relacionadas à organização curricular, acesso a recursos e oportunidades de experiências práticas.

No que se refere ao gênero dos participantes, observa-se o que segue na tabela 4.

Tabela 4.

Gênero dos estudantes de Pedagogia em processo de formação

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	97	91,5	91,5	91,5
	Masculino	9	8,5	8,5	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

Os dados da Tabela 4 evidenciaram predominância do gênero feminino, representando 91,5% da amostra, enquanto o gênero masculino correspondeu a 8,5%. Esse resultado confirmou uma característica historicamente presente nos cursos de formação docente.

A feminização do magistério é um fenômeno discutido na literatura educacional e está associado a construções sociais que vinculam a docência a práticas de cuidado e educação. E, no que se refere à formação prévia dos estudantes, apresenta-se os dados coletados na tabela 5.

Tabela 5.

Formação prévia dos estudantes de Pedagogia

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Outra graduação	61	57,5	57,5	57,5
	Sem outra graduação	45	42,5	42,5	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

A Tabela 5 indicou que 57,5% dos estudantes possuíam outra graduação, enquanto 42,5% não apresentavam formação acadêmica anterior. Esse dado revelou a presença de estudantes que ingressaram no curso de Pedagogia como uma segunda formação.

A presença de trajetórias formativas diversificadas pode influenciar a forma como os estudantes compreendem o processo de formação docente.

v. Técnicas, procedimentos e instrumentos de coleta de dados

- Técnica de coleta de dados: Inquérito por questionário

A produção dos dados empíricos ocorreu por meio da técnica de inquérito, operacionalizada mediante a aplicação de um questionário estruturado aos participantes da pesquisa. Essa técnica é amplamente utilizada em investigações de natureza quantitativa, por possibilitar a obtenção de informações padronizadas acerca de percepções, opiniões, atitudes e experiências de um determinado grupo social, favorecendo a análise sistemática dos dados coletados.

A escolha do inquérito mostrou-se coerente com os objetivos desta investigação, uma vez que o estudo buscou compreender as percepções dos estudantes de Pedagogia acerca da formação inicial para a educação inclusiva. A utilização de um instrumento padronizado permitiu reunir informações relacionadas às experiências formativas vivenciadas pelos participantes, às contribuições do currículo para a construção de conhecimentos sobre inclusão e à avaliação da preparação recebida para a atuação em contextos educacionais diversos.

Dessa forma, o inquérito constituiu um procedimento metodológico compatível com a natureza da investigação e com a necessidade de produzir evidências empíricas sobre a formação de futuros pedagogos para a atuação em contextos educacionais inclusivos.

- Instrumento: questionário estruturado

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado (anexo 1) com base na literatura existente sobre o tema (Amorim, Mendes & Macêdo, 2025; Cruz *et al.*, 2025), elaborado especificamente para atender aos objetivos da pesquisa e aplicado por meio da plataforma *Google Forms*. Posteriormente foi validado por três professores doutores especialistas na área, por meio de ficha específica de avaliação (anexo 2) tendo-se assim chegado à versão final.

A escolha do questionário como instrumento de coleta de dados justificou-se pela possibilidade de alcançar um número expressivo de participantes em um período reduzido, bem como pela facilidade de sistematização, organização e tratamento das informações obtidas. Conforme Cruz *et al.* (2025), o questionário apresenta caráter prático e eficiente, permitindo a obtenção de informações de muitos sujeitos em tempo relativamente curto. Esse instrumento possibilita a padronização das respostas, favorecendo a análise dos dados e a comparação entre as percepções dos participantes.

As questões foram elaboradas de forma clara, objetiva e alinhada aos objetivos da pesquisa, favorecendo a compreensão dos participantes e a confiabilidade das respostas obtidas. De acordo com Lamy (2020), os instrumentos de coleta de dados devem estar diretamente vinculados ao problema investigado, garantindo validade e consistência metodológica.

A utilização do questionário permitiu a obtenção de dados padronizados e comparáveis, aspecto fundamental para pesquisas que buscam identificar tendências e padrões de percepção em grupos específicos. A estruturação prévia das questões favoreceu a uniformidade das respostas e reduziu possíveis ambiguidades na interpretação dos itens pelos participantes, contribuindo para a qualidade das informações produzidas.

O instrumento mostrou-se adequado para investigar as percepções dos acadêmicos acerca da formação inicial para a educação inclusiva, possibilitando a produção de evidências compatíveis com os objetivos e o delineamento metodológico adotados neste estudo.

O instrumento foi composto por questões fechadas, de múltipla escolha e por itens organizados em escala do tipo *Likert*, permitindo a mensuração das percepções dos estudantes acerca da formação inicial para a educação inclusiva. Segundo Fonseca (2026), o questionário constitui um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas quantitativas, sendo formado por perguntas sistematicamente organizadas para o levantamento de opiniões, percepções e experiências dos participantes. O instrumento foi organizado em três partes, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6.

Estrutura do questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia.

Partes	Descrição	Itens
I	Caracterização dos participantes (instituição, gênero, idade, formação e experiência docente)	1 a 6
II	Formação em educação inclusiva e abordagem curricular (presença da temática no currículo, formatos de oferta e avaliação dos conteúdos formativos)	7 a 12
III	Experiências formativas, barreiras percebidas e preparação para atuação em contextos educacionais inclusivos	13 a 18

Embora o questionário tenha sido organizado em três partes para fins de aplicação, as questões estruturadas em escala de avaliação foram posteriormente

agrupadas em três dimensões analíticas definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa e dos construtos investigados.

Essa organização permitiu estabelecer correspondência entre os objetivos da investigação, as variáveis analisadas e os procedimentos estatísticos adotados, possibilitando examinar aspectos relacionados à abordagem curricular da educação inclusiva, às experiências formativas e ao suporte institucional, bem como à percepção dos estudantes acerca de sua preparação para atuar em contextos educacionais inclusivos. A distribuição das questões por dimensão é apresentada na Tabela 7.

Tabela 7.

Dimensões analíticas e questões que compõem o instrumento de pesquisa

Dimensão	Questões	Aspecto investigado
Abordagem Curricular da Educação Inclusiva	Q8, Q10A, Q10B, Q10C e Q11	Inserção da educação inclusiva no currículo e percepção sobre sua contribuição para a formação docente
Suporte Institucional e Experiências Formativas	Q12, Q13 e Q15	Apoio institucional, oportunidades formativas e experiências práticas relacionadas à inclusão
Preparação para Atuação Inclusiva	Q16, Q17 e Q18	Percepção dos estudantes acerca de sua preparação para atuar em contextos educacionais inclusivos

Com base na organização das questões em dimensões analíticas, procedeu-se à avaliação da consistência interna do instrumento por meio do coeficiente Alfa de Cronbach. Conforme apresentado na Tabela 8, o instrumento foi estruturado em três dimensões analíticas, totalizando onze itens submetidos às análises de confiabilidade. Esse procedimento teve como finalidade verificar o grau de homogeneidade das escalas utilizadas e a correlação entre os itens que compõem cada construto investigado, permitindo avaliar a consistência interna das medidas empregadas no estudo.

A questão 14 não foi incluída na análise de consistência interna por apresentar formato de múltipla resposta, destinado à identificação das principais barreiras percebidas pelos estudantes no processo de formação para a inclusão escolar. Por possuir natureza categórica e permitir a seleção simultânea de alternativas, essa questão foi analisada por meio de estatística descritiva, não integrando os cálculos do coeficiente Alfa de *Cronbach*.

Após a definição das variáveis e das dimensões investigadas, foram realizadas análises estatísticas descritivas por meio do cálculo de frequências absolutas e relativas.

Esse procedimento possibilitou identificar a distribuição das respostas dos participantes, permitindo descrever tendências, padrões de percepção e características relacionadas à formação inicial dos estudantes de Pedagogia para a atuação em contextos inclusivos.

Na sequência, procedeu-se à análise da consistência interna do instrumento por meio do coeficiente Alfa de *Cronbach*. Inicialmente, o cálculo foi realizado separadamente para cada dimensão apresentada na Tabela 7, com o objetivo de verificar o grau de homogeneidade e correlação entre os itens que compunham cada construto investigado. Posteriormente, foi calculado o Alfa de *Cronbach* geral, considerando o conjunto dos onze itens do questionário.

Após a obtenção dos indicadores estatísticos, os resultados foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo a visualização das frequências observadas e a comparação entre as categorias analisadas. Por fim, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, possibilitando a articulação entre as evidências empíricas produzidas e as discussões relacionadas à formação inicial de professores, currículo e educação inclusiva.

- Validação e confiabilidade do instrumento

Considerando que o questionário utilizado nesta pesquisa foi elaborado especificamente para atender aos objetivos do estudo, tornou-se necessário submetê-lo a procedimentos que assegurassem sua adequação metodológica e sua capacidade de produzir dados confiáveis.

Inicialmente, o instrumento foi submetido à validação de conteúdo por três professores doutores com experiência nas áreas de Formação de Professores, Currículo e Educação Inclusiva, os quais avaliaram a pertinência, a clareza, a coerência e a adequação dos itens em relação aos objetivos da investigação. As sugestões apresentadas pelos especialistas foram incorporadas à versão preliminar do questionário, contribuindo para o aperfeiçoamento do instrumento e para a obtenção de sua versão final.

Após a devolutiva dos pareceres emitidos pelos especialistas, procedeu-se à análise das avaliações referentes à validação do instrumento de pesquisa. Os três avaliadores, todos doutores com experiência nas áreas de Formação de Professores, Currículo e Educação Inclusiva, examinaram os itens do questionário quanto à sua

adequação aos objetivos do estudo, considerando aspectos relacionados à validade de conteúdo, validade de construto e validade de critério.

Os resultados evidenciaram elevado grau de concordância entre os pareceristas. A primeira avaliadora considerou o instrumento válido, sem necessidade de ajustes, em todas as dimensões analisadas. Da mesma forma, o segundo avaliador concluiu que o questionário apresentava adequação metodológica e pertinência teórica, classificando-o como válido sem recomendações de alteração. O terceiro avaliador também atestou a validade do instrumento, não indicando modificações quanto aos aspectos avaliados.

A convergência dos pareceres emitidos pelos especialistas constituiu evidência favorável à adequação do instrumento para a coleta de dados, indicando que os itens elaborados apresentavam clareza, coerência e alinhamento com os objetivos da investigação. Esse procedimento é amplamente reconhecido na literatura metodológica como uma estratégia fundamental para assegurar a qualidade dos instrumentos de pesquisa, contribuindo para a verificação da representatividade dos itens em relação aos construtos investigados e para o fortalecimento da validade do instrumento.

Diante dos resultados obtidos na etapa de validação de conteúdo, concluiu-se que o questionário apresentava condições adequadas para sua aplicação junto ao público-alvo da pesquisa. Assim, após a confirmação de sua validade pelos especialistas, deu-se prosseguimento à etapa de verificação da confiabilidade do instrumento, realizada por meio da análise da consistência interna das dimensões investigadas.

Após a etapa de validação de conteúdo, procedeu-se à análise da confiabilidade do instrumento por meio do coeficiente Alfa de *Cronbach*, técnica utilizada para avaliar a consistência interna de escalas e questionários empregados em pesquisas educacionais. Esse procedimento permitiu verificar o grau de associação entre os itens que compunham cada dimensão investigada, fornecendo evidências acerca da estabilidade e da precisão das medidas obtidas.

Para a realização dessa análise, foram consideradas as três dimensões analíticas que estruturaram o instrumento: abordagem curricular da educação inclusiva; suporte institucional e experiências formativas; e, preparação para atuação inclusiva. A análise foi realizada a partir das respostas fornecidas pelos 106 estudantes participantes da pesquisa, permitindo avaliar a consistência interna tanto das dimensões específicas quanto do instrumento em sua totalidade. Os resultados obtidos encontram-se apresentados na Tabela 8.

Tabela 8.

Coeficiente Alfa de Cronbach das dimensões do instrumento

Dimensão	Número de itens	Alfa de Cronbach
Abordagem Curricular da Educação Inclusiva	5	0,979
Suporte Institucional e Experiências Formativas	3	0,989
Preparação para Atuação Inclusiva	3	0,965
Instrumento Geral	11	0,992

Conforme observado na Tabela 8, todas as dimensões apresentaram coeficientes superiores a 0,90, indicando elevado grau de consistência interna. A dimensão Abordagem Curricular da Educação Inclusiva apresentou Alfa de *Cronbach* de 0,979, enquanto a dimensão Suporte Institucional e Experiências Formativas registou coeficiente de 0,989. Já a dimensão Preparação para Atuação Inclusiva obteve Alfa de 0,965. Quando considerado o conjunto dos onze itens que compõem o instrumento, verificou-se Alfa geral de 0,992.

De acordo com os parâmetros amplamente adotados na literatura metodológica, coeficientes superiores a 0,70 são considerados satisfatórios para fins de pesquisa, enquanto valores acima de 0,90 indicam excelente consistência interna. Nesse sentido, os resultados evidenciam que os itens que compõem cada dimensão apresentaram elevada homogeneidade, demonstrando que as questões utilizadas foram capazes de mensurar, de forma consistente, os construtos investigados.

Os coeficientes obtidos demonstram que o instrumento apresentou elevados níveis de confiabilidade, conferindo robustez metodológica ao processo de coleta de dados e maior segurança à interpretação dos resultados produzidos pela pesquisa. A elevada consistência interna observada sugere que os itens que compõem cada dimensão encontram-se adequadamente articulados em torno dos construtos investigados, evidenciando coerência entre as questões propostas e os objetivos do estudo.

Dessa forma, os resultados da análise de confiabilidade reforçam a adequação do questionário para a investigação das percepções dos estudantes acerca da formação inicial para a educação inclusiva, fornecendo evidências de que os dados obtidos apresentam estabilidade e precisão suficientes para subsidiar as análises desenvolvidas nas etapas subsequentes da pesquisa. Com o propósito de facilitar a interpretação dos coeficientes obtidos, apresenta-se, na Tabela 8, a classificação dos valores de Alfa de *Cronbach* adotada neste estudo.

Tabela 9.

Parâmetros de interpretação do coeficiente Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Interpretação
Menor que 0,60	Baixa confiabilidade
0,60 a 0,69	Confiabilidade moderada
0,70 a 0,79	Confiabilidade aceitável
0,80 a 0,89	Alta confiabilidade
Igual ou superior a 0,90	Excelente confiabilidade

A comparação entre os valores apresentados nas Tabelas 8 e 9 permite verificar que todas as dimensões analisadas atingiram o nível máximo de classificação quanto à confiabilidade. Tal resultado fortalece a robustez metodológica da investigação, uma vez que demonstra que os itens utilizados apresentaram elevado grau de coerência interna e adequada capacidade de mensurar as percepções dos estudantes acerca da formação inicial para a educação inclusiva.

Dessa forma, os procedimentos de validação de conteúdo e de análise da consistência interna forneceram evidências de validade e confiabilidade do instrumento utilizado, conferindo maior rigor científico ao processo de coleta de dados e maior credibilidade aos resultados produzidos pela pesquisa.

Concluída a etapa de validação, procedeu-se à aplicação do instrumento por meio da plataforma *Google Forms*. A utilização dessa ferramenta possibilitou maior praticidade na coleta de dados, garantiu o anonimato dos participantes e favoreceu a organização, o armazenamento e a exportação das informações obtidas (Cruz *et al.*, 2025).

Posteriormente, os dados foram organizados em planilha eletrônica e submetidos à análise estatística com o auxílio do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Foram realizadas análises estatísticas descritivas, com cálculo de frequências absolutas e relativas, permitindo identificar tendências, padrões de resposta e características das percepções manifestadas pelos participantes em relação à formação inicial para a educação inclusiva.

Além das análises descritivas, procedeu-se à verificação da consistência interna do instrumento por meio do coeficiente Alfa de *Cronbach*, considerando as dimensões analíticas estruturadas a partir das questões em escala de avaliação presentes no questionário. Esse procedimento permitiu avaliar a confiabilidade das medidas utilizadas e a coerência interna dos itens que compõem cada construto investigado.

Os resultados evidenciaram elevados índices de consistência interna, com coeficiente Alfa de Cronbach geral de 0,992, enquanto as dimensões específicas apresentaram valores entre 0,965 e 0,989, conforme apresentado na Tabela 7. Tais resultados indicam excelente confiabilidade do instrumento, conferindo maior robustez metodológica às análises realizadas.

- Procedimentos

Antes do início da coleta de dados, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovado sob o Parecer Consubstanciado n.º 7.765.140 e CAAE n.º 89162525.7.0000.9047, emitido em 14 de agosto de 2025, conforme documentação apresentada (anexo 3). A aprovação ética assegurou que todos os procedimentos adotados estivessem em conformidade com os princípios estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente aqueles relacionados à autonomia dos participantes, à confidencialidade das informações e à utilização dos dados exclusivamente para fins científicos.

Após a aprovação ética, foram estabelecidos contatos com as instituições de ensino superior participantes localizadas na cidade de Brasília, Distrito Federal, com o objetivo de apresentar a proposta da investigação e solicitar autorização para sua realização. Com a anuência das instituições, procedeu-se à organização das etapas de coleta de dados, considerando os critérios de inclusão previamente definidos e o perfil dos participantes elegíveis para compor a amostra do estudo.

Em seguida, realizou-se a apresentação da pesquisa aos estudantes do curso de Pedagogia, ocasião em que foram esclarecidos os objetivos da investigação, sua relevância acadêmica e os procedimentos relacionados à participação. Nesse momento, foram fornecidas informações acerca do caráter voluntário da pesquisa, do direito de recusa ou desistência a qualquer momento e das garantias de anonimato e sigilo das informações fornecidas. Somente participaram da investigação os estudantes que manifestaram concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo 4).

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um questionário estruturado em ambiente virtual, utilizando a plataforma *Google Forms*. O link de acesso ao instrumento foi disponibilizado aos participantes pelas instituições envolvidas,

possibilitando o preenchimento de forma remota, voluntária e sem identificação pessoal. Ao final do período de coleta, foram obtidas 106 respostas válidas, constituindo a amostra definitiva da pesquisa.

Os procedimentos adotados observaram integralmente os princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos, assegurando a confidencialidade dos dados, a preservação da identidade dos participantes e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos. Foram adotadas medidas para garantir o armazenamento seguro dos dados e o acesso restrito às informações produzidas durante a investigação.

Após a conclusão da coleta de dados, as respostas obtidas por meio do questionário foram inicialmente organizadas em uma planilha eletrônica no Microsoft Excel. As questões estruturadas em escala de avaliação foram codificadas numericamente, respeitando a ordem crescente das categorias de resposta, de modo a possibilitar o tratamento estatístico das informações.

Em seguida, a base de dados foi submetida à conferência e à revisão dos registros, com a finalidade de verificar a consistência das respostas, identificar possíveis erros de digitação e assegurar a integridade das informações coletadas. Após essa etapa, os dados foram exportados para o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), utilizado para o processamento e a análise estatística dos dados.

Inicialmente, foram realizadas análises estatísticas descritivas, com cálculo de frequências absolutas e relativas, visando caracterizar o perfil dos participantes e descrever a distribuição das respostas obtidas em cada questão do instrumento. Esse procedimento permitiu identificar tendências, padrões de percepção e características relacionadas à formação inicial dos estudantes de Pedagogia para a atuação em contextos educacionais inclusivos.

Posteriormente, as questões estruturadas em escala do tipo Likert foram agrupadas em três dimensões analíticas previamente definidas: Abordagem Curricular da Educação Inclusiva, Suporte Institucional e Experiências Formativas e Preparação para Atuação Inclusiva. A organização dos itens em dimensões possibilitou examinar separadamente os diferentes aspectos investigados, favorecendo análises mais específicas e alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Na sequência, procedeu-se à análise da consistência interna do instrumento por meio do coeficiente Alfa de Cronbach, calculado individualmente para cada dimensão e para o conjunto geral dos itens. Os resultados evidenciaram elevados índices de

confiabilidade, com coeficientes variando entre 0,965 e 0,989 nas dimensões específicas e Alfa geral de 0,992 para o instrumento completo. Tais valores indicaram excelente consistência interna, demonstrando que os itens apresentaram elevada homogeneidade e capacidade de mensurar os construtos investigados de forma confiável.

Após a obtenção dos indicadores estatísticos, os resultados foram organizados em tabelas e gráficos, possibilitando a visualização das frequências observadas e a comparação entre as categorias analisadas. Por fim, os dados foram interpretados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, permitindo a articulação entre as evidências empíricas produzidas e as discussões relacionadas à formação inicial de professores, currículo e educação inclusiva.

Após a conclusão da coleta, os dados foram organizados em planilha eletrônica no Microsoft Excel e posteriormente exportados para o software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 31 (IBM SPSS Statistics 31), lançada em 2025. Inicialmente, foram realizadas análises estatísticas descritivas por meio do cálculo de frequências absolutas e relativas, permitindo caracterizar os participantes e identificar tendências nas respostas obtidas.

Em seguida, as questões estruturadas em escala de avaliação foram agrupadas em três dimensões analíticas definidas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Por fim, os resultados foram organizados em tabelas e gráficos e interpretados à luz do referencial teórico adotado, buscando responder aos objetivos da investigação.

III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. Apresentação e discussão dos resultados

Com o objetivo de organizar e tornar mais clara a apresentação dos dados obtidos, os resultados foram estruturados a partir das questões que compuseram o instrumento de coleta, sendo apresentados de forma sistematizada conforme os objetivos específicos da pesquisa. As respostas dos participantes foram analisadas e organizadas em tabelas, permitindo a visualização das frequências e a identificação de padrões nas percepções dos estudantes.

A apresentação dos resultados foi conduzida de modo articulado aos objetivos específicos, de forma que cada conjunto de dados correspondeu a uma dimensão investigada no estudo. À medida que os resultados foram expostos, buscou-se estabelecer relações com o referencial teórico sobre educação inclusiva e formação inicial dos futuros professores.

No que se refere ao objetivo específico 1: **Analisar as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia e a sua possível implicação na atuação dos futuros profissionais face a educação para a inclusão.**

Procedeu-se à análise das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia de duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada. Para orientar esse processo, elaborou-se um Roteiro para Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Anexo 5), estruturado em tópicos e subtópicos, com o objetivo de sistematizar a caracterização dos cursos ofertados e possibilitar uma análise comparativa consistente entre as propostas formativas.

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia, um de instituição pública e outro de instituição privada, a qual foi realizada conforme o roteiro proposto, com foco na abordagem da educação inclusiva e na formação docente.

Inicialmente, no que se refere à contextualização geral, verificou-se que o PPC da universidade pública apresentou um histórico institucional amplo, articulado às transformações curriculares desde a década de 2000, com destaque para processos coletivos de reformulação curricular e participação democrática. Em contrapartida, o PPC da instituição privada apresentou uma síntese objetiva, centrada na missão institucional de “educar para transformar”, com ênfase na formação profissional e

inserção social. Observou-se que, enquanto o curso público evidenciou um processo histórico-crítico, o privado adotou uma abordagem mais pragmática e institucional.

No que diz respeito aos objetivos gerais, ambos os cursos indicaram a formação de professores para a Educação Básica. Entretanto, o PPC da universidade pública articulou seus objetivos às Diretrizes Curriculares Nacionais e à formação crítica e social do pedagogo, enquanto o PPC da instituição privada enfatizou a formação técnico-metodológica e a atuação em diferentes contextos educacionais. A educação inclusiva apareceu de forma implícita no curso privado, enquanto no público esteve vinculada à diversidade e aos direitos humanos. A análise da matriz curricular revelou diferenças estruturais significativas, conforme sintetizado na Tabela 10.

Tabela 10.

Estrutura geral dos cursos analisados

Elemento	Universidade Pública	Instituição Privada
Carga horária total	3.330h	Aproximadamente 3.200h
Organização curricular	Dimensões formativas integradas	Estrutura disciplinar tradicional
Créditos obrigatórios	150 créditos	Não explicitado detalhadamente
Estágio	450h	Presente, mas com menor detalhamento

Observou-se que o PPC público apresentou maior detalhamento e organização em dimensões formativas, favorecendo uma abordagem integrada da inclusão. Já o PPC privado apresentou uma matriz mais objetiva, com menor explicitação da articulação entre teoria e inclusão.

No que se refere às disciplinas voltadas à educação inclusiva, o PPC da universidade pública indicou a presença de conteúdos relacionados à diversidade, acessibilidade pedagógica e políticas educacionais inclusivas. Por outro lado, no PPC da instituição privada, não foram identificadas disciplinas específicas nomeadas diretamente como educação inclusiva na síntese apresentada, embora houvesse menção à diversidade e ao respeito às diferenças.

Quanto à inserção da temática da inclusão em outras disciplinas, o curso público demonstrou maior transversalidade, ao integrar diversidade, direitos humanos e inclusão como princípios institucionais. Já o curso privado abordou a inclusão de forma mais genérica, associando-a à diversidade cultural, social e educacional, sem detalhamento metodológico consistente.

No eixo das práticas pedagógicas, verificou-se que o PPC da universidade pública enfatizou a articulação entre teoria e prática e a inserção em contextos reais de ensino, incluindo escolas públicas. O PPC da instituição privada também destacou a prática, porém com foco na aplicabilidade profissional e desenvolvimento de competências, sem evidenciar explicitamente experiências em contextos inclusivos.

Em relação ao estágio supervisionado, o curso público apresentou estrutura detalhada, com carga horária significativa e integração com redes públicas de ensino. Já o curso privado mencionou a importância da prática, mas não detalhou a relação com a inclusão ou com contextos escolares específicos na síntese analisada.

No campo das concepções teóricas, o PPC da universidade pública fundamentou-se em princípios como diversidade, igualdade e direitos humanos, evidenciando uma concepção crítica de inclusão. Em contraste, o PPC da instituição privada adotou uma abordagem mais voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades, com menor aprofundamento teórico sobre inclusão.

Quanto às metodologias de ensino, o curso público destacou interdisciplinaridade e articulação teoria-prática como princípios estruturantes. O curso privado enfatizou metodologias ativas, uso de tecnologias e aprendizagem colaborativa, porém sem vinculação direta com práticas inclusivas.

No que se refere à legislação, ambos os cursos demonstraram alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais. O PPC público apresentou detalhamento explícito de leis e decretos relacionados à inclusão e acessibilidade, enquanto o PPC privado mencionou as DCNs de forma geral, sem aprofundamento normativo.

No eixo da formação continuada e pesquisa, o curso público evidenciou forte articulação entre ensino, pesquisa e extensão, favorecendo investigações sobre inclusão. O curso privado mencionou formação continuada, porém com foco no desenvolvimento profissional, sem destaque para pesquisa em inclusão.

A análise das lacunas indicou que o PPC da instituição privada apresentou menor aprofundamento teórico e menor explicitação de práticas inclusivas estruturadas. Já o PPC da universidade pública apresentou maior densidade teórica, porém poderia ampliar a explicitação de disciplinas específicas de educação inclusiva.

Como potencialidades, destacou-se que o curso público favoreceu uma formação crítica, integrada e alinhada às políticas públicas de inclusão. Por sua vez, o curso privado apresentou flexibilidade curricular e foco em competências, o que pode favorecer a adaptação a diferentes contextos educacionais.

O PPC da universidade pública abordou a educação inclusiva de forma mais estruturada, crítica e transversal, articulando teoria, prática e legislação. Em contrapartida, o PPC da instituição privada tratou a inclusão de maneira mais indireta e generalista, inserida no discurso da diversidade, sem detalhamento consistente de práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados encontrados nesta investigação apresentam convergências com estudos que analisaram a inserção da educação inclusiva nos currículos de cursos de formação de professores. Monte, Costa e Guimarães (2026), ao examinarem a produção acadêmica nacional sobre formação docente para a educação inclusiva, identificaram que a temática ainda ocupa espaço reduzido nos currículos das licenciaturas, sendo frequentemente abordada de forma fragmentada e insuficientemente articulada às experiências práticas.

De forma semelhante, Borges e Alves (2022) verificaram que, embora os cursos de Pedagogia demonstrem alinhamento às políticas de inclusão escolar, ainda persistem desafios relacionados à integração entre conteúdos teóricos, práticas pedagógicas e experiências formativas voltadas ao atendimento da diversidade. Os autores destacam que a simples presença da temática nos documentos curriculares não garante a efetiva preparação dos futuros professores para atuar em contextos inclusivos, aspecto também evidenciado nos PPCs analisados neste estudo.

A formação inicial deve incorporar a inclusão como princípio transversal do currículo, articulando conhecimentos teóricos, experiências práticas e compromisso com os direitos humanos (Mantoan, 2006). Nessa perspectiva, a maior presença de elementos relacionados à diversidade, acessibilidade e inclusão observada no PPC da universidade pública sugere uma aproximação mais consistente com os pressupostos defendidos pela autora.

Tais resultados destacam uma realidade isolada, refletem desafios recorrentes identificados em estudos sobre formação inicial docente no Brasil. Embora se observem avanços na incorporação da temática da inclusão aos currículos de Pedagogia, permanecem lacunas relacionadas à profundidade dos conteúdos, à transversalidade curricular e à articulação entre teoria e prática, aspectos fundamentais para a preparação de professores comprometidos com a educação inclusiva.

Silva (2013), realizou análise comparativa dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia ofertados por uma universidade pública e uma universidade privada. A autora identificou diferenças significativas na organização curricular, nos referenciais

teóricos e nas concepções de formação docente presentes nos documentos analisados. De modo semelhante ao observado nesta investigação, verificou-se que a instituição pública apresentava maior detalhamento pedagógico, maior articulação entre os componentes curriculares e maior preocupação com a formação crítica dos futuros professores, enquanto a instituição privada enfatizava aspectos mais operacionais e voltados ao desenvolvimento de competências profissionais.

Ao examinar os PPCs de cursos de Pedagogia ofertados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil na Região Sul, Iglesias e Costa (2018) observaram que os documentos curriculares são fortemente influenciados pelas demandas sociais, pelos marcos legais e pelas exigências relacionadas à democratização do acesso ao ensino superior. As autoras destacam que os PPCs não constituem apenas instrumentos administrativos, mas expressam concepções de formação e prioridades institucionais que orientam as práticas pedagógicas. Essa interpretação corrobora os resultados encontrados neste estudo, uma vez que as diferenças observadas entre os PPCs analisados evidenciam distintas concepções acerca da formação docente e da incorporação da educação inclusiva nos processos formativos.

Outro aspecto relevante identificado por Iglesias e Costa (2018) refere-se à necessidade de articulação entre os referenciais legais e a efetiva implementação das propostas formativas. Segundo as autoras, embora os documentos demonstrem alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais, nem sempre apresentam detalhamento suficiente acerca das estratégias pedagógicas destinadas à concretização dos princípios defendidos. Essa constatação aproxima-se dos resultados encontrados nesta pesquisa, especialmente no PPC da instituição privada, no qual a temática da inclusão aparece associada à diversidade e ao respeito às diferenças, porém sem explicitação consistente das metodologias e práticas pedagógicas necessárias para sua efetivação.

Os achados desta investigação também dialogam com as reflexões de Picawy (2008), que analisou a implementação de documentos institucionais em instituições de ensino superior e evidenciou que os Projetos Pedagógicos de Curso representam espaços de materialização das concepções educacionais adotadas pelas instituições. Para a autora, a simples presença de princípios, objetivos e diretrizes nos documentos não garante sua efetiva concretização nas práticas acadêmicas, sendo necessária uma articulação permanente entre o que está formalmente previsto e o que é efetivamente desenvolvido no cotidiano formativo. Essa perspectiva contribui para compreender que

a análise dos PPCs deve ultrapassar a dimensão normativa, permitindo identificar potencialidades e limitações presentes na estrutura curricular proposta.

Sob essa perspectiva, os resultados obtidos nesta pesquisa sugerem que a maior presença de conteúdos relacionados à diversidade, aos direitos humanos e à acessibilidade pedagógica no PPC da universidade pública tende a favorecer condições mais consistentes para a construção de conhecimentos voltados à educação inclusiva.

Entretanto, conforme alertam Silva (2013) e Picawy (2008), a qualidade da formação não depende exclusivamente da previsão curricular, mas da capacidade institucional de transformar tais orientações em experiências formativas concretas, capazes de promover a articulação entre teoria, prática e reflexão crítica.

Comparando os resultados desta investigação e os estudos anteriormente desenvolvidos evidencia que as diferenças observadas entre os PPCs analisados refletem tendências identificadas em pesquisas nacionais sobre formação inicial de professores.

Embora ambas as instituições demonstrem alinhamento às Diretrizes Curriculares Nacionais e reconheçam a importância da diversidade no processo educativo, verifica-se que a abordagem da educação inclusiva ainda ocorre de forma desigual nos currículos. Tal constatação reforça a necessidade de fortalecimento das dimensões pedagógicas, curriculares e práticas da inclusão escolar nos cursos de Pedagogia, de modo a garantir uma formação docente efetivamente comprometida com os princípios da educação inclusiva e da justiça social.

A análise comparativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia evidenciou que ambas as instituições investigadas reconhecem a importância da formação de professores para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade. Entretanto, foram identificadas diferenças significativas na forma como a educação inclusiva é incorporada às propostas formativas.

Enquanto a universidade pública apresentou uma abordagem mais estruturada, transversal e fundamentada em princípios relacionados aos direitos humanos, à diversidade e à articulação entre teoria e prática, a instituição privada abordou a temática de maneira mais genérica, com menor detalhamento curricular e metodológico. Esses resultados indicam que a inclusão escolar ainda ocupa posições distintas nos currículos analisados, refletindo diferentes concepções de formação docente e distintos níveis de aprofundamento no tratamento da temática.

De modo geral, os achados desta investigação, corroborados por estudos anteriores, reforçam que a efetividade da formação inicial para a educação inclusiva não depende apenas da presença de conteúdos ou diretrizes nos documentos curriculares, mas da capacidade de transformar tais orientações em experiências formativas concretas, críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de fortalecimento das dimensões curriculares, pedagógicas e práticas da inclusão nos cursos de Pedagogia, de forma a assegurar que os futuros professores desenvolvam conhecimentos, competências e atitudes compatíveis com os desafios da educação contemporânea. Assim, a construção de currículos mais integrados e comprometidos com os princípios da equidade e da justiça social constitui um elemento fundamental para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No que se refere ao objetivo específico 2, que consistiu em **compreender a percepção dos acadêmicos sobre as práticas formativas desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia, identificando desafios e possibilidades para a formação voltada à educação inclusiva**, foram analisadas as percepções dos participantes iniciando com a pergunta 7 do questionário: A formação em inclusão escolar está incluída no currículo do curso de Pedagogia da sua instituição? Os dados foram organizados na tabela 11.

Tabela 11.

A inclusão escolar está incluída no currículo do curso de Pedagogia.

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	104	98,1	98,1	98,1
	Não	2	1,9	1,9	100,0
	Total	106	100,0	100,0	

Os dados apresentados na Tabela 11 evidenciaram que a grande maioria dos estudantes indicou a presença da temática da educação inclusiva na matriz curricular do curso de Pedagogia, correspondendo a 98,1% dos participantes.

Esse resultado demonstrou que, no âmbito das instituições investigadas, a inclusão escolar tem sido incorporada formalmente aos currículos, ainda que isso não permita, por si só, avaliar a qualidade ou a profundidade dessa inserção. A presença da educação inclusiva nos currículos dos cursos de formação docente está diretamente

relacionada às transformações nas políticas educacionais brasileiras, que passaram a enfatizar o direito à educação para todos.

Nesse contexto, Mantoan (2006) destaca que a inclusão escolar deve constituir um princípio estruturante da formação docente, sendo fundamental que os cursos de Pedagogia incorporem essa temática de forma sistemática e integrada ao currículo. Não basta garantir o acesso à escola, sendo necessário preparar professores capazes de atuar diante da diversidade presente.

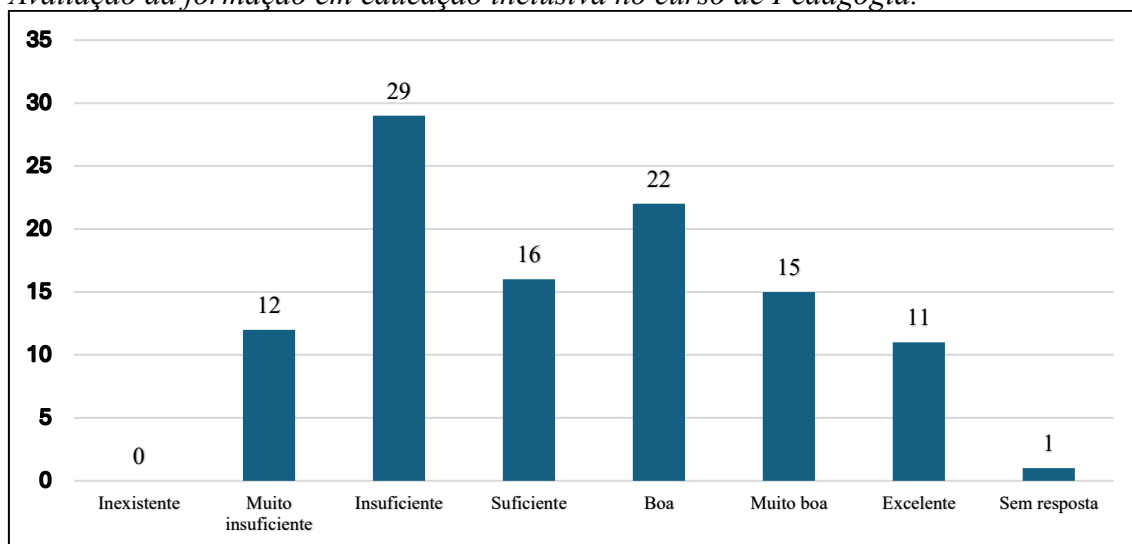
Rodrigues (2006) afirma que a inclusão educacional exige mudanças significativas na organização dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, na formação inicial dos professores. Para o autor, a simples presença da temática no currículo não assegura uma formação efetiva, sendo necessário que os conteúdos estejam articulados com práticas pedagógicas e experiências concretas.

Nesse sentido, os dados encontrados indicam avanços no reconhecimento da importância da inclusão nos cursos de Pedagogia, mas também sinalizam a necessidade de aprofundamento qualitativo dessa formação.

Em continuidade, na pergunta 8 foram indagados da seguinte maneira: Se você respondeu "Sim" na pergunta anterior (pergunta 7, no caso), como você avalia essa condição? Os dados foram organizados no gráfico 1.

Gráfico 1.

Avaliação da formação em educação inclusiva no curso de Pedagogia.



Os resultados apresentados no Gráfico 1 evidenciam que a avaliação da formação em educação inclusiva distribuiu-se entre diferentes níveis, indicando

percepções variadas entre os estudantes. Observou-se maior concentração na categoria “insuficiente”, com 29 respostas, seguida por “boa”, com 22, e “suficiente”, com 16. As avaliações positivas também estiveram presentes, com 15 respostas para “muito boa” e 11 para “excelente”.

Por outro lado, avaliações mais negativas, como “muito insuficiente”, registraram 12 respostas, enquanto não houve indicação para a categoria “inexistente”. E foi identificada uma resposta em branco.

Esses dados evidenciam que, embora haja reconhecimento de aspectos positivos na formação, predomina uma percepção crítica por parte dos estudantes, especialmente ao se considerar que a categoria “insuficiente” apresentou a maior frequência. Tal cenário indica que a formação em educação inclusiva, ainda que presente no currículo, não tem sido percebida como plenamente satisfatória no que se refere à preparação para a prática pedagógica.

Esses resultados podem ser analisados à luz das discussões sobre a formação docente no Brasil. Saviani (2009) destaca que a formação do pedagogo deve estar articulada a um projeto educacional comprometido com a transformação social. Nesse sentido, a predominância de avaliações classificadas como insuficientes confirma a existência de lacunas na formação inicial, que podem comprometer a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

Para Mantoan (2006) a educação inclusiva exige uma formação que integre conhecimentos teóricos e experiências práticas. A distribuição das respostas entre avaliações positivas e negativas indica que, embora a temática esteja inserida nos cursos de Pedagogia, sua abordagem ainda não ocorre de maneira suficientemente aprofundada e articulada com a realidade escolar. Persistem fragilidades relacionadas, sobretudo, à articulação entre teoria e prática, o que dificulta o desenvolvimento de competências.

Dessa forma, os resultados sugerem que a formação inicial para a educação inclusiva ainda se encontra em processo de consolidação nos cursos investigados. Embora os estudantes reconheçam a presença da temática ao longo da graduação, a predominância de avaliações classificadas como insuficientes evidencia a necessidade de fortalecer os conteúdos curriculares, ampliar as oportunidades de vivências práticas e promover maior integração entre os conhecimentos teóricos e as demandas concretas da escola inclusiva.

Esses achados reforçam a importância de investimentos institucionais e curriculares que possibilitem uma preparação mais consistente dos futuros pedagogos,

contribuindo para o desenvolvimento de práticas educacionais capazes de responder aos princípios da equidade, da diversidade e do direito à educação para todos.

Em seguida, os estudantes foram indagados, a questão 9 da seguinte maneira: Em que formato essa formação é oferecida? Foi pedido no comando da questão que realizassem a marcação de todas as opções que considerassem aplicáveis. E, as quais, foram organizadas e apresentadas conforme a tabela 12.

Tabela 12.

Formas de oferta da educação inclusiva no curso de Pedagogia

Formato	n	%
Disciplinas obrigatórias	96	90,6
Disciplinas optativas	53	50,0
Projetos de extensão	47	44,3
Workshops e palestras	35	33,0
Estágios supervisionados	25	23,6
Conteúdos transversais	21	19,8
Outros	1	0,9

Nota. Questão de múltiplas respostas; os percentuais não totalizam 100%. Dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados na Tabela 12 evidenciaram que a principal forma de inserção da educação inclusiva nos cursos de Pedagogia ocorre por meio de disciplinas obrigatórias, mencionadas por 90,6% dos estudantes.

Também foram identificadas outras formas de abordagem, como disciplinas optativas (50,0%), projetos de extensão (44,3%), Workshops e palestras (33,0%). No entanto, observou-se menor incidência de experiências práticas, como estágios supervisionados (23,6%) e conteúdos transversais (19,8%) voltados à inclusão, o que pode indicar uma formação ainda centrada em conteúdos teóricos.

A forma como a educação inclusiva é inserida no currículo está diretamente relacionada à concepção de formação docente adotada pelas instituições. Nesse sentido, Marques (2022) destaca que a organização curricular deve promover a articulação entre teoria e prática, de modo a garantir uma formação consistente e alinhada às demandas da realidade escolar. A predominância de disciplinas obrigatórias evidencia o reconhecimento institucional da importância do tema, mas não assegura, por si só, a efetividade da formação.

Jesus (2026) entende que a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades no que se refere à integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas. Para a autora, a ausência de vivências concretas no contexto escolar pode

comprometer a preparação dos futuros docentes para atuar em situações reais de ensino. Nesse sentido, os dados indicam a necessidade de ampliar as oportunidades formativas que envolvam práticas pedagógicas inclusivas, especialmente por meio de estágios e atividades aplicadas.

E, de acordo com Gonçalves et al. (2024), a efetividade da formação inicial para a educação inclusiva está associada à diversidade de experiências formativas oferecidas aos licenciandos. Os autores argumentam que a aprendizagem sobre inclusão não deve restringir-se às disciplinas curriculares, mas envolver atividades de extensão, estágios, projetos institucionais e experiências de interação com diferentes contextos educacionais.

Os resultados revelam um cenário em que a educação inclusiva se encontra formalmente inserida nos currículos, sobretudo por meio de disciplinas obrigatórias, mas ainda apresenta menor presença em espaços formativos capazes de aproximar os estudantes das situações concretas vivenciadas nas escolas. Tal constatação reforça a necessidade de ampliar estratégias pedagógicas que promovam maior articulação entre conhecimento teórico e prática profissional, favorecendo uma formação mais abrangente e consistente para a atuação em contextos educacionais inclusivos.

Diante dessas considerações, torna-se possível inferir que a efetividade da formação em educação inclusiva não depende exclusivamente da presença da temática no currículo, mas, sobretudo, da forma como ela é desenvolvida ao longo do percurso formativo. A articulação entre componentes teóricos e experiências práticas mostra-se como elemento central para a construção de saberes pedagógicos que permitam ao futuro professor atuar de maneira crítica e reflexiva diante da diversidade presente no contexto escolar.

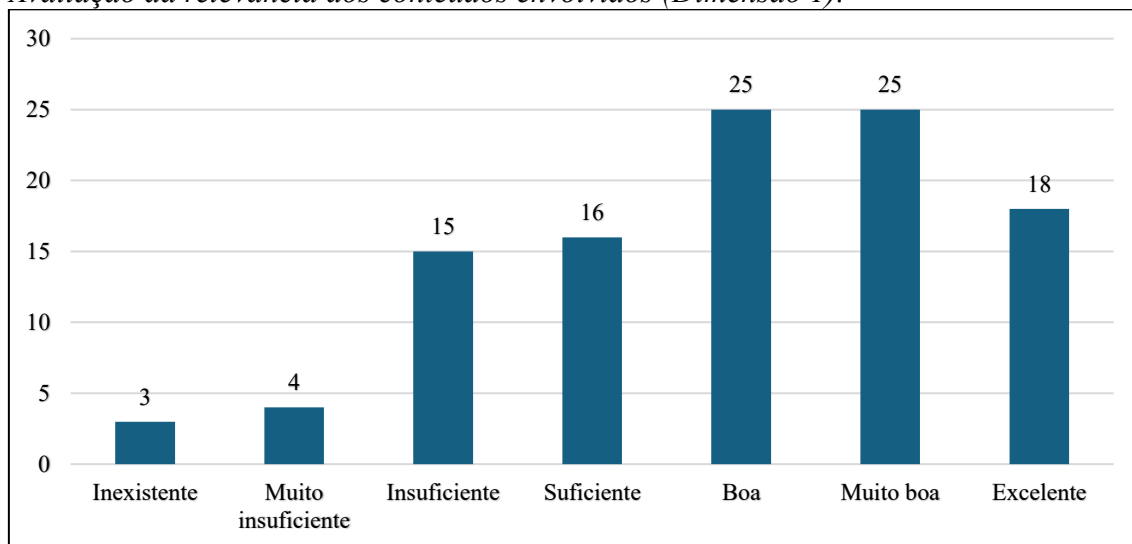
Assim, a organização curricular precisa ir além da formalização de conteúdo, incorporando estratégias que favoreçam a vivência concreta da inclusão, de modo a contribuir para a superação das fragilidades apontadas e para a consolidação de uma formação docente mais consistente e comprometida com a realidade educacional.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 10 da seguinte maneira: Como você considera o conteúdo curricular referente à inclusão escolar no Curso de Pedagogia em relação a formação para a atuação com alunos com necessidades específicas, avaliando as respostas em 3 dimensões: Relevância dos conteúdos envolvidos (Gráfico 2); Abrangência dos conteúdos (Gráfico 3); e,

Aplicabilidade prática dos conteúdos para a atuação com alunos com necessidades específicas (Gráfico 4).

Gráfico 2.

Avaliação da relevância dos conteúdos envolvidos (Dimensão 1).



Os dados apresentados no Gráfico 2 evidenciam que a avaliação da relevância dos conteúdos relacionados à educação inclusiva apresenta predominância de percepções positivas entre os estudantes. As categorias “boa” e “muito boa” concentraram as maiores frequências, ambas com 25 respostas, seguidas por “excelente”, com 18, e “suficiente”, com 16.

Por outro lado, avaliações negativas foram menos expressivas, sendo registradas 15 respostas para “insuficiente”, 4 para “muito insuficiente” e apenas 3 para “inexistente”. Esses resultados indicam que, de modo geral, os estudantes reconhecem a importância e pertinência dos conteúdos trabalhados na formação inicial, ainda que uma parcela considere tais conteúdos insuficientes.

A predominância de avaliações positivas é indicativo de que os cursos de Pedagogia têm incorporado, em alguma medida, conteúdos considerados relevantes para a formação em educação inclusiva. No entanto, a presença de respostas classificadas como “insuficiente” indica que, embora os conteúdos sejam percebidos como pertinentes, sua abordagem pode não ocorrer com a profundidade necessária para atender às demandas da prática pedagógica inclusiva.

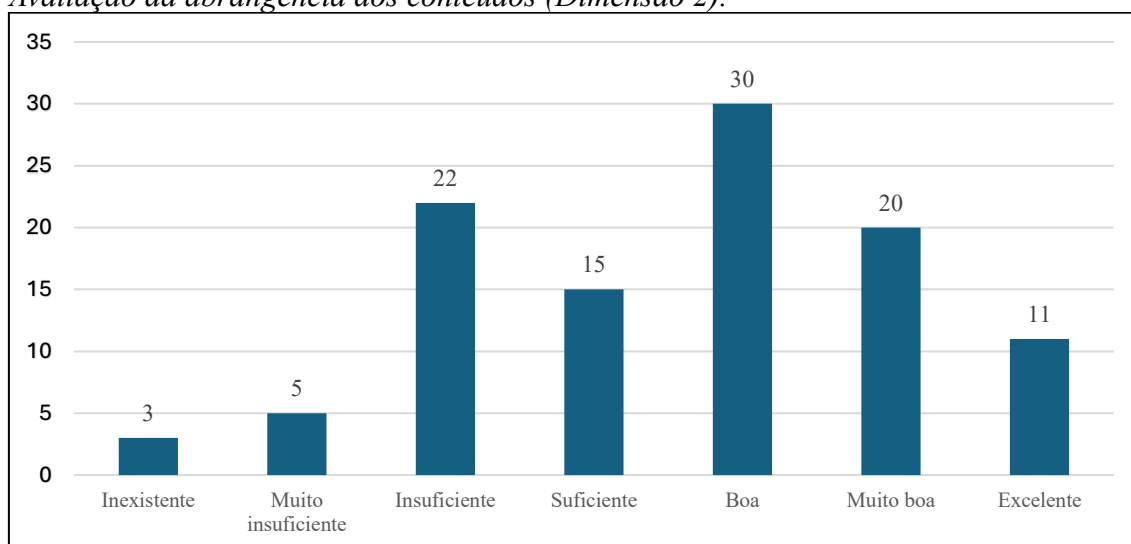
Esses achados podem ser compreendidos à luz das discussões sobre a formação docente e a organização curricular. Ferreira (2023) aponta que a formação inicial de

professores ainda apresenta fragilidades na forma como os conteúdos são trabalhados, muitas vezes de maneira fragmentada e pouco articulada com a prática.

Fonseca (2026) destaca que a formação para a inclusão deve ir além da presença formal de conteúdos no currículo, sendo necessário garantir sua integração com experiências formativas que promovam a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências inclusivas. Dessa forma, os resultados indicam que, embora haja reconhecimento da relevância dos conteúdos, ainda persistem desafios relacionados à sua profundidade e aplicabilidade na formação inicial.

Gráfico 3.

Avaliação da abrangência dos conteúdos (Dimensão 2).



Os dados apresentados no Gráfico 3 evidenciam que a avaliação da abrangência dos conteúdos relacionados à educação inclusiva concentra-se em níveis intermediários e positivos. A categoria “boa” apresentou a maior frequência, com 30 respostas, seguida por “insuficiente”, com 22, e “muito boa”, com 20. As avaliações “suficiente” e “excelente” registraram, respectivamente, 15 e 11 respostas.

Por outro lado, as categorias mais negativas foram menos expressivas, com 5 respostas para “muito insuficiente” e 3 para “inexistente” indicando que, embora haja reconhecimento da abrangência dos conteúdos, ainda existe parcela de estudantes que a considera insuficiente.

A predominância da categoria “boa” pode indicar que os conteúdos abordados contemplam, em alguma medida, diferentes aspectos da educação inclusiva. No entanto, o número de respostas “insuficiente” salienta que essa abrangência não pode ser

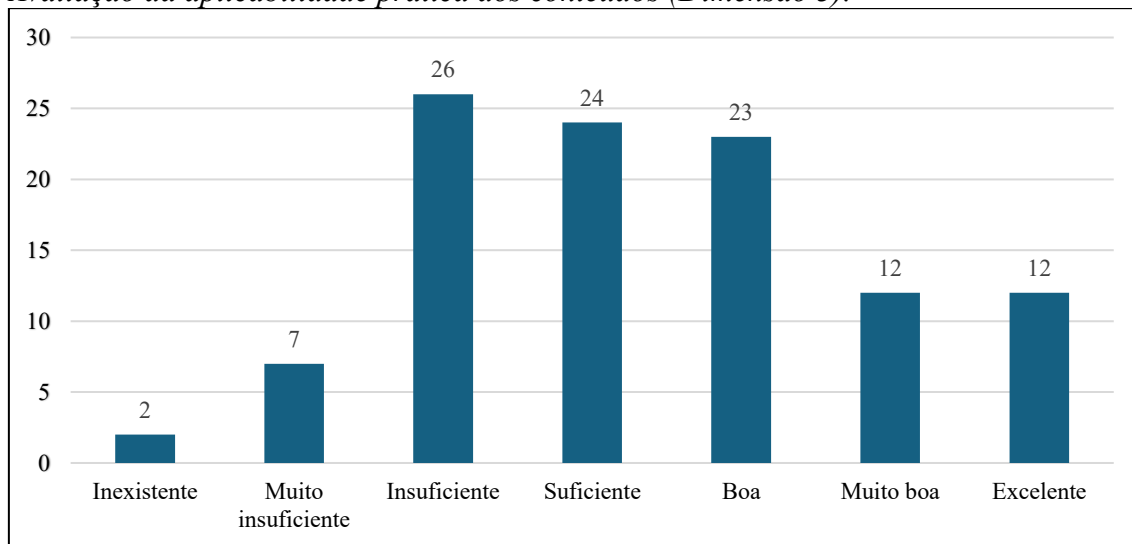
percebida como completa ou adequada para atender às múltiplas demandas da prática pedagógica. Esse cenário revela uma formação que avança na incorporação da temática, mas que ainda apresenta lacunas quanto à diversidade e conteúdos trabalhados.

Esses resultados corroboram o que Almeida, Souza e Ferreira (2026) destacaram, que a formação para a educação inclusiva deve considerar a complexidade das realidades educacionais, exigindo currículos que contemplem múltiplas dimensões da diversidade. Andrade e Nunes (2025) destacam que a formação docente para a inclusão requer abordagens que integrem diferentes saberes e promovam práticas pedagógicas contextualizadas.

Rosa e Lima (2022) ressaltou que a educação inclusiva exige a superação de concepções limitadas sobre a diversidade, o que implica repensar os conteúdos formativos e suas abordagens. Assim, os resultados indicam que, embora haja avanços na inclusão da temática nos cursos de Pedagogia, ainda se faz necessário ampliar e diversificar os conteúdos trabalhados, de modo a promover uma formação mais abrangente e alinhada às exigências da educação inclusiva.

Gráfico 4.

Avaliação da aplicabilidade prática dos conteúdos (Dimensão 3).



Os dados apresentados no Gráfico 4 evidenciam que a avaliação da aplicabilidade prática dos conteúdos relacionados à educação inclusiva apresentou distribuição entre níveis intermediários e negativos. A categoria “insuficiente” concentrou a maior frequência, com 26 respostas, seguida por “suficiente”, com 24, e “boa”, com 23.

As avaliações positivas, como “muito boa” e “excelente”, registraram 12 respostas cada, enquanto as categorias “muito insuficiente” e “inexistente” apresentaram, respectivamente, 7 e 2 respostas. Esses resultados indicam que, embora os conteúdos sejam considerados relevantes e relativamente abrangentes, sua aplicabilidade prática ainda é percebida como limitada por uma parcela significativa dos estudantes.

A predominância da avaliação “insuficiente” revela um distanciamento entre os conteúdos trabalhados na formação e sua efetiva utilização no contexto escolar. Esse cenário aponta para uma fragilidade importante no processo formativo, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental para a consolidação de uma formação docente voltada à educação inclusiva.

Essa constatação torna-se ainda mais significativa quando analisada em articulação com os resultados apresentados nos Gráficos 2 e 3. Enquanto a relevância dos conteúdos foi majoritariamente avaliada de forma positiva, com destaque para as categorias “boa” e “muito boa”, e a abrangência também apresentou predominância de avaliações favoráveis, observa-se que tais aspectos não se traduzem, de maneira proporcional, em sua aplicabilidade prática.

A coexistência de avaliações positivas quanto à relevância e abrangência dos conteúdos, em contraste com a predominância de avaliações insuficientes no que se refere à sua aplicação, evidencia uma lacuna formativa importante, indicando que, embora os conteúdos sejam reconhecidos como pertinentes e relativamente abrangentes, ainda não são trabalhados de modo a favorecer sua efetiva utilização no cotidiano da prática pedagógica inclusiva.

Conforme salientado por Santana et al. (2022), a formação para a educação inclusiva deve promover o desenvolvimento de competências que permitam ao professor atuar de forma efetiva diante das demandas reais da sala de aula. Nesse sentido, a percepção de baixa aplicabilidade prática indica que os cursos ainda não têm conseguido proporcionar experiências formativas suficientemente concretas e contextualizadas.

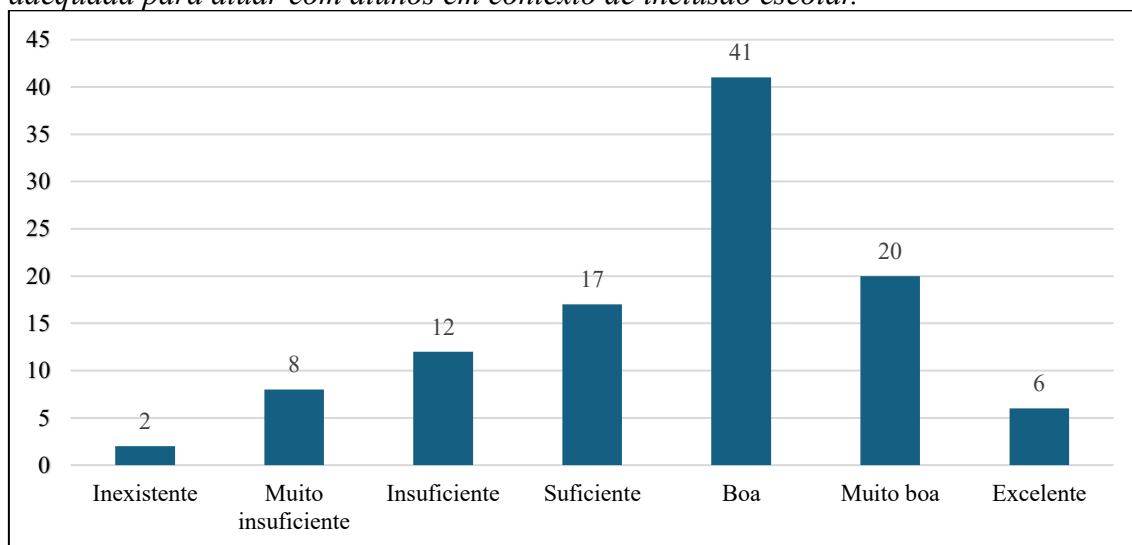
Ridolfi et al. (2026) destacam que a formação docente precisa integrar conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas, de modo a possibilitar ao futuro professor a construção de estratégias inclusivas efetivas. A presença expressiva de avaliações negativas reforça a necessidade de ampliar atividades práticas, como estágios, estudos de caso e vivências em contextos inclusivos.

Gatti (2008) aponta que um dos principais desafios da formação inicial de professores no Brasil reside na dificuldade de articular teoria e prática de maneira consistente. Assim, os resultados deste estudo evidenciam que, embora haja avanços na inserção da temática da inclusão nos currículos, ainda persistem limitações significativas na sua operacionalização prática. Tal constatação reforça a necessidade de reestruturação das propostas formativas, com foco na construção de experiências pedagógicas que aproximem o estudante da realidade da educação inclusiva.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 11 da seguinte maneira: Você acredita que a matriz curricular do curso de Pedagogia prepara adequadamente os futuros profissionais para atuar com alunos em contexto de inclusão escolar? dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas conforme o gráfico 5.

Gráfico 5.

Avaliação da matriz curricular dos cursos de Pedagogia quanto à preparação adequada para atuar com alunos em contexto de inclusão escolar.



Os resultados apresentados no Gráfico 5 indicaram que a maior parte dos estudantes avaliou a formação como “boa”, com 41 respostas, seguida pelas categorias “muito boa”, com 20, e “suficiente”, com 17. Também foram registradas 12 respostas para “insuficiente”, enquanto as avaliações mais negativas, como “muito insuficiente” e “inexistente”, apresentaram, respectivamente, 8 e 2 respostas.

Por outro lado, a categoria “excelente” foi indicada por 6 estudantes. Os dados destacam que, embora haja predominância de avaliações positivas quanto à preparação

oferecida pela matriz curricular, ainda se observa a presença de percepções críticas em relação à qualidade dessa formação.

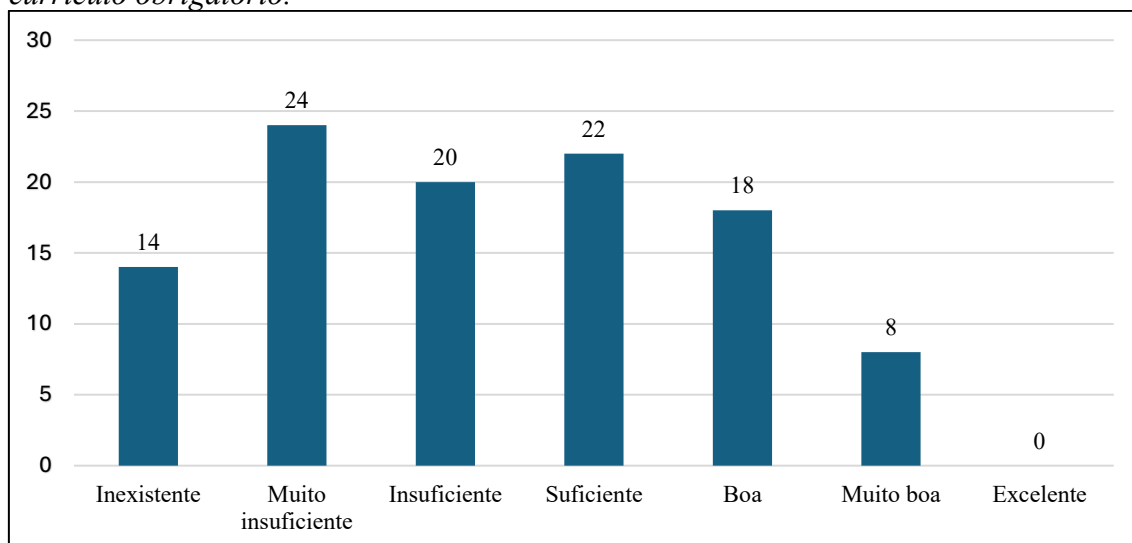
Então, a predominância de respostas “boa” pode indicar que os estudantes reconhecem avanços na organização curricular no que se refere à preparação para a educação inclusiva. No entanto, a existência de respostas classificadas como “insuficiente” e “muito insuficiente” indica que tais avanços não são percebidos de forma homogênea, revelando a persistência de fragilidades no processo formativo.

Esses resultados reforçam as discussões apresentadas por Oliveira (2025b), ao apontar que a formação docente ainda enfrenta desafios relacionados à preparação para lidar com as demandas reais do cotidiano escolar. Ainda que parte significativa dos estudantes reconheça aspectos positivos na formação, a presença de avaliações negativas indica que a articulação entre teoria e prática permanece como um ponto crítico.

Narciso et al. (2024) destacam que a formação do pedagogo deve estar comprometida com a construção de práticas educativas capazes de enfrentar as desigualdades e promover a inclusão. Nesse sentido, embora a matriz curricular avance na incorporação da temática da inclusão, ainda se faz necessário fortalecer estratégias formativas que garantam maior consistência na preparação dos futuros docentes para atuar em contextos educacionais inclusivos.

Gráfico 6.

Instituição oferecer alguma formação sobre educação inclusiva que está inserida no currículo obrigatório.



Os dados apresentados no Gráfico 6 indicam que a avaliação da oferta de formação em educação inclusiva no currículo obrigatório apresenta predominância de percepções intermediárias e negativas. A categoria “muito insuficiente” concentrou a maior frequência, com 24 respostas, seguida por “suficiente”, com 22, e “insuficiente”, com 20. As avaliações classificadas como “boa” totalizaram 18 respostas, enquanto “inexistente” foi indicada por 14 estudantes. Por outro lado, avaliações mais positivas foram menos expressivas, sendo registradas 8 respostas para “muito boa” e nenhuma para a categoria “excelente”.

Esses resultados evidenciam que, embora a formação em educação inclusiva esteja presente no currículo obrigatório, sua oferta não é percebida como plenamente satisfatória pela maioria dos estudantes. A concentração de respostas nas categorias “muito insuficiente” e “insuficiente” indicam que há fragilidades na forma como essa formação é estruturada e desenvolvida ao longo do curso.

Tal cenário é similar ao analisado por Almeida, Souza e Ferreira (2026), que destacaram que a efetivação da educação inclusiva depende de políticas formativas que garantam não apenas a presença da temática nos currículos, mas também sua qualidade e consistência. Nesse sentido, os dados indicam que a inserção da educação inclusiva no currículo obrigatório não tem sido suficiente para assegurar uma formação robusta e eficaz.

Em outra pesquisa, Silva, Guilherme e Brito (2023) destacam que a formação inicial de professores ainda enfrenta desafios relacionados à organização curricular e à implementação de propostas pedagógicas que contemplem a diversidade. A baixa incidência de avaliações positivas, especialmente a ausência de respostas na categoria “excelente”, reforça a necessidade de aprimorar a qualidade da formação ofertada.

E, conforme Reis e Coutinho (2025) apontam, a formação docente para a inclusão exige uma abordagem integrada, que articule conhecimentos, práticas e valores. Dessa forma, os resultados evidenciam que, embora haja avanços na inserção da temática, ainda persistem limitações significativas na sua efetivação, o que pode comprometer a preparação dos futuros professores para atuar em contextos educacionais inclusivos.

A análise do Gráfico 6, quando articulada aos resultados dos gráficos e tabelas anteriores, evidencia inconsistências relevantes no processo formativo. Enquanto o Gráfico 5 indicou predominância de avaliações positivas quanto à preparação proporcionada pela matriz curricular, com destaque para a categoria “boa”, o Gráfico 6

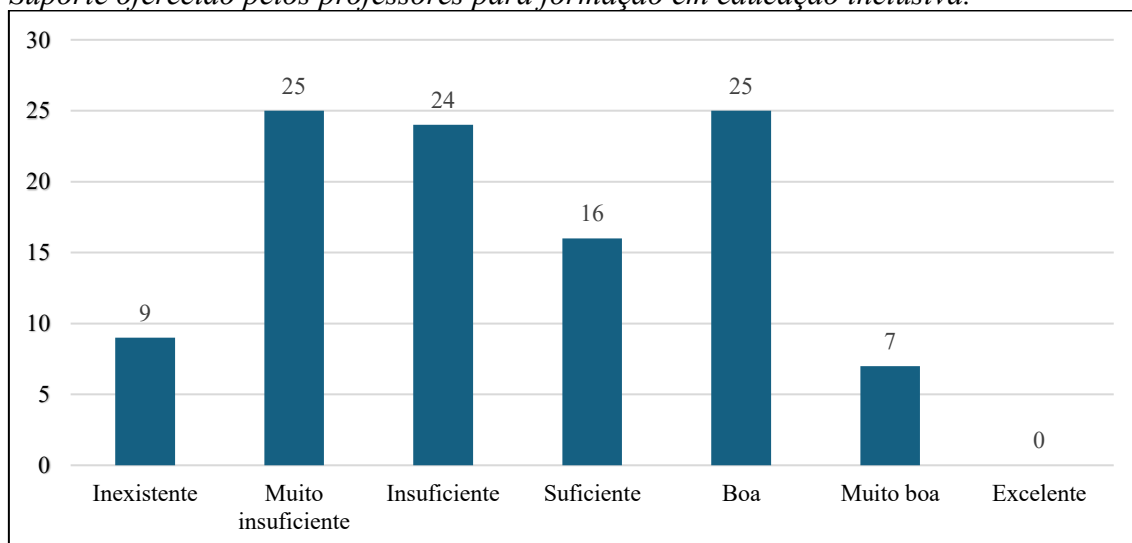
revelou uma percepção mais crítica acerca da oferta efetiva dessa formação no currículo obrigatório, com maior concentração em “muito insuficiente” e “insuficiente”. Essa divergência pode indicar que, embora os estudantes reconheçam a importância e a intenção formativa do curso, a forma como os conteúdos são operacionalizados ao longo da formação não atende plenamente às suas expectativas.

Essa contradição torna-se ainda mais evidente quando relacionada aos Gráficos 2 e 3, nos quais os conteúdos foram avaliados como relevantes e relativamente abrangentes, mas não necessariamente suficientes em termos de cobertura e aprofundamento. Já o Gráfico 4 reforça essa lacuna ao evidenciar que a aplicabilidade prática dos conteúdos foi predominantemente considerada insuficiente. Os dados apontam para um padrão recorrente: inconsistência entre presença curricular, qualidade dos conteúdos e aplicabilidade prática evidencia a necessidade de revisão das propostas formativas, com foco na integração entre teoria e prática e na construção de experiências pedagógicas inclusivas.

No que se refere ao objetivo específico 3: **identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia no que se refere ao processo de formação para atuação em turmas com inclusão escolar**, foram analisadas as percepções dos participantes iniciando com a pergunta 13 do questionário: Considerando sua trajetória no curso de Pedagogia, como você avalia o suporte oferecido pelos professores em relação à formação para a prática de educação inclusiva? Os dados foram organizados no gráfico 7.

Gráfico 7.

Suporte oferecido pelos professores para formação em educação inclusiva.



Os dados apresentados no Gráfico 7 indicaram que a avaliação do suporte docente mostrou-se distribuída entre diferentes níveis, com predominância de percepções críticas e intermediárias. Destacaram-se as categorias “muito insuficiente” e “boa”, ambas com 25 respostas, seguidas por “insuficiente”, com 24. A categoria “suficiente” registrou 16 respostas, enquanto “inexistente” foi indicada por 9 estudantes. Por outro lado, avaliações mais positivas foram menos expressivas, sendo registradas 7 respostas para “muito boa” e nenhuma para “excelente”.

Embora uma parcela dos estudantes reconheça aspectos positivos no suporte oferecido pelos professores, há uma forte presença de avaliações negativas, especialmente nas categorias “muito insuficiente” e “insuficiente”. Tal distribuição indica que o acompanhamento docente, elemento central no processo formativo, não tem sido percebido como plenamente satisfatório, revelando fragilidades na mediação pedagógica durante a formação inicial.

Segundo Matos (2024), o papel do professor formador é fundamental na construção das competências docentes, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a elevada incidência de avaliações negativas pode indicar que esse processo de mediação não está ocorrendo de forma consistente, comprometendo a qualidade da formação em educação inclusiva.

Para Gonçalves et al. (2024) a formação para a inclusão exige não apenas a presença de conteúdos específicos, mas também a atuação de professores preparados para orientar, acompanhar e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Assim, os dados indicam que, embora haja iniciativas formativas, ainda se faz necessário fortalecer o papel do docente formador, de modo a garantir maior efetividade no processo de ensino e aprendizagem voltado à inclusão.

Diante desse cenário, torna-se possível inferir que as fragilidades no suporte docente podem estar diretamente relacionadas às dificuldades já identificadas nos gráficos anteriores, especialmente no que se refere à aplicabilidade prática dos conteúdos e à percepção de insuficiência na formação. A limitação no acompanhamento pedagógico tende a impactar a consolidação dos conhecimentos e a segurança dos estudantes para atuar em contextos inclusivos, reforçando a necessidade de uma atuação mais efetiva por parte dos professores formadores.

Assim, a mediação docente assume papel central na qualificação da formação inicial, sendo imprescindível que os cursos de Pedagogia invistam em práticas

formativas mais interativas, reflexivas e contextualizadas, capazes de aproximar os futuros professores das demandas reais da educação inclusiva.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 14 da seguinte maneira: Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes na formação para atuação em turmas com inclusão escolar? Pedindo-se que marcassem todas que considerassem como aplicáveis em suas respostas. Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas conforme a Tabela 13.

Tabela 13.

Principais barreiras na formação para educação inclusiva.

Barreiras identificadas	Frequência	Percentagem
Falta de aprofundamento sobre deficiências	56	52,8
Pouca oportunidade de práticas/simulações	55	51,9
Falta de formação em tecnologias assistivas	54	50,9
Carga horária insuficiente	38	35,8
Falta de integração entre conteúdos	37	34,9
Falta de recursos didáticos	36	34,0
Abordagem superficial da inclusão	35	33,0
Resistência dos alunos	16	15,1
Outros	1	0,9

Nota. Questão de múltipla resposta; percentuais não totalizam 100%. Dados da pesquisa (2026).

Os dados destacam que as principais barreiras apontadas pelos estudantes estiveram relacionadas à insuficiência formativa em aspectos específicos da educação inclusiva. Destacaram-se a falta de aprofundamento sobre deficiências, mencionada por 52,8% dos participantes, e a ausência de oportunidades práticas, indicada por 51,9%.

Também foi expressiva a falta de formação para o uso de tecnologias assistivas, com 50,9%. Outros fatores relevantes incluíram carga horária insuficiente (35,8%), falta de integração dos conteúdos (34,9%) e ausência de recursos didáticos adequados (34,0%).

Esses resultados indicaram que as dificuldades percebidas não se restringem à presença da temática no currículo, mas envolvem, sobretudo, a qualidade e a forma como essa formação é desenvolvida. Então, segundo Mantoan (2006), a inclusão exige uma preparação que contemple não apenas conhecimentos teóricos, mas experiências práticas que possibilitem ao futuro professor compreender e atuar diante da diversidade.

A elevada incidência de respostas relacionadas à ausência de práticas e aprofundamento reforça a ideia de que a formação inicial ainda apresenta limitações no desenvolvimento de competências inclusivas. Assim, segundo Rego e Fontoura (2024) a

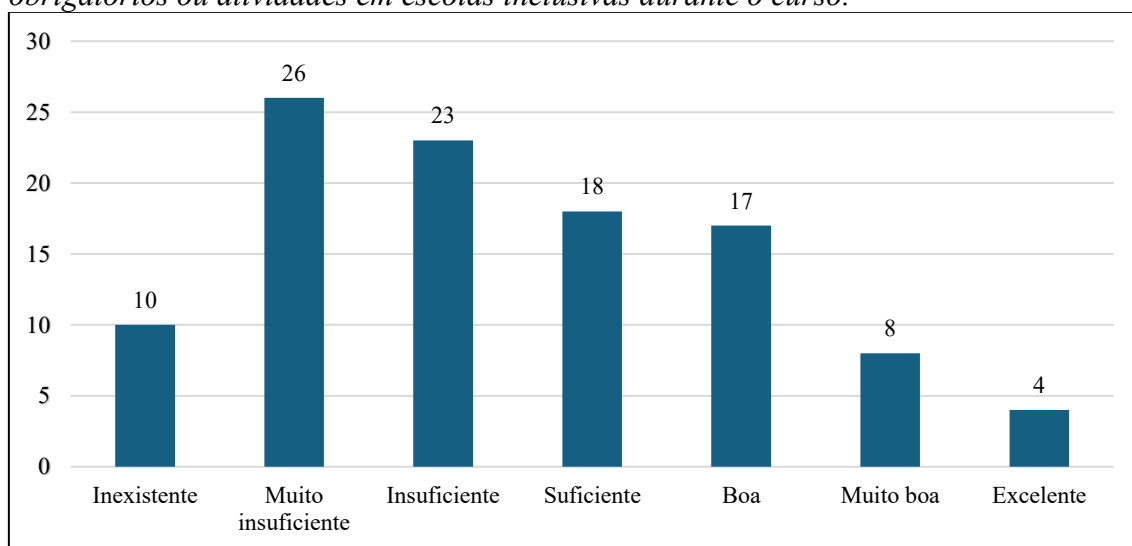
formação de professores ainda enfrenta desafios na articulação entre teoria e prática, o que compromete a efetividade do processo formativo.

Nesse sentido, os dados encontrados evidenciam que, embora a educação inclusiva esteja presente nos currículos, sua abordagem ainda ocorre de maneira fragmentada e pouco integrada, o que contribui para a manutenção de inseguranças e dificuldades entre os futuros docentes.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 15 da seguinte maneira: Como você avalia as oportunidades práticas oferecidas através dos estágios supervisionados obrigatórios ou atividades em escolas inclusivas durante o curso? Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas conforme o gráfico 9.

Gráfico 9.

Avaliação das oportunidades práticas oferecidas através dos estágios supervisionados obrigatórios ou atividades em escolas inclusivas durante o curso.



Os dados apresentados no Gráfico 9 indicaram que as avaliações relacionadas às oportunidades práticas apresentaram predominância de percepções negativas e intermediárias. A categoria mais frequente foi “muito insuficiente”, com 26 respostas, seguida por “insuficiente”, com 23. As categorias “suficiente” e “boa” registraram, respectivamente, 18 e 17 respostas. Também foram observadas 10 respostas para “inexistente”, enquanto as avaliações mais positivas foram menos expressivas, com 8 respostas para “muito boa” e apenas 4 para “excelente”.

Esses resultados evidenciaram que, embora existam experiências práticas ao longo da formação, estas ainda não são percebidas como plenamente satisfatórias pela maioria dos estudantes. A predominância de avaliações negativas, especialmente nas

categorias “muito insuficiente” e “insuficiente”, indica que as oportunidades práticas oferecidas pelos cursos ainda são limitadas ou pouco efetivas no que se refere à preparação para a atuação em contextos inclusivos.

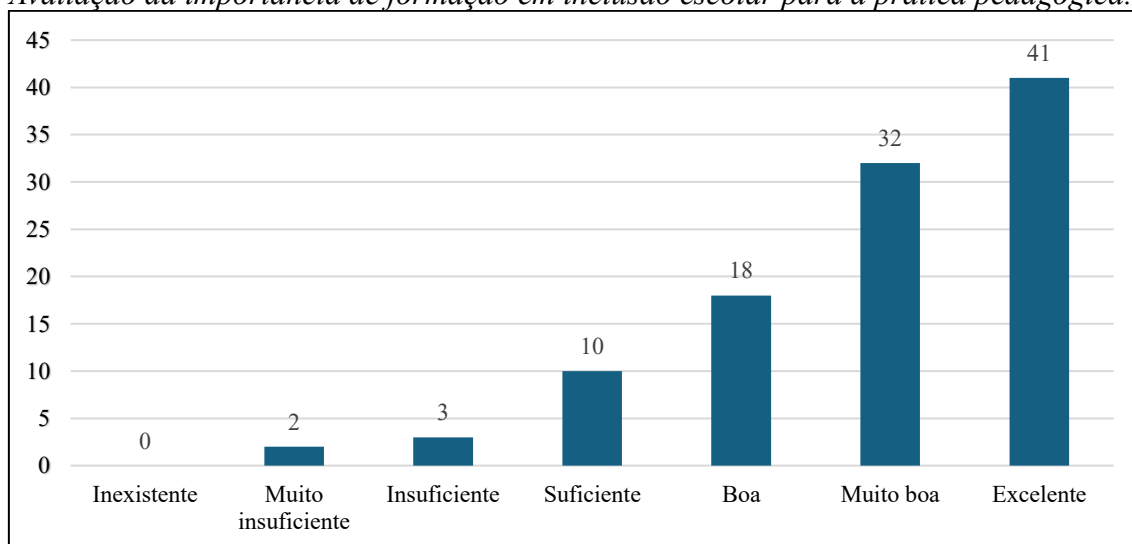
Esses achados corroboram as análises de Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022) e Oliveira (2025b), ao destacarem a importância da vivência prática na formação docente como elemento fundamental para a consolidação das competências profissionais. A fragilidade das experiências práticas pode comprometer a capacidade dos futuros professores de lidar com as demandas reais da inclusão escolar.

Matos (2024) enfatiza que a inclusão escolar exige a preparação do professor para atuar em situações concretas, o que depende diretamente da articulação entre teoria e prática. Nesse sentido, a limitação das oportunidades práticas identificada nos dados reforça a necessidade de reestruturação das propostas formativas, com maior investimento em estágios, práticas supervisionadas e experiências pedagógicas contextualizadas.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 16 da seguinte maneira: Como você avalia a importância de formação em inclusão escolar para a prática pedagógica? Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas conforme o gráfico 10.

Gráfico 10.

Avaliação da importância de formação em inclusão escolar para a prática pedagógica.



Os dados apresentados no Gráfico 10 indicaram que a avaliação da importância da formação em educação inclusiva para a prática pedagógica foi predominantemente

positiva entre os estudantes. A categoria “excelente” concentrou a maior frequência, com 41 respostas, seguida por “muito boa”, com 32, e “boa”, com 18. As categorias “suficiente” e “insuficiente” registraram, respectivamente, 10 e 3 respostas, enquanto “muito insuficiente” apresentou 2 respostas e não houve indicação para a categoria “inexistente”.

Esses resultados evidenciam que os estudantes reconhecem de forma expressiva a relevância da formação em educação inclusiva para o exercício da docência. A concentração de respostas nas categorias mais elevadas demonstra uma compreensão consolidada acerca da importância dessa temática na prática pedagógica, indicando que os futuros professores valorizam a inclusão como elemento essencial da atuação profissional.

Para Matos e Simplicio (2022), a educação está vinculada a um projeto social mais amplo, sendo a formação de professores um elemento central para a transformação da realidade educacional. Nesse sentido, o reconhecimento da importância da educação inclusiva pelos estudantes indica alinhamento com uma concepção de ensino comprometida com a equidade e a justiça social.

Marques (2022) destaca que a inclusão exige mudanças nas práticas pedagógicas e na postura docente, o que demanda uma formação consistente e consciente de sua relevância. Assim, os dados revelam que, embora existam fragilidades na forma como essa formação tem sido ofertada e aplicada, há um forte reconhecimento, por parte dos estudantes, de sua importância para a prática docente.

Essa dissociação entre o elevado reconhecimento da importância da educação inclusiva e as avaliações menos favoráveis acerca da formação recebida revela uma lacuna significativa no processo formativo, indicando que a valorização conceitual não tem sido acompanhada por uma efetiva materialização pedagógica no currículo.

Tal descompasso sugere que, embora os estudantes internalizem o discurso inclusivo e compreendam sua centralidade para a prática docente, as experiências formativas ofertadas ainda não têm sido suficientes para desenvolver competências práticas e operacionais condizentes com essa demanda.

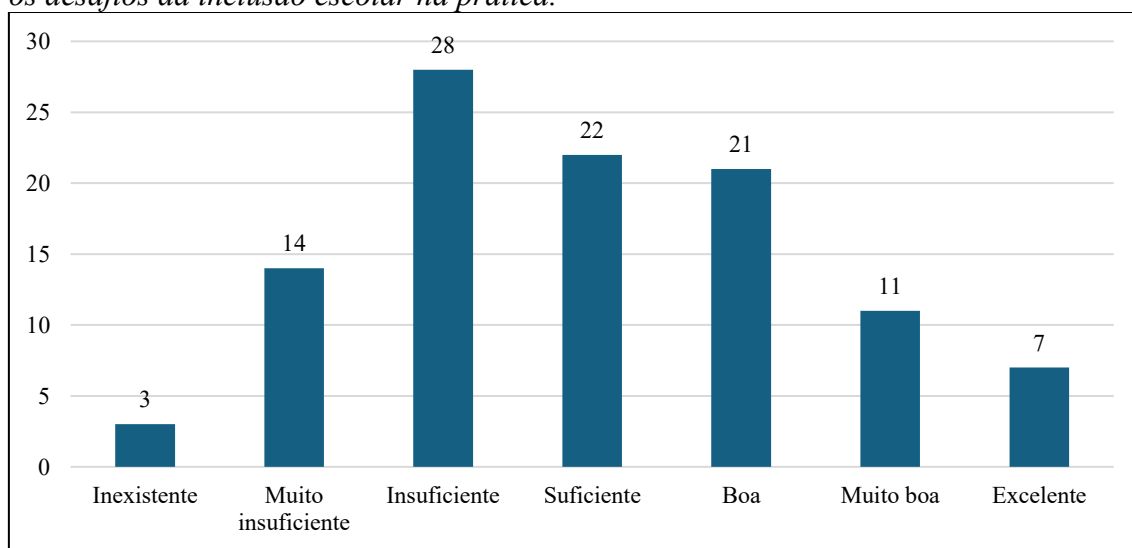
Lomba e Schuchter (2023), apontam que a formação de professores deve articular saberes teóricos e práticos de modo indissociável, possibilitando ao futuro docente não apenas compreender, mas também intervir criticamente na realidade educacional. Assim, os dados evidenciam a necessidade de reestruturação dos cursos de Pedagogia, de forma a alinhar o reconhecimento da importância da inclusão com a

efetividade das práticas formativas, promovendo uma formação mais consistente, aplicada e transformadora.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 17 da seguinte maneira: Em sua percepção, até que ponto a formação recebida no curso de Pedagogia prepara você para lidar com os desafios da inclusão escolar na prática? Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas conforme o gráfico 11.

Gráfico 11.

Percepção sobre a formação recebida no curso de Pedagogia preparar para lidar com os desafios da inclusão escolar na prática.



Os dados apresentados no Gráfico 11 indicaram que a percepção dos estudantes quanto à capacidade da formação inicial em prepará-los para lidar com os desafios da inclusão escolar na prática mostrou-se predominantemente crítica e intermediária. A categoria mais frequente foi “insuficiente”, com 28 respostas, seguida por “suficiente”, com 22, e “boa”, com 21. As avaliações “muito insuficiente” registraram 14 respostas, enquanto “muito boa” e “excelente” apresentaram, respectivamente, 11 e 7 respostas. A categoria “inexistente” foi indicada por 3 estudantes.

Esses resultados evidenciam que, embora haja uma parcela de estudantes que reconhece aspectos positivos na formação, predomina a percepção de que a preparação oferecida ainda não é suficiente para enfrentar os desafios da prática inclusiva. A concentração de respostas nas categorias “insuficiente” e “muito insuficiente” indica a existência de lacunas formativas que comprometem a segurança e a autonomia dos futuros professores no contexto escolar.

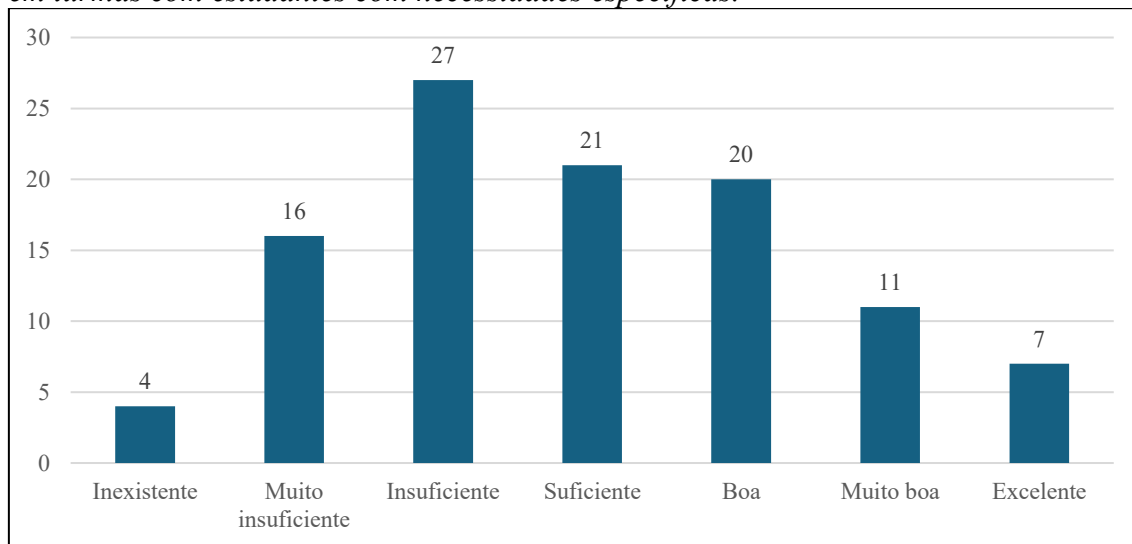
Essa percepção dialoga diretamente com os resultados dos gráficos anteriores, especialmente aqueles que evidenciaram limitações na aplicabilidade prática dos conteúdos e nas oportunidades de vivência em contextos inclusivos. A insuficiência na preparação prática reforça a ideia de que a formação, embora teoricamente estruturada, ainda não consegue promover experiências que possibilitem ao estudante enfrentar situações reais de ensino com segurança.

À luz da literatura, esses achados podem ser compreendidos a partir das contribuições de Marques (2022), que aponta a dificuldade histórica da formação docente em articular teoria e prática de forma consistente. De forma complementar, Reis e Coutinho (2025) destacam que a formação para a inclusão exige o desenvolvimento de competências práticas e reflexivas, capazes de preparar o professor para lidar com a diversidade no cotidiano escolar.

Em sequência, os estudantes foram indagados na questão 18 da seguinte maneira: Como você avalia a sua confiança e preparação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes com necessidades específicas? Dessa forma, as respostas obtidas foram organizadas e apresentadas conforme o gráfico 12.

Gráfico 12.

Avaliação da confiança e preparação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes com necessidades específicas.



Os dados apresentados no Gráfico 12 indicaram que a percepção dos estudantes quanto à sua confiança e preparação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas mostrou-se predominantemente crítica e intermediária. A categoria mais frequente foi

“insuficiente”, com 27 respostas, seguida por “suficiente”, com 21, e “boa”, com 20. As avaliações “muito insuficiente” registraram 16 respostas, enquanto “muito boa” e “excelente” apresentaram, respectivamente, 11 e 7 respostas. A categoria “inexistente” foi indicada por 4 estudantes.

Esses resultados evidenciam que, embora exista uma parcela de estudantes que se percebe razoavelmente preparada, predomina a percepção de insegurança quanto à aplicação prática de estratégias inclusivas. A concentração de respostas nas categorias “insuficiente” e “muito insuficiente” indica que os futuros professores ainda não se sentem plenamente confiantes para atuar em contextos que envolvem a diversidade e as necessidades educacionais específicas.

À luz da literatura, esses resultados podem ser compreendidos a partir das contribuições de Lomba e Schuchter (2023), que destaca a necessidade de uma formação docente que articule teoria e prática de forma consistente. De modo complementar, Mantoan (2006) enfatiza que a educação inclusiva exige professores preparados para intervir em situações concretas, o que demanda experiências formativas que promovam segurança, autonomia e reflexão crítica.

Dessa forma, os dados indicam que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão escolar, a formação inicial ainda não tem sido suficiente para desenvolver a confiança necessária nos futuros docentes. Tal constatação reforça a necessidade de reestruturação dos cursos de Pedagogia, com maior ênfase em práticas pedagógicas, estágios supervisionados e estratégias formativas que aproximem o estudante da realidade da inclusão escolar.

IV. CONCLUSÕES

Os resultados desta pesquisa evidenciam uma tensão estrutural no campo da formação docente para a educação inclusiva, caracterizada pela dissociação entre a formalização curricular da temática e sua efetiva materialização na prática pedagógica. Tal contradição revela que a incorporação da inclusão nos currículos, embora necessária, tem se mostrado insuficiente para garantir a construção de competências profissionais consistentes.

Essa fragilidade aponta para limites mais amplos das políticas de formação docente, que, muitas vezes, operam em uma lógica normativa e prescritiva, sem assegurar condições concretas para a transformação das práticas educativas. A presença da educação inclusiva como componente curricular tende a assumir um caráter simbólico, que legitima discursos institucionais alinhados às diretrizes legais, mas que não se traduz, de forma equivalente, em experiências formativas significativas.

Nesse contexto, a formação inicial de professores revela-se atravessada por uma lógica de fragmentação, na qual os conteúdos relacionados à inclusão são frequentemente tratados de maneira isolada, em disciplinas específicas e desvinculadas das demais dimensões da prática pedagógica. Tal configuração compromete a construção de uma compreensão integrada da docência, dificultando a atuação em contextos marcados pela diversidade.

Os dados obtidos com os alunos das duas universidades (pública e privada) evidenciam que a responsabilidade pela efetivação da inclusão tende a ser deslocada para o professor individualmente, sem que haja, necessariamente, um suporte institucional adequado. Essa perspectiva reforça uma concepção individualizante da prática docente, que desconsidera as condições estruturais e coletivas necessárias para a implementação de uma formação/educação verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, torna-se necessário repensar a formação docente para além da lógica da inserção de conteúdos, avançando para uma perspectiva que articule currículo, prática, políticas institucionais e condições concretas de trabalho. A superação das fragilidades identificadas neste estudo exige não apenas mudanças curriculares, mas uma reconfiguração mais ampla do projeto formativo, orientada por princípios de integração, criticidade e compromisso com a transformação social.

Os resultados obtidos permitiram alcançar o primeiro objetivo específico, ao evidenciar que a educação inclusiva está formalmente presente nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia analisados. Os estudantes reconhecem a relevância e, em certa medida, a abrangência dos conteúdos relacionados à inclusão, o que indica avanços na incorporação dessa temática na formação inicial. No entanto, os dados também revelaram que essa presença ocorre, muitas vezes, de forma fragmentada e com limitações quanto à profundidade e à integração entre os componentes curriculares, o que compromete a construção de uma formação mais consistente.

No que se refere ao segundo objetivo específico, os resultados permitiram identificar um conjunto de barreiras significativas no processo formativo, destacando-se a insuficiência de experiências práticas, a fragilidade na articulação entre teoria e prática e as limitações no suporte pedagógico oferecido pelos professores formadores.

Essas dificuldades indicam que, embora a temática esteja presente no currículo, as condições formativas não têm sido suficientes para garantir o desenvolvimento das competências necessárias à atuação em contextos inclusivos, evidenciando lacunas importantes na organização e na efetivação da formação docente.

Quanto ao terceiro objetivo específico, constatou-se que os estudantes reconhecem amplamente a importância da educação inclusiva para a prática pedagógica, porém não se sentem plenamente preparados nem confiantes para atuar em contextos que envolvem a diversidade.

Essa discrepância entre a valorização da temática e a percepção de insuficiência na formação evidencia uma contradição central nos resultados da pesquisa, indicando que a formação inicial, embora avance no plano teórico e normativo, ainda não consegue promover, de forma efetiva, a preparação prática e a segurança profissional necessárias para o exercício da docência inclusiva.

Apesar das contribuições alcançadas, este estudo apresentou algumas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. A pesquisa concentrou-se em estudantes de duas instituições de ensino superior localizadas em Brasília, sendo uma pública e uma privada, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos regionais e institucionais. As especificidades locais, curriculares e organizacionais podem influenciar diretamente as percepções dos estudantes, não permitindo afirmar que os resultados se aplicam de forma homogênea a todos os cursos de Pedagogia no Brasil.

Outra limitação refere-se ao uso do questionário como instrumento de coleta de dados, o qual, embora permita alcançar um número significativo de participantes, baseia-se em percepções subjetivas. Dessa forma, os resultados refletem a visão dos estudantes sobre sua formação, não contemplando, por exemplo, a análise direta dos currículos, das práticas docentes ou da atuação efetiva em contextos escolares inclusivos.

A abordagem quantitativa, apesar de possibilitar a identificação de padrões e tendências, pode não captar em profundidade as experiências individuais e os significados atribuídos pelos estudantes ao seu processo formativo. Nesse sentido, a ausência de dados qualitativos mais aprofundados, como entrevistas ou grupos focais, limita a compreensão mais detalhada das nuances envolvidas na formação para a educação inclusiva.

O estudo considerou estudantes em formação, o que, embora seja relevante para avaliar o percurso formativo, não permite acompanhar a transição desses sujeitos para o exercício profissional. Assim, não foi possível verificar como as percepções identificadas se traduzem na prática docente após a conclusão do curso.

Diante das limitações apontadas, recomenda-se que estudos futuros ampliem o escopo da investigação, incluindo diferentes regiões do país e um número maior de instituições de ensino superior, de modo a possibilitar comparações mais abrangentes e fortalecer a validade externa dos resultados.

Sugere-se, ainda, a realização de pesquisas com abordagem qualitativa ou mista, que permitam aprofundar a compreensão das experiências formativas dos estudantes, explorando aspectos como percepções, desafios, sentimentos e estratégias utilizadas no processo de aprendizagem da educação inclusiva.

Outra possibilidade relevante consiste em investigar a formação docente a partir da perspectiva dos professores formadores, coordenadores de curso e gestores educacionais, de modo a compreender como a educação inclusiva é concebida e implementada no âmbito institucional. Essa ampliação de perspectivas pode contribuir para uma análise mais completa e integrada do processo formativo.

Recomenda-se também o desenvolvimento de estudos longitudinais que acompanhem os ingressos dos cursos de Pedagogia em seu início de carreira, permitindo analisar em que medida a formação inicial contribui efetivamente para a atuação em contextos inclusivos.

Por fim, sugere-se a realização de pesquisas que articulem a análise curricular com a observação de práticas pedagógicas em ambientes escolares, possibilitando verificar como os conhecimentos adquiridos na formação inicial são mobilizados na prática docente.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, R. C., Souza, M. H., & Ferreira, L. A. (2026). Políticas educacionais sistêmicas e formação docente para a inclusão. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 42(1), 1–19.

Amorim, L. B., Mendes, F., & Macêdo, A. A. M. (2025). Percepção de professores de Biologia da Educação Profissional e Tecnológica sobre a educação inclusiva. *Ciência & Educação*, 31(1), 1-12.

Andrade, P. S., & Nunes, C. B. (2025). Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas na educação básica. *Revista Educação em Debate*, 47(2), 89–107.

Aragão, A. O. (2024). Desafios do planejamento pedagógico colaborativo entre educação especial e educação profissional: Um estudo de caso (Dissertação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo).

Assembleia Nacional Constituinte. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Atahide, E. S. V. de, & Canan, S. R. (2024). Trajetórias e transformações: A evolução das políticas públicas na formação de professores de matemática no Brasil. *Ensino & Pesquisa*, 22(2), 660-674.

Augusto, E. A., Sousa, L. O. de, Rodrigues, V. A., Poli, J. E., Fonseca, S. R. P. da, Silva, R. A. da, ... Silva, F. J. A. da. (2026). Educação inclusiva no ensino regular: Desafios e estratégias para a efetivação de uma aprendizagem equitativa. *Revista Colombiana de Ciências e Humanidades (REHCOL)*, 3(2), 1–20.

Azevedo, C. B. de. (2023). As diferenças não devem ser toleradas: Reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 27(53), 273–299.

Barbosa, A. V. P. (2024). Considerações sobre a(s) tentativa(s) de desmonte da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2016–2022). *Das Amazônias*, 7(1), 60–72.

Batarce, M., Rodríguez, E., & Torres, D. (2024). Perspectivas interculturais na formação docente e educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 94(1), 55–74.

Borges, F. A., & Alves, L. H. B. (2022). Formação inicial de pedagogos(as) numa perspectiva inclusiva: Um panorama de pesquisas brasileiras. *Revista Educação Especial*, 35, e69695.

Caldeira, T. P. do R. (2023). Uma incursão pelo lado “não-respeitável” da pesquisa de campo. *Saúde e Sociedade*, 32(4), 1-14.

Carvalho, M. P., et al. (2026). Formação continuada de professores para a educação inclusiva: Desafios e perspectivas contemporâneas. *Revista Tópicos*, 4(33), 1–31.

Charlot, B. (2020). *Educação ou barbárie*. Cortez.

Congresso Nacional. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961: Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

Congresso Nacional. (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971: Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Congresso Nacional. (1989). Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989: Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público e dá outras providências.

Congresso Nacional. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.

Congresso Nacional. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Congresso Nacional. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Presidência da República.

Congresso Nacional. (2015b). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Conselho Nacional de Educação. (2005). Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Conselho Nacional de Educação. (2006). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Conselho Nacional de Educação. (2019). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Cruz, C. F., Matsuura, I. M. A. C., Barros, J. M. C. de, Silva, R. A. de C., Andrade, S. J. M. de, & Oliveira, Y. F. de. (2025). Explorando a educação inclusiva em escolas estaduais da região de Itapetininga/SP. In *Psicologia em extensão: Práticas exitosas da curricularização da extensão em graduação de Psicologia* (Vol. 2). Editora Manual.

Ecar, A. L., & Barros, S. A. P. de (Orgs.). (2022). *História da educação, formação docente e a relação teoria-prática*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Feldhaus, M. et al. (2026). Educação Inclusiva Entre a Norma e a Prática: Políticas Públicas, Trabalho Docente e Cotidiano Escolar. *Revista Tópicos*, 4(32), p. 1-26.

Fernández, P. I., & Valencia, E. V. S. (2023). Perfil ético dos docentes universitários diante dos desafios da inclusão e da diversidade. *Holos*, 39(2), 1-15.

Ferreira, A. V., & Leite, R. C. L. (2023). Projeto de pesquisa e enriquecimento curricular: Informática para o mercado de trabalho e suas contribuições para os discentes do Centro Estadual de Educação Técnica Vasco Coutinho. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, 11(13), 112–119.

Ferreira, E. C. (2023). Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo? *Revista Científic@ Universitas – FEPI*, 10(1), 146–157.

Fonseca, K. C. G. da. (2026). Desafios da formação e desenvolvimento profissional docente na produção da pesquisa educacional: Uma análise sobre a pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – MG – PPGE/UFOP (2018–2022) (Monografia de Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto).

Freitas Júnior, L. F. de, Paixão, G. A. M. da, & Rocha, R. S. (2022). Utilização de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação especial e inclusiva: Uma pesquisa descritiva em tempos de pandemia da COVID-19. *Horizontes*, 40(1), 1-19.

Freitas, S. N. (2007). A formação de professores na educação inclusiva: Construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161–181). Summus Editorial.

Gabriel, E., & Drago, R. (2021). Educação especial e educação inclusiva no contexto das políticas públicas: uma revisão histórica e legal. *Revista Transformar*, 15(2), 1-39.

Gatti, B. A. (2008). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1355–1379.

Girão, S. A. (2025). Políticas públicas e educação inclusiva em Fortaleza: Uma avaliação sobre a formação docente e as práticas pedagógicas adotadas com crianças autistas (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará).

Gomes, G. B. de S., Rodrigues, S. A., & Giaretta, P. F. (2025). A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: Dados de um estudo de revisão. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 12(30), 285–305.

Gonçalves, L. M. S., et al. (2024). A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: Desafios e oportunidades. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(10), 4484–4500.

Iglesias, S. L. S., & COSTA, M. L. F. (2018). Análise dos PPC dos cursos de Pedagogia ofertados pelo Sistema UAB na Região Sul do Brasil: Indicativos de oferta e adesão ao Sistema UAB. *Educação em Perspectiva*, 9(2), 363–380.

Jesus, V. R. de. (2026). A inserção dos componentes curriculares da área da Educação Especial e Inclusiva na matriz curricular do curso de Pedagogia: Tensões e perspectivas (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia).

Lamy, M. (2020). *Metodologia da pesquisa* (2ª ed.). Matrioska Editora.

Leite, M. S. F., & Leal, D. A. (2024). 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*, 10(12), 3643–3657.

Lomba, M. L. de R., & Schuchter, L. H. (2023). Profissão docente e formação de professores/as para a educação básica: Reflexões e referenciais teóricos. *Educação em Revista*, 39(1), 1-17,

Mantoan, M. T. E. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.

Marques, G. de Q. (2022). Aprendizagem baseada em problemas na formação inicial de professores de ciências: Uma análise a partir da teoria fundamentada nos dados (Tese de Doutorado em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná).

Matos, É. G. de, & Simplício, A. K. M. (2022). A contribuição do cuidador escolar na educação inclusiva. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1–6.

Matos, M. A. R. de S. (2024). Inclusão escolar: Desafios e práticas na educação especial. *Revista Interseção*, 6(1), 118–134.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (2007). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Ministério da Educação. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Ministério da Educação. (2017). Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (1994). Política nacional de educação especial.

Monte, G. B., Costa, J. D. V. da, & Guimarães, L. C. C. V. (2026). Educação especial inclusiva: Uma pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores. *Revista Exitus*, 16(1), 1-17.

Narciso, R., Oliveira, F. C. N. de., Alves, D. de L., Duarte, E. D., Maia, M. A. dos S., & Rezende, G. U. de M. (2024). Inclusão escolar: Desafios e perspectivas para uma educação mais equitativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(8), 713–728.

Novaes, M. A. B., Paiva, M. R. F., & Gonçalves, R. M. P. (2022). O (des)uso da pesquisa quantitativa em educação: Uma revisão de teses ProPEd (UERJ) 2017-2020. *Revista Communitas*, 6(13), 232–249.

Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-20.

Oliveira, E. F. de. (2025a). Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: Os obstáculos para promoção da inclusão (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará).

Oliveira, L. S. de. (2025b). Práticas pedagógicas inclusivas: As potencialidades e desafios da formação docente colaborativa (Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo).

Papi, Silmara de Oliveira Gomes; SANTOS, Edinéia de Fátima Paulino; MOTA, Maureen Daiane da. (2016) Inclusão escolar e a formação docente no curso de pedagogia. Educação e Fronteiras, Dourados, v. 4, n. 12, p. 56–73. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/3043>. Acesso em: 09 jun. 2026.

Paulon, S. M., Freitas, L. B. L., & Pinho, G. S. (2005). Documento subsidiário à política de inclusão. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP.

Paz, J. P. O., Segadas-Vianna, C., & Lima, C. (2022). Educação especial e inclusiva na formação de professores que ensinam matemática: uma revisão sistemática. Com a Palavra, o Professor, 7(17), 143-164.

Picawy, M. M. (2008). PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional, PPI – Projeto Pedagógico Institucional e PPC – Projeto Pedagógico de Curso, entre o dito e o feito: Uma análise da implementação em três IES/RS/Brasil (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Presidência da República. (1939). Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939: Dispõe sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia.

Presidência da República. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Presidência da República. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Rego, F. C. N. A., & Fontoura, H. A. da. (2024). O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, 40(1), 1-15.

Reis, M. R., & Coutinho, D. J. G. (2025). Formação de professores para a educação inclusiva: Desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(1), 2386–2405.

Ridolfi, L. F., Melo, S. da S. M. de, Fontanive, A., Oliveira, K. de S., Melo, O. M. S. de, Fiamoncini, L. R., Sousa, G. E., & Moura, E. R. de A. (2026). Gestão escolar democrática e educação inclusiva no Brasil: Uma análise crítica das dimensões políticas, pedagógicas e institucionais diante dos desafios contemporâneos. *REMUNOM*, 13(5), 1–30.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.

Rosa, J. G. L., & Lima, L. L. (2022). Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. *Revista Brasileira de Educação*, 27(1), 1-27.

Santana, S. A. dos R., Flores, M. M. L., & Borges, W. F. (2022). Estágio curricular obrigatório e inclusão escolar. *Epitaya E-Books*, 1(23), 68–82.

São José, E. S. de. (2023). As reformas pombalinas da instrução pública e as ordens religiosas: O caso de Sergipe Del Rey (Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Sergipe).

Saviani, D. (2009). *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. Autores Associados.

Silva, J. B. da. (2025). Educação para emancipação: Reflexões sobre uma proposta de ensino crítica de formação para o trabalho com jovens aprendizes (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Espírito Santo).

Silva, M. C. M. da., Guilherme, A. A., & Brito, R. de O. (2023). A base nacional de formação docente e o curso de pedagogia: Cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 104, 1–16.

Silva, M. da. (2025). A formação continuada de professores da educação especial para a educação inclusiva escolar (Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia).

Silva, M., & Mercado, E. L. de O. (2024). Desafios e estratégias na formação de professores para a educação inclusiva e direitos humanos na educação básica. *Revista Teias de Conhecimento*, 1(4).

Tanaka, M. R. (2025). Inclusão escolar e formação de professores no Brasil: Desafios e possibilidades (Monografia de Graduação em Pedagogia, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

Vieira, P. S. J., et al. (2022). Educação inclusiva e formação de professores: o caso de uma escola pública no estado de Goiás. *Revista JRG de Estudos Acadêmicos*, 5(10), 77-90.

ANEXOS

Anexo 1. Questionário aplicado aos estudantes de Pedagogia

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Estimado(a) Participante,

O presente questionário realiza-se no âmbito do trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação: Educação inclusiva da Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Esta pesquisa visa entender a abordagem curricular adotada pelos cursos de Pedagogia em relação à formação em inclusão escolar e a percepção dos estudantes sobre essa formação durante a graduação. Sua participação é essencial para o sucesso deste estudo. Todas as respostas são anônimas e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Para o efeito, basta que preencha as opções que melhor correspondam à sua opinião. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Desde já lhe é assegurada a total confidencialidade e anonimato. Este trabalho tem dois objetivos gerais: a) analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia e sua implicação em relação a formação em inclusão escolar e b) compreender a percepção dos estudantes do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação.

O Sr/Sr^a tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Como não é possível sua identificação no questionário há a impossibilidade de exclusão dos dados fornecidos durante o processo de registro. Sua participação não é obrigatória, nem remunerada. Participando do estudo você responderá a um questionário online. As respostas são anônimas e confidenciais com duração de 10 minutos. Nesta pesquisa, os riscos para o Sr/Sr^a são mínimos, tais como desconforto ao responder uma pergunta, cansaço, medo e quebra de sigilo. Além disso, existem os riscos característicos de pesquisas em ambiente virtual e meios eletrônicos que podem ser violadas por não terem garantia de controle total e integral da plataforma utilizada. O Sr/Sr^a poderá deixar de responder a pergunta e/ou interromper sua participação na pesquisa fechando a janela do questionário do Google Forms, caso algum desconforto aconteça. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios ao Sr/Sr^a são indiretos e posteriores. Após análise e publicação dos resultados, os participantes poderão se beneficiar com a promoção de qualidade no trabalho, relacionado com o tema desta pesquisa. Há total garantia de que as informações não requerem identificação. A qualquer momento poderá entrar em contato para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos registrados abaixo. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob os cuidados da equipe de pesquisadores/a responsável. Ao Sr/Sr^a é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade

Esta pesquisa não requer uso de imagem nem som. Os materiais coletados serão mantidos armazenados. Após a coleta de dados o pesquisador fará o download desses dados para seu computador pessoal, deletando todos os registros na nuvem; o pesquisador assegura que fará o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como irá assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa por um período mínimo de cinco

<https://docs.google.com/forms/d/1CV5WPNexuMA1qxJrteYvnmhZy943krhkS0UJUPkNPs/edit#responses>

1/955

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

anos após o término da pesquisa, sendo posteriormente apagados/descartados dos dispositivos de armazenamento. A qualquer momento, o Sr/Srª participante desta pesquisa pode entrar em contato com o pesquisador por meio do E-mail iesap.limajunior@gmail.com. Ao declarar e consentir sua participação dará sua anuência para participar desta pesquisa. É importante que o Sr/Srª guarde em seus arquivos uma cópia deste termo, salve e/ou imprima este documento caso precise destas informações no futuro.

O e-mail do participante (**rd9867985@gmail.com**) foi registrado durante o envio deste formulário.

E-mail *

rd9867985@gmail.com

*



Declaro que li e entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Informações Demográficas

1. Instituição de ensino a que pertence: *



Instituição privada



Instituição pública

2. Gênero: *



Masculino



Feminino



Outro



Prefiro não declarar

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

3. Idade: *

- ☐ Menos de 20 anos
- ☒ 20-29 anos
- ☐ 30-39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50 anos ou mais

4. Formação (assinale a(s) opção(ões) que corresponde(m) ao seu curso: *

- ☐ Ensino Médio
- ☒ Magistério (antigo normal)
- ☐ Outra Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5. Frequência do Curso de Pedagogia: *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1-3 anos
- ☒ 4-6 anos
- ☐ 7-10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

6. Se atua como professor(a), assinale a alternativa que corresponde ao seu caso. *

- ☐ Sim
- ☒ Não
- ☐ Já atuei

Abordagem Curricular e Preparação para Inclusão Escolar

7. A formação em inclusão escolar está incluída no currículo do curso de Pedagogia da sua instituição? *

- ☒ Sim
- ☐ Não

8. Se você respondeu "SIM" na pergunta anterior, como você avalia essa condição?

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☒ Suficiente
- ☐ Boa
- ☐ Muito boa
- ☐ Excelente

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

9. Em que formato essa formação é oferecida? (Marque todas a que se aplicam). *

- ☐ Inexistente
- ☐ Disciplinas obrigatórias
- ☐ Disciplinas optativas
- ☐ Projetos de extensão
- ☐ Estágios supervisionados
- ☐ Workshops e palestras
- ☐ Conteúdos transversais
- ☒ Outro: Enade

10. Como você considera o contedo curricular referente à inclusão escolar no Curso de Pedagogia em relação a formação para a atuação com alunos com necessidades específicas, avaliando os seguintes aspectos: *

	Inexistente	Muito Insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Boa	Muito Boa	Excelente
Relevância dos conteúdos envolvidos	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Abrangência dos conteúdos	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐
Aplicabilidade prática dos conteúdos para a atuação com alunos com necessidades específicas	☐	☐	☐	☒	☐	☐	☐

<https://docs.google.com/forms/d/1CV5WPNexuMA1qxJrteYvamhZy943krhkS0UJJPkNPs/edit#responses>

5/955

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

11. Você acredita que a matriz curricular do curso de Pedagogia prepara adequadamente os *
futuros profissionais para atuar com alunos em contexto de inclusão escolar?

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☐ Boa
- ☒ Muito Boa
- ☐ Excelente

Percepções sobre as Barreiras na Educação Inclusiva

12. A sua instituição oferece alguma formação sobre educação inclusiva que não está *
inserida no currículo obrigatório?

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

13. Considerando sua trajetória no curso de Pedagogia, como você avalia o suporte oferecido pelos professores em relação à formação para a prática de educação inclusiva? *

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

14. Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes na formação para atuação em turmas com inclusão escolar? (Marque todas as que se aplicam). *

- ☒ O curso aborda a inclusão escolar de forma superficial.
- ☒ Falta de integração dos conteúdos sobre a inclusão em outras disciplinas do curso.
- ☒ Falta aprofundamento suficiente sobre diferentes deficiências, transtornos ou altas habilidades.
- ☒ Há pouca ou nenhuma oportunidade de estudar casos práticos ou realizar simulações em sala de aula.
- ☒ Falta de recursos didáticos ou equipamentos adaptados durante a formação.
- ☒ Falta formação sobre como usar tecnologias assistivas ou ferramentas de acessibilidade na sala de aula.
- ☒ Carga horária insuficiente das disciplinas.
- ☒ Resistência dos alunos em relação à inclusão escolar.

☐ Outro: _____

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

15. Como você avalia as oportunidades práticas oferecidas através dos estágios supervisionados obrigatórios ou atividades em escolas inclusivas durante o curso? *

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

Percepções sobre as Barreiras na Educação Inclusiva.

16. Como você avalia a importância de formação em inclusão escolar para a prática pedagógica? *

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

22/03/2026, 16:30

QUESTIONÁRIO

17. Em sua percepção, até que ponto a formação recebida no curso de Pedagogia prepara você para lidar com os desafios da inclusão escolar na prática? *

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

18. Como você avalia a sua confiança e preparação para aplicar estratégias pedagógicas inclusivas em turmas com estudantes com necessidades específicas? *

- ☐ Inexistente
- ☐ Muito Insuficiente
- ☐ Insuficiente
- ☐ Suficiente
- ☒ Boa
- ☐ Muito Boa
- ☐ Excelente

Agradecemos a sua participação!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

<https://docs.google.com/forms/d/1CV5WPNexuMA1qxJrteYvamhZy943krhkS0UJJPkNPs/edit#responses>

9/955

Anexo 2. Instrumento de validação do questionário pelos especialistas

FOLHA DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA ACADÊMICA

Abordagem de pesquisa: Quantitativa

Nível de profundidade da investigação: Descritiva e exploratória

Projeto: Não experimental

Tipo de instrumento: Questionário estruturado com questões fechadas e itens em escala do tipo Likert

Pesquisador: José Ribamar de Lima Júnior

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Coelho

Parecer técnico do validador

a) Validade de conteúdo

Avaliar se as questões contemplam adequadamente os objetivos da pesquisa, as dimensões investigadas e os aspectos relacionados à formação inicial para a educação inclusiva.

☐ Válido sem ajustes ☐ Válido com ajustes ☐ Inválido

Comentários: _____

b) Validade de construto

Avaliar a coerência lógica entre os itens do instrumento e os construtos que se pretende investigar.

☐ Válido sem ajustes ☐ Válido com ajustes ☐ Inválido

Comentários: _____

c) Validade de critério

Avaliar se a estrutura das questões e das escalas utilizadas é adequada para produzir informações compatíveis com os objetivos da investigação.

☐ Válido sem ajustes ☐ Válido com ajustes ☐ Inválido

Comentários: _____

Julgamento do validador

Nome do validador: _____

Titulação: _____

Instituição: _____

Julgamento final:

- ☐ Válido sem ajustes
- ☐ Válido com as alterações recomendadas
- ☐ Inválido

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____

Anexo 3. Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação do educador e os desafios da inclusão na formação inicial: Um estudo nos Cursos de Pedagogia na cidade de Brasília, no Distrito Federal-Brasil

Pesquisador: JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89162525.7.0000.9047

Instituição Proponente: Fundação Universidade Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.765.140

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2390717.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 11/08/2025).

INTRODUÇÃO

Este projeto tem o propósito de desenvolver estudos sobre o tema "A formação do educador e os desafios da inclusão na formação inicial: Um estudo nos Cursos de Pedagogia na cidade de Brasília, no Distrito Federal-Brasil". Torna-se importante iniciar as abordagens a partir do entendimento de que, a formação do educador desempenha um papel crucial na preparação dos profissionais da educação para lidar com os desafios da inclusão na formação inicial. Em relação à inclusão educacional alguns estudiosos são imperiosos e assertivos em defini-la como a prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso igualitário à educação e sejam atendidos em suas necessidades individuais. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Paz, Segadas-Vianna & Lima (2022) ao afirmarem que, para enfrentar esses desafios, é fundamental que os programas de formação inicial de

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

educadores incorporem a temática da inclusão de maneira abrangente. As pesquisas realizadas por Rosa & Lima (2022), salientam que a inclusão educacional para os professores, em sua formação, requer uma abordagem abrangente e dedicada. Os programas de formação devem fornecer aos professores um sólido conhecimento teórico sobre os princípios da inclusão educacional, as leis e políticas relacionadas e as abordagens pedagógicas eficazes. Além disso, é fundamental oferecer experiências práticas onde possam vivenciar e aplicar as estratégias de ensino em escolas inclusivas. Gabriel e Drago (2021) em sua pesquisa sobre as políticas públicas da educação especial e da educação inclusiva, salientam que além de eficazes, devem promovê-las com a colaboração entre diferentes atores, incluindo governos, escolas, famílias, profissionais da educação e organizações da sociedade civil. A construção de parcerias efetivas é fundamental para a implementação bem-sucedida da inclusão, pois permite o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, além de promover uma abordagem holística e integrada. Dessa maneira, pode-se destacar a importância de investir na formação e capacitação de professores para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas, conhecimento sobre adaptações curriculares, estratégias de ensino inclusivas e o uso de tecnologia assistiva. É fundamental que os professores se sintam preparados e apoiados para enfrentar os desafios da inclusão (Gabriel e Drago, 2021). Destacando-se ainda alguns pontos sobre a formação dos professores para a inclusão educacional, as abordagens teóricas de Vieira et al. (2022) e Fernández e Valencia (2023) destacam que os programas de formação devem abordar a concepção e implementação de currículos inclusivos, que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, dificuldades de aprendizagem, barreiras linguísticas e outras características diversas. Os educadores precisam adquirir conhecimentos sobre adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciado e recursos educacionais adequados. Os educadores precisam adquirir habilidades pedagógicas específicas para atender às necessidades variadas dos alunos. Isso inclui estratégias de ensino diferenciado, uso de tecnologia assistiva, práticas de avaliação inclusivas e habilidades de gerenciamento de sala de aula que promovam a participação de todos os alunos (Vieira et al., 2022). Os programas de formação devem incentivar a reflexão e a prática crítica dos educadores em relação à inclusão. Isso envolve a análise de suas próprias atitudes, preconceitos e crenças, além de identificar e superar barreiras que possam dificultar a inclusão efetiva. É importante ressaltar que a inclusão na formação de educadores não deve ser vista apenas como um tópico isolado, mas como um princípio orientador que permeia todos os aspectos da formação. Os educadores

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 02 de 14

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

precisam estar preparados para criar ambientes inclusivos, adotar práticas pedagógicas inclusivas e responder às necessidades individuais de cada aluno (Fernández e Valencia, 2023). Além da formação inicial, é fundamental oferecer oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional aos educadores, para que possam aprimorar suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas carreiras. A inclusão é um processo em constante evolução, e os educadores devem estar dispostos a se adaptar e aprender continuamente para atender às necessidades diversificadas dos alunos em suas salas de aula (Fernández e Valencia, 2023). Dessa forma, ao se aprofundar as questões a que se pretende desenvolver e abordar neste projeto de pesquisa de mestrado, pode-se mensurar a possibilidade de inúmeros desafios para garantir que a inclusão esteja presente desde a formação inicial dos educadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os antecedentes teóricos identificados nos estudos de König (2019) e nas pesquisas de Poker, Martins & Giroto, (2016), contribuem ao expor que o problema tem diversos fatores causais: na construção de uma base sólida de conhecimento e habilidades para enfrentar os desafios da inclusão educacional; na dificuldade de INTRODUÇÃO Este projeto tem o propósito de desenvolver estudos sobre o tema ¿A formação do educador e os desafios da inclusão na formação inicial: Um estudo nos Cursos de Pedagogia na cidade de Brasília, no Distrito Federal-Brasil¿. Torna-se importante iniciar as abordagens a partir do entendimento de que, a formação do educador desempenha um papel crucial na preparação dos profissionais da educação para lidar com os desafios da inclusão na formação inicial. Em relação à inclusão educacional alguns estudiosos são imperiosos e assertivos em defini-la como a prática de garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso igualitário à educação e sejam atendidos em suas necessidades individuais. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Paz, Segadas-Vianna & Lima (2022) ao afirmarem que, para enfrentar esses desafios, é fundamental que os programas de formação inicial de educadores incorporem a temática da inclusão de maneira abrangente. As pesquisas realizadas por Rosa & Lima (2022), salientam que a inclusão educacional para os professores, em sua formação, requer uma abordagem abrangente e dedicada. Os programas de formação devem fornecer aos professores um sólido conhecimento teórico sobre os princípios da inclusão educacional, as leis e políticas relacionadas e as abordagens pedagógicas eficazes. Além disso, é fundamental oferecer experiências práticas onde possam vivenciar e aplicar as estratégias de ensino em escolas inclusivas. Gabriel e Drago (2021) em sua pesquisa sobre as políticas públicas da educação especial e da educação inclusiva, salientam que além de eficazes, devem promovê-las com a colaboração entre diferentes atores, incluindo governos, escolas, famílias,

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 03 de 14

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

profissionais da educação e organizações da sociedade civil. A construção de parcerias efetivas é fundamental para a implementação bem-sucedida da inclusão, pois permite o compartilhamento de recursos, conhecimentos e experiências, além de promover uma abordagem holística e integrada. Dessa maneira, pode-se destacar a importância de investir na formação e capacitação de professores para lidar com a diversidade de alunos em suas salas de aula. Isso envolve o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas, conhecimento sobre adaptações curriculares, estratégias de ensino inclusivas e o uso de tecnologia assistiva. É fundamental que os professores se sintam preparados e apoiados para enfrentar os desafios da inclusão (Gabriel e Drago, 2021). Destacando-se ainda alguns pontos sobre a formação dos professores para a inclusão educacional, as abordagens teóricas de Vieira et al. (2022) e Fernández e Valencia (2023) destacam que os programas de formação devem abordar a concepção e implementação de currículos inclusivos, que atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, dificuldades de aprendizagem, barreiras linguísticas e outras características diversas. Os educadores precisam adquirir conhecimentos sobre adaptações curriculares, estratégias de ensino diferenciado e recursos educacionais adequados. Os educadores precisam adquirir habilidades pedagógicas específicas para atender às necessidades variadas dos alunos. Isso inclui estratégias de ensino diferenciado, uso de tecnologia assistiva, práticas de avaliação inclusivas e habilidades de gerenciamento de sala de aula que promovam a participação de todos os alunos (Vieira et al., 2022). Os programas de formação devem incentivar a reflexão e a prática crítica dos educadores em relação à inclusão. Isso envolve a análise de suas próprias atitudes, preconceitos e crenças, além de identificar e superar barreiras que possam dificultar a inclusão efetiva. É importante ressaltar que a inclusão na formação de educadores não deve ser vista apenas como um tópico isolado, mas como um princípio orientador que permeia todos os aspectos da formação. Os educadores precisam estar preparados para criar ambientes inclusivos, adotar práticas pedagógicas inclusivas e responder às necessidades individuais de cada aluno (Fernández e Valencia, 2023). Além da formação inicial, é fundamental oferecer oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional aos educadores, para que possam aprimorar suas habilidades e conhecimentos ao longo de suas carreiras. A inclusão é um processo em constante evolução, e os educadores devem estar dispostos a se adaptar e aprender continuamente para atender às necessidades diversificadas dos alunos em suas salas de aula (Fernández e Valencia, 2023). Dessa forma, ao se aprofundar as questões a que se pretende desenvolver e abordar neste projeto de pesquisa de mestrado, pode-se mensurar a possibilidade de inúmeros desafios para garantir que a

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

inclusão esteja presente desde a formação inicial dos educadores dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os antecedentes teóricos identificados nos estudos de König (2019) e nas pesquisas de Poker, Martins & Giroto, (2016), contribuem ao expor que o problema tem diversos fatores causais: na construção de uma base sólida de conhecimento e habilidades para enfrentar os desafios da inclusão educacional; na dificuldade de muitos programas de Licenciatura em Pedagogia que não abordam adequadamente a temática da inclusão, deixando os futuros educadores despreparados para lidar com as necessidades diversificadas de seus alunos; na falta de sensibilização para a diversidade que pode levar a estereótipos, preconceitos e discriminação, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos com deficiência e outras características diversas, presentes nas disciplinas da formação inicial em Pedagogia. Por isso, para esse projeto de pesquisa, alguns questionamentos tornaram-se fundamentos para a construção e proposição de um estudo que visa responder aos seguintes problemas de pesquisa: Qual é a abordagem curricular adotada pelos cursos de Pedagogia em relação à formação em inclusão escolar? Qual é a percepção dos estudantes e dos professores do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação? Com tais questionamentos norteando os fundamentos teóricos e os aspectos metodológicos desse projeto de pesquisa, pretende-se, como objetivo geral, analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia e sua implicação em relação a formação em inclusão escolar, e, compreender a percepção dos estudantes e dos professores do curso de Pedagogia sobre a formação em inclusão escolar durante a graduação. E, em relação aos objetivos específicos, pretendese: a) Analisar as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia e a sua possível implicação na atuação dos futuros profissionais face a educação para a inclusão; b) Compreender a percepção dos professores sobre as práticas que utilizam na formação inicial de professores no Curso de Pedagogia, identificando os desafios e as possibilidades de inclusão; c) Identificar as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia no que se refere ao processo de formação para atuação em turmas com inclusão escolar; d) Compreender a percepção dos alunos sobre a possibilidade dessa formação inicial os preparar para lidar com os desafios da inclusão na prática escolar.

HIPÓTESE

A partir das questões de investigação a seguir, a hipótese refere-se A pesquisa descritiva visa expor as características de determinada população ou de determinado fenômeno descrevendo

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Página 05 de 14

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

situações a partir de dados primários, obtidos originalmente por meio de questionários ou outros tipos de instrumentos de coletados que poderão ser utilizados (Perdigão, Herlinger, 2012).

METODOLOGIA PROPOSTA

A pesquisa ocorrerá no período compreendido entre os meses de setembro a outubro de 2025, período em que ocorrerão as aulas do 2.º semestre letivo. A pesquisa de campo será desenvolvida no Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião, instituição que atuará como coparticipante do estudo. O curso selecionado para a realização da pesquisa é o de Licenciatura em Pedagogia, mais especificamente com turmas do último semestre letivo. A geração de dados ocorrerá exclusivamente por meio da aplicação de questionários virtuais, via Google Forms, o que garantirá maior acessibilidade, preservação do anonimato dos participantes e praticidade logística. Os questionários serão disponibilizados por meio de link eletrônico, encaminhado aos e-mails institucionais dos estudantes e docentes participantes, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Toda a participação será voluntária e devidamente autorizada pelas coordenações institucionais por meio de declarações de anuência assinadas e anexadas ao protocolo de submissão ética. Reforça-se que nenhuma etapa de coleta de dados será iniciada antes da aprovação final do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme determina a Norma Operacional CNS n.º 001/2013. No estudo em questão, os potenciais participantes são alunos de quatro turmas que estão no último semestre letivo do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Brasília – Campus São Sebastião. Em relação aos alunos, serão os estudantes matriculados no último semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia que provavelmente já passaram por disciplinas relacionadas à inclusão educacional e podem ter alguma experiência prática em ambientes escolares, considerando os estágios supervisionados. O grupo de participantes tem um papel importante no estudo, pois será investigado para compreender como os alunos estão sendo preparados para lidar com a inclusão educacional em seu futuro trabalho como professores. A pesquisa analisará suas percepções, conhecimentos adquiridos, desafios identificados e a relevância da formação acadêmica na promoção de prática inclusiva.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

Critérios de inclusão: √ Alunos matriculados no último semestre das turmas do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília √ Campus São Sebastião √ Alunos que estejam cursando o último semestre do curso de Pedagogia do Instituto Federal de Brasília √ Campus São Sebastião √ Alunos que tenham interesse em participar do estudo e estejam dispostos a colaborar, fornecendo informações e participando das atividades propostas. √ Alunos que possuam capacidade de compreender e expressar suas opiniões e experiências relacionadas ao tema da pesquisa

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Critérios de exclusão: √ Alunos que não estejam matriculados em uma das turmas selecionadas. √ Alunos que não estejam cursando o último semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia. √ Alunos que não tenham interesse em participar do estudo ou que não estejam dispostos a colaborar.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador:

OBJETIVO PRIMÁRIO

Do ponto de vista técnico, dois principais procedimentos serão adotados: a) Pesquisa bibliográfica que se refere a um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, internet; b) Pesquisa de campo que se refere a uma metodologia de pesquisa que acontece no próprio local em que o fenômeno é investigado possibilitando ao pesquisador observar características e processos ocorridos no local em que a pesquisa é desenvolvida (Perdigão; Herlinger, 2012). Os procedimentos metodológicos estarão organizados a partir dos objetivos traçados e das características ou ambientação da problemática estabelecida na pesquisa por métodos claramente definidos. Ou seja, o desenvolvimento desta pesquisa será possível devido os levantamentos realizados de todas as etapas necessárias para a realização da referida investigação. O método adotado neste estudo será o hipotético-dedutivo, uma vez que parte de suposições nas quais após realização e tratamento dos dados serão ratificadas ou refutadas (Prodanov, 2013). No que concerne à técnica e/ou instrumento será utilizada a observação direta extensiva, uma vez que será

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

realizado um processo de observação da realidade e a utilização de coleta de dados por meio do questionário para obtenção das informações necessárias para o tratamento dos dados para o resultado do estudo, assim, o tipo de pesquisa, o método e técnicas são fundamentais para o desenvolvimento da investigação.

OBJETIVO SECUNDÁRIO

A pesquisa ocorrerá no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2025, período em que ocorrerão as aulas do 1.º semestre letivo de quatro universidades que ofertam o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador:

RISCOS

Os dados coletados serão associados a identificadores anônimos, em vez de informações pessoais diretas, como nomes completos ou números de identificação. Isso garantirá que os participantes permaneçam anônimos ao longo do estudo. Somente o pesquisador responsável pelo estudo terá acesso aos dados coletados. Os participantes serão informados de que suas informações serão tratadas de forma confidencial e que seus dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Isso será mencionado no formulário de consentimento informado. Os dados serão apresentados de forma a preservar o anonimato dos participantes. Ao finalizar o estudo, os dados poderão ser mantidos por um período determinado para fins de auditoria ou possíveis revisões. Após esse período, os dados deverão ser adequadamente destruídos, seja por meio da eliminação de arquivos eletrônicos ou da destruição física de documentos impressos.

BENEFÍCIOS

No estudo em questão, os potenciais participantes são alunos de quatro turmas que estão no último semestre letivo do curso de Licenciatura em Pedagogia. Em relação aos alunos, serão os estudantes matriculados no último semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia que provavelmente já passaram por disciplinas relacionadas à inclusão educacional e podem ter

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

alguma experiência prática em ambientes escolares, considerando os estágios supervisionados. O grupo de participantes tem um papel importante no estudo, pois será investigado para compreender como os alunos estão sendo preparados para lidar com a inclusão educacional em seu futuro trabalho como professores. A pesquisa analisará suas percepções, conhecimentos adquiridos, desafios identificados e a relevância da formação acadêmica na promoção de prática inclusiva.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma resposta ao parecer CEP no 7.661.495, datado de 24 de junho de 2025.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item 2 Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações2.

Recomendações:

Conferir item 2 Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações2.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências encontradas estão listadas abaixo:

1. Quanto à Metodologia de geração de dados:

O corpo do projeto em nenhum momento menciona a "instituição co-participante", muito menos como a pesquisa será desenvolvida em seu âmbito. Solicita-se que a informação seja adicionada e detalhada ao longo do Projeto.

Resposta:

Foi incluído conforme orientação a menção "instituição co-participante" e como a pesquisa será desenvolvida em seu âmbito.

Ateração nas Informações básicas do projeto.

Inclusão do projeto domificado nos arquivos em anexo e em destaque.

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROGPPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

Análise: pendência atendida

2. Quanto à declaração de anuência da instituição coparticipante:

A "Declaração de aceite institucional" emitida pelo Campus São Sebastião do IFB foi apresentada com número de participantes menor (72) do que o informado na Plataforma Brasil (90) e prazo de realização diferente (72 horas entre fevereiro e maio de 2025) do cronograma. Tendo em vista que o Sistema CEP/Conep não avalia pesquisas cuja coleta/geração de material já tenha sido iniciada, solicita-se a explicação para o ocorrido e a adequação dos cronogramas e dados de participantes nos documentos pertinentes.

Resposta: Foi inserida uma de anuência da instituição coparticipante com as devidas correções apreciadas.

Análise: pendência atendida

3. Quanto ao cronograma:

As etapas descritas na tabela apresentada no documento "CRONOGRAMA.doc" divergem das que constam da tabela de Cronograma do documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2390717". Solicita-se adequação.

Ademais, o Sistema CEP/Conep não analisa projetos de pesquisa que já tenham iniciado a coleta de dados junto aos participantes. Solicitam-se explicações e adequação, conforme Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9, e que nos documentos do protocolo seja apresentado o mesmo cronograma de forma padronizada, com o máximo de detalhamento possível sobre as fases do estudo, organizado da data inicial até a previsão de final do estudo, com o compromisso expresso do/a pesquisador de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep.

Resposta: Foi feita a adequação no cronograma
Ateração nas Informações básicas do projeto

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

Inclusão do projeto domificado nos arquivos em anexo.

Análise: pendência atendida

4. Quanto ao currículo lattes do(s) pesquisador(es):

Solicita-se a apresentação do currículo lattes do pesquisador envolvido no projeto.

Resposta: Foi anexado no arquivo " OUTROS" o link do currículo lattes

Análise: pendência atendida

5. Quanto à carta de apresentação:

O documento "Declaracao_Orientador.pdf" submetido na Plataforma Brasil apresenta inconsistência na assinatura. Identificamos que assinatura, aparentemente feita à mão, não confere com o nome da orientadora que se apresenta no texto. Solicitam-se explicações e adequação no referido documento, com apresentação de assinatura com certificação digital (SouGov ou similar).

Resposta: Foi anexado no arquivo " OUTROS", a declaração do Orientador com a adequação correta.

Análise: pendência atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

n . 0 6 2 / 2 0 1 1 :
<http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado 1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso 2copiar e colar2.

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2390717.pdf	11/08/2025 11:59:03		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS.	11/08/2025	JOSE RIBAMAR DE	Aceito

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

Outros	docx	11:58:19	LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_Orientador_pdf.pdf	11/08/2025 11:48:02	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_anuencia_instituicao_coparticipante.pdf	11/08/2025 11:45:10	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Curriculo_lattes.docx	11/08/2025 11:37:02	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_E_CURRICULO_LATTES.docx	11/08/2025 11:29:41	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	projeto_modificado.doc	11/08/2025 09:33:08	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADEassinado.pdf	29/05/2025 21:44:47	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Declaracao_coparticipante.pdf	29/05/2025 20:54:13	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Tabela_objetivos_e_instrumentos.doc	20/05/2025 20:44:27	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	Roteiro_Analise_Projeto_Pedagogico_Curso_de_Pedagogia.docx	20/05/2025 20:43:02	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	20/05/2025 20:37:37	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Outros	DECLARCAO_ISENCAO_DE_CUSTO.pdf	20/05/2025 20:36:51	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MAIORES_DE_IDADE.pdf	20/05/2025 20:34:18	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_CONVITE.doc	20/05/2025 20:26:21	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_dissertacao.doc	20/05/2025 20:25:32	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20/05/2025 20:24:22	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_Orientador.pdf	20/05/2025 20:24:09	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_CONSENTIMENTO_INFORMADO.pdf	20/05/2025 19:52:30	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	20/05/2025 19:51:07	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/05/2025 19:50:53	JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.765.140

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 14 de Agosto de 2025

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

Anexo 4. Declaração de Consentimento Informado.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada “A formação do educador e os desafios da inclusão na formação inicial: Um estudo nos Cursos de Pedagogia na cidade de Brasília, no Distrito Federal-Brasil”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado em Ciências da Educação – Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor, pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa e que diz respeito a uma dissertação de mestrado.

1. OBJETIVO: O objetivo do estudo é analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia e sua implicação na formação em inclusão escolar, além de compreender a percepção dos alunos e professores sobre a formação em inclusão escolar durante a formação.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em responder um questionário com perguntas objetivas e abertas que visam entender a abordagem curricular adotada pelo Curso de Pedagogia em relação à formação em inclusão escolar. Todas as respostas são anônimas e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como baixo, isto é, o participante pode apresentar cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário devido ao tempo destinado para responder o questionário e medo de não saber responder. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de recusar participação ou retirar-se a qualquer momento, devendo fornecer seu consentimento voluntário e livremente, além da garantia de confiabilidade e a privacidade das informações coletadas, deixando evidente que o questionário é anônimo. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: de modo direto ao responder ao questionário, o participante tem a oportunidade de refletir sobre suas próprias práticas, crenças e experiências, podendo levar a um maior autoconhecimento e à identificação de áreas para desenvolvimento pessoal ou profissional. Ao participar da pesquisa pode expor o participante a novos conceitos, informações ou perspectivas que ele pode não ter considerado antes, sendo que esse aprendizado pode ser imediatamente útil em seu contexto pessoal ou profissional. Além de poder sentir que estão contribuindo para algo maior do que eles mesmos, como o avanço do conhecimento ou a melhoria de práticas e políticas na área de educação. Por outro lado as contribuições indiretas podemos citar que os benefícios não sejam imediatos, todavia as respostas dos participantes podem contribuir para pesquisas que levem a melhorias nas práticas educacionais, das quais eles podem se beneficiar no futuro, como também suas respostas podem influenciar políticas educacionais que, a longo prazo, que beneficiem os participantes, suas instituições ou a comunidade educacional em que estão inseridos. Para a sociedade as potenciais contribuições são avanço do conhecimento científico, inovação em práticas educacionais, influência em políticas educacionais, inclusão e equidade.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão –
Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Página 1 de 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
COLÉGIO PEDRO II
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPPII



5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador JOSÉ RIBAMAR DE LIMA JÚNIOR pelo telefone (61) 98348.5801 ou pelo e-mail 2022127733@ufp.edu.pt. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: cep@cp2.g12.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ____/____/____
-------------------------------	----------------------

Eu, JOSÉ RIBAMAR DE LIMA JÚNIOR obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do pesquisador Documento assinado digitalmente JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR Data: 07/10/2024 15:00:52-0300 Verifique em https://validar.itf.gov.br	Data: ____/____/____
---	----------------------

Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903
TEL.: 21 3891-0020 – Email: cep@cp2.g12.br
Site : <http://www.cp2.g12.br/blog/cepcpii/>

Anexo 5. Roteiro para análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

Roteiro para Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia

O presente roteiro foi elaborado para orientar a análise documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia das instituições participantes da pesquisa. Sua construção fundamentou-se nos objetivos do estudo e nos pressupostos teóricos relacionados à formação inicial de professores para a educação inclusiva.

Identificação do documento

Item	Informação
Instituição de Ensino Superior	
Natureza da Instituição (Pública/Privada)	
Curso	Licenciatura em Pedagogia
Ano de aprovação do PPC	
Carga horária total	
Modalidade de oferta	
Documento analisado	Projeto Pedagógico do Curso

Dimensão 1 – Abordagem Curricular da Educação Inclusiva

Objetivo: Identificar como a educação inclusiva está inserida na organização curricular do curso.

Aspectos analisados	Presente	Ausente	Observações
Menção explícita à educação inclusiva nos objetivos do curso			
Disciplinas específicas relacionadas à inclusão			
Conteúdos sobre diversidade e direitos humanos			
Conteúdos sobre acessibilidade pedagógica			
Integração transversal da temática da inclusão			
Referência à legislação inclusiva			

Dimensão 2 – Suporte Institucional e Experiências Formativas

Objetivo: Identificar oportunidades formativas e mecanismos institucionais de apoio à formação para a inclusão.

Aspectos analisados	Presente	Ausente	Observações
Estágio supervisionado com possibilidade de atuação em contextos inclusivos			
Projetos de extensão relacionados à inclusão			
Atividades complementares voltadas à diversidade e inclusão			
Articulação entre ensino, pesquisa e extensão			
Formação continuada e eventos acadêmicos sobre inclusão			
Experiências práticas relacionadas à educação inclusiva			

Dimensão 3 – Preparação para Atuação Inclusiva

Objetivo: Identificar elementos curriculares que favorecem a preparação dos futuros pedagogos para atuar em contextos educacionais inclusivos.

Aspectos analisados	Presente	Ausente	Observações
Desenvolvimento de competências para atuação inclusiva			
Articulação entre teoria e prática			
Formação para atendimento à diversidade			
Estratégias pedagógicas inclusivas			
Concepção de inclusão adotada pelo PPC			
Perfil do egresso relacionado à educação inclusiva			

Síntese Analítica

Potencialidades identificadas

Fragilidades identificadas

Considerações gerais sobre a formação para a educação inclusiva

Anexo 6. Currículo Lattes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes



José Ribamar de Lima Júnior

Endereço para acessar este CV: <https://lattes.cnpq.br/8978082365539706>

Última atualização do currículo em 22/06/2026

Especialista em Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio pela Faculdade SEAMA (2009) e em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia do Amapá META (2006). Graduado em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal do Amapá (1995). Atualmente é mestrando em Ciências da Educação Ensino Especial: Domínio Cognitivo e Motor pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa. Possui ampla experiência na área educacional, atuando como Coordenador Pedagógico nas redes pública e privada de ensino, bem como docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Na área de gestão educacional, exerceu os cargos de Chefe do Ensino Fundamental e Diretor de Escola no Governo do Estado do Amapá, além de Coordenador-Geral e Coordenador do Curso de Pedagogia no Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP). Também atuou como Assessor Técnico na Secretaria Extraordinária de Representação do Governo do Estado do Amapá em Brasília, onde exerceu a função de Presidente da Comissão Especial de Licitação no período de 2018 a 2022, além de desenvolver atividades administrativas relacionadas à análise de processos, elaboração de pareceres e produção de documentos administrativos. Atualmente desenvolve suas atividades profissionais no Instituto Federal de Brasília (IFB), Campus Ceilândia, atuando como Professor/Pedagogo na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Nessa função, realiza atendimento pedagógico aos estudantes, desenvolve ações de acompanhamento acadêmico, permanência e êxito estudantil, além de atuar em iniciativas voltadas à inclusão social e ao fortalecimento das trajetórias educacionais dos discentes. **(Texto informado pelo autor)**

Identificação

Nome José Ribamar de Lima Júnior
Nascimento 02/11/1970 - Belém/PA - Brasil
Lattes ID 8978082365539706
Nome em citações bibliográficas LIMA JÚNIOR, J. R.

Endereço

Endereço residencial Rua 12, Lt 16 - APTO 104 - Residencial Rafaela
Sul (Águas Claras) - Brasília
71939000, DF - Brasil
Telefone: 61 983485801
Endereço profissional INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA
Quadra QNN 26
Ceilândia Sul (Ceilândia) - Brasília
72220260, DF - Brasil
Telefone: 61 21032170
Endereço eletrônico E-mail para contato : iesap.limajunior@gmail.com
E-mail alternativo : lima.junior@ifb.edu.br
Rede Social Facebook : <https://www.facebook.com/lima.junior.359>

Idiomas

Português Compreende Bem , Fala Bem , Escreve Bem , Lê Bem

Formação acadêmica/titulação

- 2008 - 2009** Especialização em Educação Prof. Téc. de N. Médio Integ. ao E. Médio.
Faculdade Estácio de Macapá, Estácio Macapá, Macapa, Brasil
Título: A Proposta Curricular da Especialização em Ed. Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Um Olhar Crítico
Orientador: Carmen Fernandes
- 2006 - 2007** Especialização em Docência do Ensino Superior
Centro Universitário Meta do Amapá, CEUMAP, Macapa, Brasil
Título: 'Receitas de Ensinar a Aprender'
Orientador: Alzira Nogueira da Silva
- 1991 - 1995** Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia com Hab. em OE.
Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Macapa, Brasil
Título: Serviço Técnico Necessário. Necessário?

Formação complementar

- 2025 - 2025** Curso de curta duração em A importância do PNLD (Turma JAN/2026). (Carga horária: 30h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2025 - 2025** Curso de curta duração em Estratégias de Metodologias Ativas. (Carga horária: 30h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2025 - 2025** Curso de curta duração em Formação de Facilitadores de Aprendizagem. (Carga horária: 40h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2023 - 2023** Curso de curta duração em Nova lei de licitações: Visão Geral. (Carga horária: 10h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2023 - 2023** Curso de curta duração em Proteção de Dados Pessoais no Setor Público. (Carga horária: 15h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvc.trata

1/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

- 2021 - 2021** Curso de curta duração em Exame de Proficiência em Língua Espanhola. (Carga horária: 16h).
Universidade Federal do Maranhão, UFMA, São Luis, Brasil
- 2020 - 2020** Curso de curta duração em Gestão da Estratégia com BSC - Fundamentos. (Carga horária: 20h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2020 - 2020** Curso de curta duração em Curso Básico de Licitações - Enfrentando (e vencendo) tabus. (Carga horária: 60h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2020 - 2020** Curso de curta duração em Planejamento Estratégico para Organizações Públicas. (Carga horária: 40h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 2018 - 2018** Curso de curta duração em Formação de Pregoeiros. (Carga horária: 20h).
Escola Nacional de Administração Pública, ENAP, Brasília, Brasil
- 1993 - 1993** Exame de Suficiência em História...
Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Macapá, Brasil

Atuação profissional

Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP

- 2010 - 2016** Vínculo: contrato parcial, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina História da Educação, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2010 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor de Didática, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2010 - 2012** Vínculo: Emprego, Enquadramento funcional: Coordenador Geral, Carga horária: 40, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Integral
- 2011 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor de Currículos e Programas, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2011 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Prática Pedagógica I, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2011 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor da disciplina História da Educação, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2011 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Didática, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2012 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Coordenador do Curso Pedagogia, Carga horária: 40, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Integral
- 2012 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Didática, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2012 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Estágio Supervisionado, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2012 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor de Prática Pedagógica, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2012 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina História da Educação, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2013 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina História da Educação, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2013 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Didática, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2013 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor de Estágio Supervisionado, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2014 - 2016** Vínculo: contrato, Enquadramento funcional: Professor de Prática de Ensino I, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2014 - 2016** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Professor de Filosofia da Educação, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2016 - 2016** Vínculo: Contrato Professor Horista, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina Educação Indígena, Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial
- 2016 - 2016** Vínculo: Contrato Professor Horista, Enquadramento funcional: Professor da Disciplina FCP em Orint. Ed., Regime: Instituto de Ensino Superior do Amapá Parcial

Escola Estadual Tiradentes - EET

- 2010 - 2014** Enquadramento funcional: Coordenador Pedagógico, Regime: Escola Estadual Tiradentes Parcial

Assembleia Legislativa do Estado do Amapá - AL-AP

- 1999 - 2001** Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Chefe de Gab. do Dep. Est. Randolfe Rodrigues, Carga horária: 40, Regime: Assembleia Legislativa do Estado do Amapá Integral

Secretaria de Estado da Educação (AP) - SEED

- 1997 - 1999** Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Chefe da Divisão de Ensino Fundamental, Carga horária: 40, Regime: Secretaria de Estado da Educação (AP) Integral
Outras informações:
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

- 2001 - 2001** Vínculo: Convênio UNIFAP/GEA/FUNDAP, Enquadramento funcional: Professor de Introdução à Educação, Regime: Universidade Federal do Amapá Parcial
- 2004 - 2004** Vínculo: Convênio UNIFAP/GEA/FUNDAP, Enquadramento funcional: Professor de Filosofia da Educação II, Regime: Universidade Federal do Amapá Parcial
- 2014 - 2014** Vínculo: Bolsista, Enquadramento funcional: Professor de História Geral da Educação, Regime: Universidade Federal do Amapá Parcial
Outras informações:
PAFOR - Curso de Pedagogia/disciplina ministrada de modo intensivo

E.E. Padre Dário - EEPD

- 1997 - 1997** Vínculo: Servidor público, Enquadramento funcional: Diretor da Escola, Carga horária: 40, Regime: E.E. Padre Dário Integral

Escola Municipal de 1º Grau Jardim Felicidade - EMJF

- 1996 - 1996** Vínculo: Contrato, Enquadramento funcional: Coordenador Pedagógico, Regime: Escola Municipal de 1º Grau Jardim Felicidade Parcial

Escola Estadual Ester Virgolino - EEEV

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

2/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

1997 - 2004 Vínculo: Contrato , Enquadramento funcional: Coordenador Pedagógico, Regime: Escola Estadual Ester Virgíno Parcial
Escola Estadual Prof. Lucimar Amoras Del Castillo - EEPLADC
2003 - 2010 Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Professor, Regime: Escola Estadual Prof. Lucimar Amoras Del Castillo Parcial
2005 - 2010 Vínculo: Contrato , Enquadramento funcional: Coordenador Pedagógico, Regime: Escola Estadual Prof. Lucimar Amoras Del Castillo Parcial
Escola Estadual Sebastiana Lenir - EESL
1993 - 2003 Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Professor, Regime: Escola Estadual Sebastiana Lenir Parcial
Escola Leonardo da Vinci - ELDV
2003 - 2004 Vínculo: Prestação de Serviço , Enquadramento funcional: Professor, Regime: Escola Leonardo da Vinci Parcial
Jardim de Infância Cebolinha - JIC
1996 - 1997 Vínculo: Contrato , Enquadramento funcional: Coordenador Pedagógico, Regime: Jardim de Infância Cebolinha Parcial
Jardim de Infância Mãe Angélica - Pré-Escolar - JIMA
1991 - 1992 Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Professor, Regime: Jardim de Infância Mãe Angélica - Pré-Escolar Parcial
Secretaria Extraordinária de Representação do Estado do Amapá em Brasília - SEAB
2017 - Atual Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Assessor Técnico , Carga horária: 40, Regime: Secretaria Extraordinária de Representação do Estado do Amapá em Brasília Integral
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA - IFECTB_PPPROV
2024 - Atual Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Professor do Ens Bás, Técnico e Tecnológico , Carga horária: 40, Regime: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA Dedicção exclusiva
Outras informações:
IFB - Campus Celândia, atuando como Professor/Pedagogo na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social. Nessa função, realiza atendimento pedagógico aos estudantes, desenvolve ações de acompanhamento acadêmico, permanência e êxito estudantil, além de atuar em iniciativas voltadas à inclusão social e ao fortalecimento das trajetórias educacionais dos discentes.
Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá - IEPA
2002 - 2002 Vínculo: Servidor público , Enquadramento funcional: Museu Sacaca - Gerencia de Eventos Culturais , Carga horária: 40, Regime: Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas do Estado do Amapá Integral

Áreas de atuação

1. Grande área: Ciências Humanas / Área: Educação / Especialidade: Coordenação Pedagógica

Educação e Popularização de C&T

Participação em eventos, congressos, exposições, feiras e olimpíadas

1. Conecta IF 2025, 2025. (Encontro) .
2. Encontro Pedagógico Unificado com o tema "Democracia e Integridade: contribuições para Permanência e Êxito no IFB", 2025. (Encontro) .

Orientações e Supervisões

Orientações e supervisões

Orientações e supervisões concluídas

Monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização

1. GILVANA S. SÁ, EDSON C. PADILHA, IRAN S. BARBOSA. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO AMAPÁ: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO. 2015. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Instituto de Ensino Superior do Amapá
2. IVAMAR SANTOS, SUANE D. E. S. BRAZÃO, FELIPE H. SANTOS. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NAS COMUNIDADES AFRODESCENDENTES DE MACAPÁ. 2015. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Instituto de Ensino Superior do Amapá

Eventos

Eventos

Participação em eventos

1. I Seminário Internacional do Compromisso Nacional Toda Matemática, 2026. (Seminário) .
2. Seminário Nacional Acesso, Permanência e Êxito dos Estudantes, 2026. (Seminário) .
3. Seminário Nacional da Rede APE, 2026. (Seminário) .
4. 1º Seminário de People Analytics do Setor Público, 2025. (Seminário) .
5. 1º Encontro Unificado dos Técnicos Administrativos em Educação (EUTAE), 2025. (Encontro) .

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

3/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

6. 5º Encontro Nacional do PNAE na Rede Federal: Alimentar para Educar, 2025. (Encontro).
7. Conecta IF 2025, 2025. (Encontro).
8. Encontro Pedagógico Unificado com o tema "Democracia e Integridade: contribuições para Permanência e Êxito no IFB", 2025. (Encontro).
9. Formação Docente do IFB - Campus Ceilândia, 2025. (Encontro) Caminhos para a Permanência e Êxito: O papel da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social - CDAS.
10. Formação Pé de Meia pelo Sucesso Escolar, 2025. (Oficina).
11. Formação docente e práticas pedagógicas no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, 2025. (Outra).
12. Formação docente e práticas pedagógicas no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, 2025. (Outra).
13. Oficina Pedagógica "Adaptação Pedagógica para Estudantes do EMI, 2025. (Oficina).
14. TV Senado Live discute o uso de IA para terapia, 2025. (Outra).
15. Violência nas escolas: impactos sobre professores, estudantes e caminhos para um ambiente seguro de aprendizado, 2025. (Outra).
16. "Gestão de Times - Sala da Zona de Controle e vá para a Zona de Gestão - YouTube", 2023. (Oficina).
17. II Simpósio On-line de Educação (evento nacional) e III Seminário Institucional dos Programas PIBID e PRP/IFRN, 2021. (Simpósio).
18. III Seminário de Educação da UNDIME/AP, 2015. (Seminário).
19. Fórum SEBRAE de Educação e Empreendedorismo no Amapá, 2014. (Outra).
20. Seminário Enade 2014, 2014. (Seminário).
21. II Fórum permanente das Licenciaturas da Universidade do Estado do Amapá, 2013. (Outra).
22. Perspectivas do Ensino Superior da Região Norte do Brasil, 2013. (Outra).
23. 1º Seminário Interinstitucional sobre Educação Inclusiva, 2012. (Seminário).
24. Encontro Estadual e Regional Norte da ANFOPE, 2012. (Encontro).
25. I Fórum das Licenciaturas da Universidade do estado do Amapá, 2012. (Outra).
26. 1º Seminário de Coaching: Alta Performance Profissional, 2011. (Seminário).
27. Curso de Secretaria Acadêmica Estratégica, 2011. (Outra).
28. Ensino Fundamental de Nove Anos: Teoria e Prática na Sala de Aula, 2011. (Outra).
29. Palestra "O administrador do futuro: Professores e gestores com foco no resultado e empreendedorismo", 2011. (Outra).
30. Matrículas e Rematrículas 2011, 2010. (Oficina).
31. 1º CICLO DE CAPACITAÇÃO DE COORDENADORES DE NÚCLEOS DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO, 2008. (Oficina).
32. Formação Continuada para Docentes, Técnicos e Gestores que Atuarão com o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2007. (Outra).
33. V Seminário de Políticas Educacionais e Currículo, 2006. (Seminário).
34. Congresso de Pais da Rede Pitágoras, 2004. (Congresso).
35. Curso de Elaboração de Projeto Político Pedagógico, 2004. (Outra).
36. Curso de Ação Cultural e Educativa dos Museus, 2002. (Outra).
37. 2º Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina - "DEZ ANOS DA PROPOSTA CURRICULAR", 1998. (Congresso).
38. Encontro Nacional de Educação a Distância sobre o Atendimento de Alunos com Necessidades Especiais, 1998. (Encontro).
39. Apresentação (Outras Formas) no(a) Palestra: Planejamento e Avaliação, 1997. (Encontro) Planejamento e Avaliação.
40. I Encontro de Especialistas em Educação, 1996. (Encontro).

Organização de evento

1. LIMA JÚNIOR, J. R. I COLÓQUIO LITERÁRIO E SOCIOFILOSÓFICO - REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: do autoritarismo a democracia, 2016. (Outro, Organização de evento).
2. LIMA JÚNIOR, J. R. JORNADA PEDAGÓGICA 2016.1 - AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: Influências na gestão dos processos de ensino-aprendizagem, 2016. (Outro, Organização de evento).
3. LIMA JÚNIOR, J. R. JORNADA PEDAGÓGICA 2016.2 - O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2016. (Outro, Organização de evento).
4. LIMA JÚNIOR, J. R. Mesa Redonda: "ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: uma reflexão sobre as atuais concepções na prática pedagógica", 2016. (Outro, Organização de evento).
5. LIMA JÚNIOR, J. R. Relato de Experiência: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: atuação do professor na construção do processo de ensino-aprendizagem, 2016. (Outro, Organização de evento).
6. LIMA JÚNIOR, J. R. JORNADA PEDAGÓGICA 2015.2 - AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2015. (Outro, Organização de evento).
7. LIMA JÚNIOR, J. R. VIII EVINTER - Evento Científico Interdisciplinar de Cursos: "GESTÃO PEDAGÓGICA: buscando caminhos para uma educação de qualidade no Estado do Amapá", 2015. (Outro, Organização de evento).
8. LIMA JÚNIOR, J. R. Jornada Pedagógica do IESAP - 2013.1 - A Prática Educacional e o Docente do Ensino Superior, 2013. (Outro, Organização de evento).
9. LIMA JÚNIOR, J. R. Jornada Pedagógica do IESAP - 2013.2 - Desafios da Inclusão: O Papel do Educador, 2013. (Outro, Organização de evento).
10. LIMA JÚNIOR, J. R. VI EVINTER - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MÚLTIPLOS OLHARES, 2013. (Outro, Organização de evento).
11. LIMA JÚNIOR, J. R. Jornada Pedagógica do IESAP - 2012.1 - Relação Profissional: Compromisso e Responsabilidade para com a Missão da Instituição, 2012. (Outro, Organização de evento).
12. LIMA JÚNIOR, J. R. Jornada Pedagógica do IESAP - 2012.2 - Avaliação: Uma Constante Reflexão, 2012. (Outro, Organização de evento).

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

4/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

13. LIMA JÚNIOR, J. R. V EVINTER - Evento Científico Interdisciplinar de Cursos, 2012. (Outro, Organização de evento)
14. LIMA JÚNIOR, J. R. I Semana do Calouro 2011, 2011. (Outro, Organização de evento)
15. LIMA JÚNIOR, J. R. IV EVINTER - Evento Científico Interdisciplinar de Cursos, 2011. (Outro, Organização de evento)
16. LIMA JÚNIOR, J. R. Jornada Pedagógica 2011.1 - O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A PRÁTICA EM SALA DE AULA, 2011. (Outro, Organização de evento)
17. LIMA JÚNIOR, J. R. Processo Seletivo 2011 para Estagiários da Eletronorte, 2011. (Concurso, Organização de evento)
18. LIMA JÚNIOR, J. R. Curso de Capacitação Profissional para Professores das E.E. Santa Inês e E.M. Hildemar Maia, 2010. (Outro, Organização de evento)
19. LIMA JÚNIOR, J. R. III EVINTER - Evento Científico Interdisciplinar de Cursos, 2010. (Outro, Organização de evento)
20. LIMA JÚNIOR, J. R. IV SEMANA AMAPENSE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2010. (Outro, Organização de evento)
21. LIMA JÚNIOR, J. R. Palestra "Vínculos Familiares e Capital Social", 2010. (Outro, Organização de evento)
22. LIMA JÚNIOR, J. R. I Encontro Pedagógico das Escolas dos Municípios de Laranjal do Jari, Mazagão, Cutias do Araguaia, Itauba do Pirim, Vitória do Jari, Olapoque, Tartarugazinho, Amapá, Pracuúba e Calçoene, 1997. (Outro, Organização de evento)
23. LIMA JÚNIOR, J. R. I Encontro das Escolas de Formação de Professores de Pré a 4ª Série, 1996. (Outro, Organização de evento)

Bancas

Bancas

Participação em banca de trabalhos de conclusão

Curso de aperfeiçoamento/especialização

1. GUERRA, M.; LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Carlos Haussler, Elione Santos e Juliana Nunes. A CONTRIBUIÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE MACAPÁ: Um estudo de caso, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
2. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de: ROSILDA P. FERREIRA; SILVIO M. SILVA; TANIA M. V. PIREZ. A DIDÁTICA DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DO ACADÊMICO DE PEDAGOGIA, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
3. SILVA, M. A. N.; LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Rozilda, P. F.; Silvio M. S.; Tânia M. V. P. A OFERTA DO PRONATEC NAS ESCOLAS PÚBLICAS: Processo de implantação e execução na Escola Estadual Mineko Hayshida - Laranjal do Jari - AP, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
4. LIMA JÚNIOR, J. R.; GUERRA, M. Participação em banca de Aline Pacheco Souza. DO NÃO FORMA AO FORMAL: Reflexões sobre a formação docente em Artes, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
5. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Felipe H. S.; Ivamar S.; Suane D. E. S. B. IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03 ESTUDO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO DA HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO PAÍS AFRICANO DE LÍNGUA PORTUGUESA ANGOLA, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
6. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Adailson C. O.; Letícia P. P. e Leudiane A. L. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AO PLANEJAMENTO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS, 2015. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
7. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de NATASHA BRANDÃO, EUNICE CORREA e VANIA RIBEIRO DOS SANTOS. A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E EMPREGO PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL E CONTINUADA, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
8. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de ANDRÉ LUIS S. DA SILVA, DENISLAN B. ARAÚJO e PAULO OLIVEIRA. A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE TÉCNICO DE COZINHA - CEPAJOB, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
9. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de ERINELSON B. CORREA; KELLY A. MORAES; MARCIO A. SANTOS. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2014. Instituto de Ensino Superior do Amapá.
10. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de DAYANNE FERREIRA, MARIA GEMAQUE e NICOLAS DANILO SOUZA. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO NIVELAMENTO DAS CONDIÇÕES DE ACESSO AO MERCADO DE TRABALHO, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
11. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de ANTONIO T. P. C.; RIVELTON R. P. A.; SIBELLE F. G. A IMPORTÂNCIA DO EDUCADOR COMO UM AGENTE MULTIPLICADOR DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
12. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de CLEBER D. C.; JOSIANNY L. D. S.; LUIZA HELENA S. B. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO ENSINO SUPERIOR, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
13. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de JOSIANE FERREIRA, RITA HELENA FERREIRA e SILVAMARA SANTOS. A IMPORTÂNCIA DOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO SOCIAL DE TRABALHADORES, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
14. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de JOANA LEMOS, MAÍKO PALHETA e RICARDO ALMEIDA. A UAB E O PAPEL DO PROFESSOR EM CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
15. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de JOÃO SANTOS; MAICON MONTEIRO; MAURICIO SANTOS. ALTERNATIVA DE GESTÃO TECNOLÓGICA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
16. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de JOSÉ YOHAN DOS SANTOS, DEYSIANE BRAGA e MARCIO ANDRESSON. AS IMPLICAÇÕES DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE CRÍTICA, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
17. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de NÁDIA SANTOS DA COSTA. COMPORTAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA FRENTE À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA ESCOLA ESTADUAL SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS, 2014. (Especialização em Coordenação Pedagógica) Instituto de Ensino Superior do Amapá.

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

5/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

18. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de MARTA CECÍLIA DA SILVA ROCHA e RUTILENE DA SILVA BASTO BRITO. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO TERRITÓRIO NACIONAL BRASILEIRO**, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
19. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de FRANCISCA BARRETO; HELEM SILVA; GILCELIA SANSES. **ENSINO SUPERIOR: OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO IESAP COM DURAÇÃO DE 45 DIAS**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
20. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de MANOEL SILVA JUNIOR, ANTÔNIO MATOS e FLAVIA LAGO. **FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICA REFLEXIVA E SUA RELAÇÃO COM O TRIPE UNIVERSITÁRIO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
21. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de MÔNICA DE MOURA FERREIRA; RITA DE CÁSSIA MATIAS DA SILVA. **IDENTIDADE E DESAFIOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
22. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de HINA DA SILVA FURTADO, MAGDA RODRIGUES e CARLOS COSTA. **O ENADE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
23. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de CIOLEX LIMA DE AMORIM, DARNIELLE G. REIS e ERALDO SILVA. **O IMPACTO DA PRÁTICA DOCENTE PARA AMENIZAR O PROCESSO DE EVASÃO ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
24. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de: DILENE O. S. RODRIGUES, MARILDA A. NUNES; LORENA PEREIRA. **O IMPACTO DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
25. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de MANOEL DE MORAES e MICHELLE FERNANDES. **O PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS NA CIDADE DE MACAPÁ/AP**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
26. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de AROH R. M. MIRANDA, ANA R. P. S. CORREIA; JORDANA N. BEITO. **O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MÚSICA**, 2014. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
27. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de FRANCISCA FERREIRA, JOHNY AMORAS e RUTILENE OLIVEIRA. **OS CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES E O MERCADO DE TRABALHO**, 2014. (Especialização em Educação Profissional) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
28. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de ADRIANE GUEDES, LILIAN CASTRO e RENATA TAVARES. **A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DOWN NAS CLASSES DE ENSINO REGULAR**, 2013. (Especialização em Educação Especial e Inclusiva) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
29. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de LAIDE MAGALHAES, MERIAM FARIAS e VERA SANCHES LYRA. **A INTERVENÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAS NO AMBIENTE ESCOLAR: AÇÕES SÓCIO-EDUCATIVAS CONTRA VIOLÊNCIA**, 2013. (Especialização em Coordenação Pedagógica) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
30. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Pedro Moura de Souza. **APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS COM HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA/INGLESA: UM ESTUDO DE CASO REALIZADO COM ACADÊMICOS INICIANTE E CONCLUINTE DO IESAP**, 2013. (Especialização em Docência do Ensino Superior) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
31. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de ANA PAULA PENICHE MARTINS e IONETE MARIA S. DE OLIVEIRA. **AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE AOS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, 2013. (Especialização em Coordenação Pedagógica) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
32. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de JAMAIRA DA SILVA FERREIRA e MAGDA MAYARA MACEDO PICANÇO. **O LÚDICO COMO RECURSO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, 2013. (Especialização em Coordenação Pedagógica) Instituto de Ensino Superior do Amapá.

Graduação

1. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Kelly S. A. e Michelle M. S.. **A ATUAÇÃO POLÍTICA PEDAGÓGICA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA EMEF HILDEMAR MAIA NO ANO DE 2014**, 2014. (Pedagogia) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
2. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Aline E. B. C., Darlene R. M. e Mayara R. M. P.. **BULLYING: A intervenção da Escola Estadual Tiradentes diante desse contexto**, 2014. (Pedagogia) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
3. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Dalvanise C. F., Josely M. R. e Keila T. M. S.. **O PAPEL DO DOCENTE DIANTE DO BULLYING NAS TURMAS DE 5ª SÉRIE DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO CASTRO**, 2014. (Pedagogia) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
4. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de LIDIANE VILHENA, MARIA SOUZA e MARIA NAZARÉ N. DE SOUZA. **A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A PRÁTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**, 2013. (Letras - Português e Espanhol) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
5. LIMA JÚNIOR, J. R.; COUTINHO, C. L. Participação em banca de LIDIANE VILHENA, MARIA DAS GRAÇAS SOUZA e MARIA NAZARÉ SOUZA. **A IMPORTÂNCIA DAS NOVAS TECNOLOGIAS PARA A PRÁTICA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA**, 2013. (Letras - Francês) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
6. LIMA JÚNIOR, J. R.; COUTINHO, C. L. Participação em banca de BETÂNIA SILVA, GEICY ARAÚJO e KETIANE FLEXA. **AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A REALIDADE DA ESCOLA LEVINO ALVES**, 2013. (Letras - Inglês) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
7. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de BETÂNIA SILVA, GEICY ARAÚJO e KETIANE AMARAL FLEXA. **AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A REALIDADE DA ESCOLA LEVINO ALVES**, 2013. (Letras - Inglês) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
8. LIMA JÚNIOR, J. R.; PICANÇO, J. D. Participação em banca de HILDEBERTO SANTOS NIETO, PABLO CORRÊA e REBERTO WANDERLEY. **FILOSOFIA PARA CRIANÇAS: APRENDENDO A PENSAR**, 2013. (Filosofia) Instituto de Ensino Superior do Amapá.
9. LIMA JÚNIOR, J. R. Participação em banca de Danielson Souza, Marcelo Monteiro e Rosiane Quintela. **PROGRAMAS PROFISSIONALIZANTES NA EDUCAÇÃO PRISIONAL DO INSTITUTO PENITENCIÁRIO DO ESTADO DO AMAPÁ - IAPEN**, 2012. (Pedagogia) Instituto de Ensino Superior do Amapá.

Participação em banca de comissões julgadoras

Concurso público

1. Concurso para Professor Efetivo - Edital Nº 02/2014, 2014. Universidade Federal do Amapá.

Outra

1. Concurso para Professor Substituto da Área de Engenharia de Segurança do Trabalho, 2026. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.

https://www.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impvcv.trata

6/7

A formação em inclusão escolar no curso de pedagogia em Brasília (DF): Análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

22/06/2026, 15:51

Currículo Lattes

2. Banca de Avaliação da Prova de Desempenho Didático, 2025. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.
3. Comissão de Processo Seletivo Simplificado para contratação de professor substituto - Área: Informática - REDES, inscrito pela Portaria nº 372/2025 DGC/IFB/BRASILIA, 2025. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA.

Totais de produção

Orientações

Orientação concluída (monografia de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização)	2
---	---

Eventos

Participações em eventos (congresso)	2
Participações em eventos (seminário)	9
Participações em eventos (simpósio)	1
Participações em eventos (oficina)	5
Participações em eventos (encontro)	9
Participações em eventos (outra)	14
Organização de evento (concurso)	1
Organização de evento (outro)	22
Participação em banca de trabalhos de conclusão (curso de aperfeiçoamento/especialização)	32
Participação em banca de trabalhos de conclusão (graduação)	9
Participação em banca de comissões julgadoras (concurso público)	1
Participação em banca de comissões julgadoras (outra)	3

Este arquivo não foi gerado a partir do Currículo Lattes validado e disponível publicamente e tem por finalidade apenas a conferência das informações inseridas na plataforma.

Página gerada pelo sistema Currículo Lattes em 22/06/2026 às 15:50:24.

Anexo 7. Declaração, sob compromisso de honra, de autoria do trabalho



DECLARAÇÃO, SOB COMPROMISSO DE HONRA, DE AUTORIA DO TRABALHO

FUNDAÇÃO
ENSINO E
CULTURA
FERNANDO
PESSOA

1. IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR

NOME COMPLETO: José Ribamar de Lima Júnior

NID: 2022127733

2. IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

PÓS-DOUTORAMENTO ☐ DOUTORAMENTO ☐ MESTRADO ☒ LICENCIATURA ☐

DESIGNAÇÃO:

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Inclusiva

3. DECLARAÇÃO, SOBRE COMPROMISSO DE HONRA

Declaro, sob compromisso de honra, que o presente trabalho acadêmico foi elaborado por mim próprio(a). Não se recorreu a quaisquer outras fontes, para além das indicadas, e todas as formulações e conceitos usados, quer adotados literalmente ou adaptados a partir das suas ocorrências originais (em fontes impressas, não impressas ou na internet), se encontram adequadamente identificados e citados, com observância das convenções do trabalho acadêmico em vigor.

4. ASSINATURA DO AUTOR

DATA: 25/06/2026

ASSINATURA:  **JOSE RIBAMAR DE LIMA JUNIOR**
Data: 22/06/2026 16:32:45-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Documento assinado digitalmente

Q199 - 0

Anexo 8. Declaração de distribuição não-exclusiva



DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

FUNDAÇÃO
ENSINO E
CULTURA
FERNANDO
PESSOA

1. IDENTIFICAÇÃO DO AUTOR

Nome completo: José Ribamar de Lima Júnior

Nacionalidade: Brasileira

BI/CC/Passaporte: GB465753

NID: 2022127733

E-mail: 2022127733@ufp.edu.pt / iesap.limajunior@gmail.com

Telefone/Telemóvel: 5561983485801

2. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO E DECLARAÇÃO

Pós-Doutoramento ☐ Doutoramento ☐ Mestrado ☒ Licenciatura ☐

Ramo de conhecimento do pós-doutoramento ou do doutoramento / designação do mestrado / designação da licenciatura:

Mestrado em Ciências da Educação: Educação Inclusiva

Título do relatório de pós-doutoramento / tese / dissertação / trabalho final de conclusão:

A formação em inclusão escolar no curso de Pedagogia em Brasília (DF) : análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

Orientador(es):

Profa. Dra. Maria De Fátima Paiva dos Santos Coelho

Em caso de financiamento, colocar referência do projeto e nome da entidade:

Declaro que concedo à Universidade Fernando Pessoa autorização para arquivar e tornar acessível aos interessados, nomeadamente através do seu repositório institucional, a versão final do documento acima mencionado, aprovado após a realização das provas de defesa pública e, quando for caso disso, após confirmação da introdução das alterações solicitadas.

A Universidade Fernando Pessoa reserva-se o direito de converter o trabalho entregue para qualquer formato ou ficheiro, meio ou suporte, para efeitos de preservação e acesso.

O direito de autor da obra pertence ao criador intelectual, pelo que a subscrição desta declaração não implica a renúncia de propriedade dos respetivos direitos de autor, os quais são pertença do subscritor desta declaração e o direito de a usar em trabalhos futuros.

Autorizo que o meu trabalho seja colocado no Repositório Institucional, de acordo com uma das seguintes especificações:

☒ Disponibilização imediata da versão final do documento para acesso mundial

☐ Disponibilização da versão final do documento para acesso exclusivo da Universidade Fernando Pessoa durante um período de ☐ 1 ano ou ☐ 2 anos, sendo que após o tempo assinalado será disponibilizado para acesso mundial. No caso de embargo, deverá também ser apresentado um requerimento conforme estipulado no ponto 19 do Artigo 28.º da Normativa Académica.

3. ASSINATURA DO AUTOR

DATA: 25/6/2026

ASSINATURA:



Documento assinado digitalmente

JOSÉ RIBAMAR DE LIMA JÚNIOR

Data: 22/06/2026 16:32:45-0300

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

Anexo 9. Parecer - apto



2º CICLO • MESTRADO
DISSERTAÇÃO / TRABALHO DE PROJETO
PARER

FUNDAÇÃO
ENSINO E
CULTURA
FERNANDO
PESSOA

EU (NOME COMPLETO): **Maria De Fátima Paiva dos Santos Coelho**

DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO¹: (B): - OU (C): **02316092 / 6ZX2**

ORIENTADOR(A) DO TRABALHO FINAL DE CURSO SUBORDINADO AO TEMA:

A formação em inclusão escolar no curso de Pedagogia em Brasília (DF) : análise das matrizes curriculares e percepções dos estudantes

DO(A) ALUNO(A): **José Ribamar de Lima Júnior**

DO CURSO: **Mestrado em Ciências da Educação: Educação Inclusiva** ANO LETIVO: **2025** —

CONSIDERO O TRABALHO APTO, PARA SER SUBMETIDO À AVALIAÇÃO PÚBLICA POR PARTE DO JÚRI.

AS PALAVRAS-CHAVE PARA POSTERIOR PESQUISA DO TRABALHO², QUANDO APLICÁVEL, SÃO (SEPARADAS POR PONTO E VÍRGULA):

Educação Inclusiva. Formação Docente. Currículo. Pedagogia. Inclusão Escolar.

DATA: **22/06/2026**

O(A) DOCENTE ORIENTADOR(A):

Assinado por: **Maria de Fátima Paiva dos Santos Coelho**
Num. de Identificação: 02316092
Data: 2026.06.22 12:10:52+01'00'

¹ Dados obrigatórios para inserção na plataforma **renates** registo nacional de teses e dissertações.

² Dados para pesquisa na plataforma **renates** registo nacional de teses e dissertações