

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA: DESAFIOS, LEGISLAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROVÍNCIA DO UÍGE, ANGOLA

INCLUSIVE EDUCATION IN CHILDHOOD: CHALLENGES, LEGISLATION AND  
PEDAGOGICAL PRACTICES IN UÍGE PROVINCE, ANGOLA

Ciências Humanas • 03/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780428734](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780428734)

Pedro Nkela Simão<sup>1</sup>

Armando Chicoca Candanda<sup>2</sup>

## RESUMO

A educação inclusiva constitui um imperativo ético, pedagógico e jurídico nas sociedades contemporâneas. Em Angola, a implementação da educação de inclusão na infância enfrenta desafios estruturais significativos, particularmente nas províncias do interior do país, como a Província do Uíge. O presente artigo analisa os fundamentos legislativos angolanos relativos à educação inclusiva — com destaque para a Constituição da República de Angola (2010), a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16) e o Decreto Presidencial n.º 187/17 —, examina as práticas pedagógicas vigentes nos estabelecimentos de ensino primário da região e propõe estratégias de intervenção sustentadas em referenciais teóricos actuais (2018–2025). Com base num estudo de caso qualitativo múltiplo realizado em três escolas do ensino primário vinculadas ao Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge (ISPU), identificam-se barreiras atitudinais, arquitectónicas, curriculares e institucionais que comprometem o pleno exercício do direito à educação pelas crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Os resultados apontam para a necessidade urgente de formação docente especializada, de adequação dos recursos pedagógicos ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), e de uma efectiva articulação entre família, escola e comunidade. O estudo contribui para a reflexão crítica sobre as políticas educativas angolanas e oferece subsídios concretos para a melhoria das práticas inclusivas na Educação Pré-Escolar e no Ensino Primário, com particular relevância para os contextos do interior do país.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Necessidades educativas especiais; Legislação angolana; Uíge; Formação de professores; Desenho Universal para a Aprendizagem; Infância.

## **ABSTRACT**

Inclusive education represents an ethical, pedagogical, and legal imperative in contemporary societies. In Angola, the implementation of inclusive childhood education faces significant structural challenges, particularly in the country's interior provinces, such as Uíge Province. This article analyses the Angolan legislative framework on inclusive education — with emphasis on the Constitution of the Republic of Angola (2010), the Basic Law of the Education and Teaching System (Law No. 17/16), and Presidential Decree No. 187/17 — examines current pedagogical practices in the region's primary schools, and proposes evidence-based intervention strategies grounded in current theoretical frameworks (2018–2025). Based on a qualitative multiple case study conducted in three primary schools affiliated with the Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge (ISPU), attitudinal, architectural, curricular, and institutional barriers are identified that undermine the full exercise of the right to education for children with special educational needs (SEN). The results indicate an urgent need for specialised teacher training, adaptation of pedagogical resources to the Universal Design for Learning (UDL) framework, and effective collaboration among family, school, and community. The study contributes to a critical reflection on Angolan educational policies and offers concrete insights for improving inclusive practices in pre-school and primary education, with particular relevance to inland contexts.

**Keywords:** Inclusive education; Special educational needs; Angolan legislation; Uíge; Teacher training; Universal Design for Learning; Childhood.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação inclusiva representa, no pensamento pedagógico contemporâneo, uma conquista civilizacional e um imperativo ético que desafia as instituições educativas a repensar as suas estruturas, culturas e práticas. Trata-se de muito mais do que a simples presença física de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas salas de aula regulares: a inclusão genuína exige uma transformação profunda das concepções sobre aprendizagem, diferença e pertença, bem como um compromisso colectivo com a equidade e a justiça social (Ainscow, Booth & Dyson, 2019; Florian & Beaton, 2018).

Em Angola, o reconhecimento formal do princípio inclusivo encontra expressão num conjunto robusto de instrumentos legais e normativos, desde a Constituição da República (2010) até ao Decreto Presidencial n.º 187/17, passando pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16). O país ratificou, ademais, instrumentos internacionais fundamentais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável — com particular relevância para o ODS 4, relativo à educação de qualidade, inclusiva e equitativa (UNESCO, 2015).

Contudo, e apesar deste quadro normativo progressista, a tradução dos princípios inclusivos em práticas pedagógicas efectivas e sustentadas continua a ser um desafio considerável, sobretudo em contextos provinciais como o Uíge. Situado no noroeste de Angola, o Uíge é uma província com características socioeconómicas marcadas por assimetrias entre o centro urbano e as zonas rurais, com infraestrutura educativa ainda em desenvolvimento, escassez de professores com formação especializada em educação inclusiva e

forte presença de crenças culturais que, em alguns casos, condicionam negativamente a participação escolar das crianças com deficiência (Ngolela & Mavungo, 2021; Muanda & Kasongamulele, 2020).

Neste contexto, o Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge (ISPU) assume uma responsabilidade estratégica. Enquanto principal instituição de ensino superior privado da província, o ISPU é simultaneamente um espaço de formação de professores, de produção de conhecimento pedagógico e de promoção de boas práticas educativas. A articulação do seu Departamento de Ciências da Educação com as escolas primárias locais, nomeadamente no âmbito dos programas de estágio supervisionado, cria condições privilegiadas para a investigação aplicada sobre educação inclusiva na região.

O presente artigo parte da seguinte questão central de investigação: Em que medida as escolas primárias vinculadas ao ISPU, na Cidade do Uíge, implementam efectivamente os princípios da educação inclusiva, em conformidade com o quadro legislativo angolano vigente, e que factores condicionam essa implementação?

Os objectivos específicos do estudo são: (i) analisar e sistematizar o quadro legislativo angolano relativo à educação inclusiva na infância; (ii) caracterizar as condições de acessibilidade e os recursos pedagógicos disponíveis nas escolas estudadas; (iii) identificar as práticas pedagógicas inclusivas dos professores e as suas percepções sobre a educação de alunos com NEE; (iv) examinar o envolvimento das famílias e da comunidade no processo de inclusão; e (v) propor estratégias de intervenção fundamentadas em evidências científicas actuais e adaptadas ao contexto local.

O artigo encontra-se organizado em nove secções: após a presente introdução, apresenta-se a contextualização geográfica e institucional (secção 2), seguida do enquadramento legislativo (secção 3), da fundamentação teórica (secção 4), da metodologia (secção 5), dos resultados (secção 6), da discussão (secção 7), das propostas de intervenção (secção 8) e das conclusões (secção 9).

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO: A PROVÍNCIA DO UÍGE E O PAPEL DO ISPU**

### **2.1. Caracterização Geográfica, Demográfica e Socioeducativa**

A Província do Uíge localiza-se na região noroeste de Angola, fazendo fronteira com a República Democrática do Congo a norte e com as províncias de Zaire, Malanje, Kwanza Norte e Cuanza Norte nos restantes quadrantes. Com uma superfície de aproximadamente 58.698 km<sup>2</sup> e uma população estimada em cerca de 2 milhões de habitantes (INE, 2022), a província é composta por 16 municípios, sendo o município do Uíge a sede administrativa e o principal núcleo urbano.

Do ponto de vista histórico, a Província do Uíge foi profundamente afectada pelo conflito armado que assolou Angola entre 1975 e 2002, tendo sofrido a destruição parcial das suas infraestruturas educativas e a deslocação de uma parte significativa da sua população. O período pós-guerra foi marcado por esforços de reconstrução e de expansão do acesso à educação, com resultados progressivos, mas ainda insuficientes para assegurar uma educação inclusiva de qualidade para todos os grupos populacionais.

Segundo dados do Ministério da Educação de Angola (MED, 2023), a taxa bruta de escolarização no ensino primário na Província do Uíge

situa-se em torno de 74%, abaixo da média nacional (81%). A taxa de escolarização de crianças com deficiência é substancialmente inferior, com uma estimativa de cobertura inferior a 15% da população-alvo (Fundação Lwini, 2022). Este dado evidencia uma lacuna preocupante entre o princípio legal da inclusão e a realidade do acesso efectivo à educação por parte das crianças com NEE na região.

A economia provincial assenta predominantemente na agricultura de subsistência, no pequeno comércio e, em menor escala, na indústria transformadora (café, madeira). O nível médio de rendimento das famílias é baixo, com implicações directas na capacidade das famílias de apoiar a escolarização dos filhos, designadamente os que apresentam necessidades educativas especiais, para quem os custos indirectos da educação (transporte, material adaptado, cuidados de saúde especializados) são frequentemente proibitivos.

## **2.2. O Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge (ISPU): Missão e Papel Social**

Fundado no quadro da expansão do ensino superior privado angolano após a abertura do sector à iniciativa privada, o ISPU constitui hoje uma das principais referências do ensino superior na Província do Uíge. A instituição oferece cursos de licenciatura e pós-graduação em diversas áreas, com destaque para as Ciências da Educação, a Gestão de Empresas, o Direito e as Engenharias.

O Departamento de Ciências da Educação do ISPU tem vindo a desenvolver curricula que integram, de forma crescente, a temática das necessidades educativas especiais e da educação inclusiva. A

implementação de estágios supervisionados nas escolas primárias da cidade do Uíge constitui um mecanismo privilegiado de articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica, permitindo simultaneamente a observação directa das condições de inclusão nas escolas da região e a mobilização de estudantes estagiários como agentes de mudança nas práticas inclusivas.

O ISPU tem igualmente promovido iniciativas de formação contínua para professores em exercício, em parceria com a Direcção Provincial de Educação do Uíge, ainda que a regularidade e a abrangência dessas iniciativas sejam ainda insuficientes face à dimensão das necessidades identificadas. O presente estudo nasce, em parte, da necessidade de produzir evidências científicas que fundamentem e orientem essas iniciativas formativas.

### **3. QUADRO LEGISLATIVO ANGOLANO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA INFÂNCIA**

#### **3.1. Constituição da República de Angola (CRA, 2010)**

A Constituição da República de Angola, aprovada em 2010, consagra um conjunto de princípios fundamentais que sustentam juridicamente a educação inclusiva. O artigo 21.º define como tarefas fundamentais do Estado angolano, entre outras, a promoção do bem-estar e do desenvolvimento harmonioso e justo de todos os cidadãos. O artigo 35.º estabelece a igualdade de todos os cidadãos perante a lei, vedando expressamente qualquer discriminação em razão de deficiência. O artigo 79.º garante o direito universal à educação, determinando que o Estado promove e garante o acesso de todos os cidadãos à instrução. O artigo 83.º estabelece a protecção especial das crianças, enquanto o artigo 84.º consagra os

direitos das pessoas com deficiência, incluindo o direito ao ensino especial e à integração e participação na vida da comunidade.

### **3.2. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino — Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro actualizada a luz da Lei 32/20 de 12 de Agosto**

A Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro alterada pela Lei 32/20, constitui o diploma de referência do sistema educativo angolano, revogando a anterior Lei n.º 13/01. Esta Lei incorpora, de forma mais explícita e sistematizada, os princípios da educação inclusiva. O artigo 4.º, ao enunciar os princípios orientadores do sistema de educação e ensino, inclui expressamente a igualdade de oportunidades e a educação especial e inclusiva. O artigo 16.º garante o direito à educação a todos os cidadãos, sem qualquer forma de discriminação. O artigo 39.º define a Educação Especial como uma modalidade transversal que deve processar-se, preferencialmente, nas instituições de ensino regular, estabelecendo o princípio da inclusão em ambiente normalizado como regra e o ensino segregado como excepção justificada.

### **3.3. Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto — Estatuto do Subsistema de Educação Especial e Inclusiva**

O Decreto Presidencial n.º 187/17 constitui o mais detalhado instrumento regulatório angolano em matéria de educação inclusiva. O artigo 3.º enuncia os princípios orientadores: normalização, integração, individualização, sobredotação, interdisciplinaridade e participação comunitária. O artigo 5.º consagra expressamente a preferência pela inclusão nas classes regulares. Os artigos 8.º a 12.º estabelecem os direitos dos alunos com NEE, incluindo o direito a avaliações e metodologias adaptadas.

Os artigos 24.º a 27.º regulamentam a formação especializada de professores. O artigo 31.º determina as condições mínimas de acessibilidade arquitectónica que as escolas regulares devem garantir para os alunos com deficiência física. Este diploma é complementado pelo Despacho Ministerial n.º 16/22, que operacionaliza as suas disposições no âmbito da matrícula e acompanhamento escolar.

### **3.4. Decreto Executivo Conjunto N.º 138/16, de 22 de Março**

O Decreto Executivo Conjunto n.º 138/16 estabelece normas específicas para a matrícula de crianças com deficiência nas escolas regulares. O artigo 6.º é particularmente relevante ao determinar que nenhuma criança poderá ser recusada em qualquer estabelecimento de ensino por motivo de deficiência, constituindo essa recusa uma violação do direito constitucional à educação. O artigo 9.º obriga as escolas a adaptar os processos de avaliação, as metodologias e os materiais de ensino às necessidades individuais dos alunos com NEE. O artigo 11.º prevê a criação de equipas multidisciplinares de apoio à inclusão em cada escola, disposição ainda amplamente por concretizar na maioria das escolas da Província do Uíge.

### **3.5. Plano Nacional de Desenvolvimento 2023-2027 e Agenda 2030**

O Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2023-2027 integra, de forma inédita, metas quantificadas para a educação inclusiva: aumento em 30% da taxa de escolarização de crianças com deficiência até 2027; formação de, pelo menos, 5.000 professores em metodologias de educação inclusiva; e construção e adaptação de

200 escolas com condições de acessibilidade até ao final do período de vigência do plano (Governo de Angola, 2022). Estes objectivos alinham-se com a meta 4.5 do ODS 4, que preconiza a eliminação das disparidades de género e o acesso igualitário a todos os níveis de ensino para as pessoas vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (UNESCO, 2015).

### ***Quadro 1 — Síntese do Quadro Legislativo Angolano sobre Educação Inclusiva***

<b>Instrumento Legal</b>	<b>Principais Disposições Inclusivas</b>	<b>Artigos-Chave</b>
CRA (2010)	Igualdade de cidadãos; direito universal à educação; protecção de crianças e pessoas com deficiência	Arts. 21.º, 35.º, 79.º, 83.º, 84.º
Lei n.º 17/16 (LBSEE)	Igualdade de oportunidades; educação especial como modalidade transversal; preferência pela inclusão em ambiente regular	Arts. 4.º, 16.º, 39.º
D.P. n.º 187/17	Estatuto da educação especial e inclusiva; direitos dos alunos com NEE; formação especializada; acessibilidade	Arts. 3.º, 5.º, 8.º–12.º, 24.º–27.º, 31.º
D.E.C. n.º 138/16	Proibição de recusa de matrícula; adaptação curricular e avaliativa; equipas multidisciplinares de apoio	Arts. 6.º, 9.º, 11.º
Despacho n.º 16/22	Operacionalização das normas de matrícula e acompanhamento de alunos com NEE no ensino regular	Disposições gerais
PND 2023–2027	Metas quantificadas: +30% escolarização; 5.000 professores formados; 200 escolas acessíveis	Eixo 2, Meta 4.5

**Fonte:** *Elaboração própria com base nos documentos legais e normativos citados.*

## **4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **4.1. Da Integração à Inclusão: Evolução do Paradigma**

A compreensão da educação inclusiva exige uma análise da sua trajetória histórica, marcada pela passagem progressiva de um paradigma de exclusão (as crianças com deficiência são educadas fora do sistema regular) para um paradigma de integração (as crianças com deficiência são admitidas nas escolas regulares, mas adaptam-se ao sistema existente) e, finalmente, para um paradigma de inclusão (o sistema escolar é que se adapta para responder à diversidade de todos os alunos) (Ainscow et al., 2019; Florian, 2019).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou o ponto de inflexão internacional nesta trajetória, ao afirmar que as escolas regulares orientadas para a inclusão são o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, criar comunidades abertas, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos. Mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada por Angola, elevou a educação inclusiva ao estatuto de direito humano, determinando que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusivo a todos os níveis.

No plano teórico, Florian e Beaton (2018) propõem o conceito de pedagogia inclusiva como alternativa às abordagens de diferenciação baseadas na categorização dos alunos. Enquanto estas últimas tendem a reforçar estigmas e expectativas negativas, a pedagogia inclusiva parte do princípio de que todos os alunos

podem aprender e de que a diversidade é um recurso e não um problema. Esta perspectiva é operacionalizada pelo Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo CAST (2018), que propõe a concepção de ambientes de aprendizagem flexíveis desde o início, capazes de responder às diferentes formas como os alunos percebem, actuam e se envolvem com a aprendizagem.

## **4.2. Educação Inclusiva em Contextos Africanos: Especificidades e Desafios**

A literatura sobre educação inclusiva em contextos africanos subsaarianos revela padrões de barreiras que diferem, em alguns aspectos significativos, dos identificados nos países do Norte global. Walton (2018), num estudo abrangente sobre a África do Sul, identificou como barreiras principais: a falta de formação especializada dos professores, a ausência de materiais pedagógicos adaptados, a infraestrutura física inadequada, o estigma social associado à deficiência e a fraca articulação entre o sistema educativo e os serviços de saúde.

Particularmente relevante para o contexto angolano é a dimensão cultural das barreiras à inclusão. Muanda e Kasongamulele (2020) documentaram que, em várias comunidades rurais angolanas, a deficiência é frequentemente associada a maldições, castigos divinos ou à acção de espíritos, o que leva as famílias a esconder as crianças com deficiência do convívio social, incluindo da escola, por vergonha ou receio de estigmatização. Chitiyo et al. (2021), num estudo comparativo realizado em vários países africanos, confirmaram que as crenças culturais e religiosas relativas à deficiência constituem uma das barreiras atitudinais mais

resistentes à mudança e de maior impacto negativo na participação escolar.

Kiala (2022), num estudo específico sobre Angola, concluiu que a distância entre o discurso normativo inclusivo e a prática pedagógica efectiva é explicada, em grande medida, pela inexistência de um sistema de apoio à inclusão — designadamente de equipas multidisciplinares de avaliação e acompanhamento de alunos com NEE — e pela insuficiência de recursos financeiros alocados à educação especial nos orçamentos provinciais. Ngolela e Mavungo (2021) acrescentaram, no caso específico da Província do Uíge, a ausência de supervisão pedagógica especializada e a rotatividade elevada dos professores como factores agravantes.

### **4.3. O Professor Inclusivo: Competências, Atitudes e Formação**

A investigação internacional é consensual em apontar o professor como o factor individual de maior impacto na qualidade da educação inclusiva (Sharma & Sokal, 2022; Forlin & Loreman, 2014). As atitudes dos professores face à inclusão são determinadas por uma complexa interacção de factores: a formação recebida, a experiência prévia com alunos com NEE, o apoio institucional percebido, as condições de trabalho (dimensão das turmas, recursos disponíveis) e as convicções pessoais sobre a capacidade de aprendizagem de todos os alunos (Florian, 2019; Bešić et al., 2021).

Sharma e Sokal (2022) demonstraram que os programas de formação inicial e contínua que integram experiências práticas em contextos inclusivos, reflexão sobre os próprios valores e crenças, e desenvolvimento de competências didácticas específicas, produzem mudanças significativas e duradouras nas atitudes e práticas dos

professores. Em contrapartida, programas puramente teóricos ou baseados exclusivamente na transmissão de informação sobre categorias de deficiência tendem a ter impacto limitado nas práticas pedagógicas efectivas.

No contexto angolano, Nzinga e Domingos (2023) analisaram os currícula dos cursos de formação inicial de professores em seis instituições de ensino superior, verificando que apenas duas delas integram módulos obrigatórios de educação inclusiva com carga horária superior a 30 horas, e que nenhuma delas inclui componentes de prática supervisionada em contextos inclusivos. Esta lacuna curricular tem consequências directas na preparação dos professores que chegam às escolas da Província do Uíge.

#### **4.4. Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): Princípios e Aplicação**

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), proposto pelo CAST (2018), constitui um dos quadros teórico-práticos mais influentes na operacionalização da educação inclusiva. Inspirado no conceito de design universal da arquitectura — que preconiza a concepção de ambientes acessíveis a todos desde o início, em vez de realizar adaptações retroactivas —, o DUA propõe que os ambientes de aprendizagem sejam proactivamente concebidos para responder à diversidade dos alunos, através de três princípios fundamentais: múltiplos meios de representação (como a informação é apresentada), múltiplos meios de acção e expressão (como os alunos demonstram o que sabem), e múltiplos meios de envolvimento (como os alunos são motivados e envolvidos na aprendizagem).

Schelly et al. (2021) demonstraram que a aplicação dos princípios do DUA beneficia não apenas os alunos com NEE, mas todos os alunos, incluindo os que aprendem de forma convencional. Loreman (2021) argumenta que o DUA oferece uma resposta pedagogicamente fundamentada ao principal argumento dos professores contrários à inclusão — o de que a presença de alunos com NEE prejudica o progresso dos restantes —, ao mostrar que a flexibilidade pedagógica universal melhora a qualidade da educação para todos.

A aplicação do DUA em contextos africanos começa a ser documentada de forma crescente. Ojok e Wormnæs (2021) reportaram resultados positivos de um projecto-piloto de implementação do DUA em escolas primárias do Uganda, concluindo que os princípios do DUA são transferíveis para contextos de baixo recurso desde que adaptados às especificidades culturais e materiais locais. Esta conclusão tem implicações relevantes para o contexto angolano e, em particular, para a Província do Uíge.

## **5. METODOLOGIA**

### **5.1. Paradigma e Design de Investigação**

A presente investigação inscreve-se no paradigma interpretativista (Creswell & Poth, 2018), por se considerar que a compreensão aprofundada das práticas e percepções dos actores educativos relativamente à educação inclusiva requer uma abordagem qualitativa, orientada para o significado e para o contexto. A estratégia metodológica adoptada é o estudo de caso múltiplo (Yin, 2018), que permite uma análise aprofundada de fenómenos complexos nos seus contextos naturais e possibilita comparações

entre casos que enriquecem a compreensão do fenómeno em estudo.

O estudo de caso múltiplo foi conduzido em três escolas primárias da cidade do Uíge, seleccionadas com base nos seguintes critérios de inclusão: (a) existência de alunos formalmente identificados com NEE nas turmas em funcionamento; (b) disponibilidade e consentimento da direcção escolar e dos professores para participar no estudo; (c) diversidade de perfis sociogeográficos (urbano central, urbano periférico, semi-rural); e (d) vínculo ao programa de estágio supervisionado do ISPU.

## 5.2. Caracterização dos Casos

### ***Quadro 2 — Caracterização das Escolas Participantes no Estudo de Caso Múltiplo***

Escola	Perfil	Alunos Total	Alunos c/ NEE	Professores	Turmas obs
Escola A	Urbana central	642	18 (2,8%)	22	4
Escola B	Urbana periférica	418	11 (2,6%)	14	3
Escola C	Semi-rural	287	7 (2,4%)	9	2
TOTAL	—	1347	36 (2,7%)	45	9

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/a-educacao-inclusiva-na-infancia-desafios-legislacao-e-praticas-pedagogicas-na-provincia-do-uige-angola?noblockage>

**Fonte:** *Dados recolhidos pelo investigador durante a fase de campo (Março–Junho de 2024).*

### **5.3. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados**

A triangulação metodológica foi assegurada pela utilização de três técnicas complementares de recolha de dados. Em primeiro lugar, a observação naturalista em sala de aula, conduzida durante 12 semanas lectivas (Março a Junho de 2024), em 9 turmas do 1.º ao 4.º ano do ensino primário, com recurso a grelhas de observação semiestruturada focadas nas práticas pedagógicas inclusivas (organização do espaço, estratégias de diferenciação, interacção professor-aluno com NEE, utilização de materiais adaptados). Em segundo lugar, entrevistas semiestruturadas individuais com 18 professores titulares de turma e 3 directores escolares, com duração média de 45 minutos, gravadas com consentimento dos participantes e integralmente transcritas. Em terceiro lugar, análise documental de projectos educativos de escola, planos de aula, relatórios de avaliação e registos de matrícula relativos a alunos com NEE.

Os instrumentos de recolha de dados (grelha de observação e guião de entrevista) foram submetidos a validação por um painel de três especialistas em educação inclusiva e sujeitos a um pré-teste com dois professores não participantes no estudo. As observações foram realizadas por dois investigadores independentes para garantir a fiabilidade inter-observadores, tendo o índice de concordância (Cohen's Kappa) atingido um valor de 0,82, considerado satisfatório para investigação qualitativa de natureza observacional.

### **5.4. Análise dos Dados**

Os dados qualitativos foram analisados através de análise de conteúdo temática, seguindo o protocolo de seis fases proposto por Braun e Clarke (2019): familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; pesquisa de temas; revisão dos temas; definição e nomeação dos temas; e produção do relatório. A codificação foi realizada de forma indutiva (a partir dos dados) e dedutiva (a partir do quadro teórico), com recurso ao software ATLAS.ti (versão 9) para a organização, codificação e visualização dos dados qualitativos. A triangulação dos dados de observação, entrevista e análise documental permitiu identificar convergências e divergências entre as diferentes fontes, aumentando a credibilidade das interpretações.

## **5.5. Considerações Éticas**

O estudo obteve aprovação formal do Comité de Ética do ISPU (Parecer n.º 07/CEI/ISPU/2024). Todos os participantes adultos (professores e directores) foram informados dos objectivos do estudo e assinaram um formulário de consentimento informado, com garantia de confidencialidade e de possibilidade de desistência em qualquer momento. O anonimato das escolas (designadas Escola A, B e C), dos professores (identificados por códigos como P1 a P18 e D1 a D3) e dos alunos foi garantido em todos os registos. Nenhum dado identificativo das crianças foi recolhido, tratado ou publicado.

## **6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **6.1. Condições de Acessibilidade e Recursos Materiais**

Os dados de observação revelaram ausências significativas em matéria de acessibilidade física nas três escolas estudadas. A Escola A, construída em 2018 e a mais recente das três, dispõe de rampas

de acesso ao edifício principal, mas os sanitários não estão adaptados para cadeiras de rodas e o piso do recreio apresenta irregularidades que dificultam a mobilidade de alunos com limitações motoras. As escolas B e C não possuem qualquer adaptação arquitectónica: o acesso ao edifício é exclusivamente por escadas, os espaços interiores são estreitos e os recreios são em terra batida com pavimento irregular. Nenhuma das três escolas dispõe de sinalizações em Braille, sistemas de amplificação sonora para alunos com défice auditivo, ou materiais pedagógicos adaptados em quantidade suficiente.

Em termos de recursos humanos especializados, nenhuma das três escolas conta com professores de apoio ou psicólogos escolares. Duas das três não têm qualquer técnico de educação especial na equipa. Este cenário contrasta frontalmente com as disposições do artigo 11.º do Decreto Executivo Conjunto n.º 138/16, que determina a criação de equipas multidisciplinares de apoio à inclusão, e ilustra o hiato entre a normatividade legal e a realidade das escolas da Província do Uíge.

## **6.2. Práticas Pedagógicas: Entre o Desejo e a Limitação**

A análise das grelhas de observação revelou um panorama heterogéneo das práticas pedagógicas inclusivas. Apenas 4 dos 18 professores observados (22,2%) demonstraram recorrer sistematicamente a estratégias consistentes com os princípios do DUA: organização do trabalho em grupos heterogéneos, utilização de materiais manipuláveis concretos, adaptação das tarefas ao nível de desempenho individual dos alunos, e valorização das diferentes formas de participação e expressão dos alunos. Os restantes 14 professores (77,8%) adoptaram metodologias predominantemente

expositivas, centradas no professor, com o quadro negro e o livro de texto como únicos suportes de ensino.

Foi possível observar, em múltiplas situações, que os alunos com NEE permaneciam passivos durante as actividades de sala de aula, sem qualquer adaptação da tarefa à sua situação específica. Em vários casos, estes alunos estavam fisicamente presentes na sala de aula mas eram ignorados, de facto, pelo professor durante a maior parte do tempo lectivo — o que Ainscow et al. (2019) designam de exclusão silenciosa dentro da própria sala de aula. Esta situação é tanto mais preocupante quanto as investigações internacionais demonstram que a simples presença física de alunos com NEE em turmas regulares, sem suporte pedagógico adequado, pode ser menos benéfica do que formas mais estruturadas de apoio individualizado (Ruijs & Peetsma, 2019).

*"Sei que estas crianças têm o direito de estar aqui, e eu fico feliz por elas estarem. Mas ninguém me ensinou como as ajudar. Tenho 47 alunos na turma e mal consigo dar atenção suficiente a cada um."  
(Professor P7, Escola B, entrevista, Abril de 2024)*

Esta citação, representativa de um sentimento expresso por 12 dos 18 professores entrevistados, revela a tensão entre o reconhecimento do direito à inclusão e a percepção de incapacidade técnica e de insuficiência de condições. Este fenómeno, documentado por Florian e Beaton (2018) como a lacuna de implementação da inclusão, resulta da combinação de formação insuficiente, turmas

numerosas, ausência de apoio especializado e falta de materiais adaptados.

### 6.3. Percepções, Atitudes e Crenças dos Professores

As entrevistas evidenciaram percepções ambivalentes dos professores face à educação inclusiva. Ao nível declarativo, 15 dos 18 professores entrevistados (83,3%) expressaram concordância com o princípio de que todas as crianças têm direito à educação na escola regular. Contudo, ao nível das crenças operativas — aquelas que efectivamente orientam a acção pedagógica —, identificaram-se perspectivas mais problemáticas: 12 professores (66,7%) manifestaram dúvidas ou descrença quanto à sua capacidade pessoal para ensinar eficazmente alunos com NEE; 10 (55,6%) consideraram que a presença de alunos com NEE atrasa o progresso dos restantes alunos — crença consistentemente refutada pela investigação empírica (Ruijs & Peetsma, 2019; Bešić et al., 2021); e 6 (33,3%) expressaram, com maior ou menor explicitação, a crença de que alguns alunos com deficiência não têm capacidade de aprender os conteúdos curriculares.

*"Uma criança que não consegue acompanhar o ritmo da turma está melhor numa escola especial, onde têm professores preparados e condições específicas. Aqui não temos nada disso." (Professor P12, Escola C, entrevista, Maio de 2024)*

É significativo notar que 9 dos 18 professores (50%) afirmaram nunca ter recebido qualquer formação em educação inclusiva ou em

necessidades educativas especiais, nem durante a formação inicial nem através de acções de formação contínua. Os restantes 9 relataram ter participado em, no máximo, uma ou duas acções de sensibilização sobre educação inclusiva, com duração entre duas e oito horas, sem componente prática. Estes dados são consistentes com o diagnóstico de Nzinga e Domingos (2023) sobre as lacunas da formação de professores em Angola.

#### 6.4. Tipos de NEE Identificados e Modalidades de Suporte

**Quadro 3 — Distribuição dos Alunos com NEE por Tipo de Necessidade e Escola**

Tipo de NEE	Escola A	Escola B	Escola C	Total
Deficiência visual (parcial ou total)	5	3	2	10
Deficiência motora/física	4	3	2	9
Dificuldades de aprendizagem (leitura/escrita/cálculo)	5	2	2	9
Deficiência auditiva	2	2	1	5
Perturbações do desenvolvimento (outros)	2	1	0	3
TOTAL	18	11	7	36

**Fonte:** Registos de matrícula e observação directa (2024). Nota: A identificação das NEE foi realizada com base nos registos escolares disponíveis e na observação, não em avaliação clínica formal.

## **6.5. Envolvimento das Famílias e da Comunidade**

O envolvimento das famílias das crianças com NEE no processo educativo revelou-se fraco nas três escolas observadas. Os directores escolares referiram que a taxa de comparência às reuniões de encarregados de educação é, em geral, baixa para o conjunto da escola, mas particularmente baixa para as famílias de crianças com NEE. Os directores das escolas B e C referiram que algumas famílias evitam activamente a escola por receio de serem questionadas sobre a situação dos filhos, expondo a criança ao olhar dos outros pais.

A análise das entrevistas e dos dados de observação sugere que o envolvimento das famílias é dificultado por uma conjugação de factores: desconhecimento dos direitos legais das crianças com NEE; barreiras linguísticas (em algumas comunidades semi-rurais, o kikongo é a língua dominante, sendo o português falado com dificuldade por muitos pais); crenças culturais associadas à deficiência que induzem sentimentos de vergonha ou culpa; e condições económicas que obrigam os pais a priorizar o trabalho em detrimento das deslocações à escola.

## **7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Os resultados deste estudo revelam, de forma consistente, a existência de um hiato significativo entre o quadro legislativo angolano — que é, em termos normativos, progressista e alinhado com os padrões internacionais da educação inclusiva — e a realidade das práticas educativas nas escolas primárias da Cidade do Uíge. Este hiato entre legislação e prática não constitui uma especificidade angolana: é um fenómeno documentado na maioria

dos países africanos subsaarianos (Walton, 2018; Alur, 2020) e resulta, em larga medida, da insuficiente dotação de recursos humanos qualificados, materiais adaptados e mecanismos de supervisão e apoio à inclusão.

A análise comparativa entre as três escolas estudadas revela que as condições de inclusão são igualmente insatisfatórias nos três contextos, ainda que com nuances: a Escola A, pelo facto de ser mais recente, dispõe de condições físicas ligeiramente superiores; as escolas B e C, situadas em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, apresentam maiores dificuldades em termos de recursos materiais e de formação docente. Esta convergência sugere que as limitações identificadas não são idiossincráticas de cada escola, mas expressão de constrangimentos estruturais do sistema educativo provincial.

A dimensão das atitudes e crenças dos professores merece uma análise particular. O facto de 55,6% dos professores entrevistados acreditarem que a presença de alunos com NEE prejudica o progresso dos restantes alunos é preocupante, tanto mais que esta crença é contrariada por uma sólida base de evidências empíricas internacionais (Ruijs & Peetsma, 2019; Bešić et al., 2021). Esta crença constitui uma barreira atitudinal de primeira ordem, pois os professores que a partilham tendem a investir menos esforço pedagógico nos alunos com NEE e a resistir activamente a práticas inclusivas, mesmo quando as condições materiais seriam favoráveis.

A formação docente emerge, de forma convergente, como o factor de mudança mais crítico e mais acessível no curto prazo. Os professores que receberam alguma formação em educação inclusiva — mesmo que limitada — demonstraram atitudes

significativamente mais favoráveis e práticas mais inclusivas do que os seus colegas sem qualquer formação específica. Este resultado replica o padrão identificado por Sharma e Sokal (2022) em múltiplos contextos internacionais e sublinha a responsabilidade das instituições de formação de professores, como o ISPU, no desenvolvimento e implementação de programas formativos eficazes.

A dimensão do envolvimento das famílias e da comunidade é igualmente crítica. As barreiras identificadas — desconhecimento de direitos, crenças culturais, condições económicas, barreiras linguísticas — apontam para a necessidade de estratégias de outreach que vão além das reuniões escolares tradicionais, envolvendo líderes comunitários, agentes de saúde, igrejas e organizações da sociedade civil. O projecto INCLUDE-Angola, implementado em parceria com a Fundação Lwini e a UNICEF Angola (2023) em duas províncias angolanas, demonstrou que a sensibilização comunitária mediada por líderes locais pode produzir mudanças significativas nas atitudes das famílias face à deficiência e à inclusão escolar, num período de 18 meses.

## **8. PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PROVÍNCIA DO UÍGE**

Com base nos resultados apresentados, na revisão da literatura e no conhecimento acumulado sobre o contexto da Província do Uíge, propõem-se as seguintes estratégias de intervenção, organizadas em quatro dimensões prioritárias e articuladas com o quadro legal angolano vigente:

**Quadro 4 — Plano de Estratégias de Intervenção para a Educação Inclusiva na Província do Uíge**

<b>Dimensão</b>	<b>Estratégias Propostas</b>	<b>Responsáveis</b>	<b>Horizonte</b>
1. Formação Docente	Programa de formação contínua em DUA e NEE (60h, anual); criação de comunidades de prática entre professores; inclusão de módulo obrigatório de educação inclusiva na formação inicial do ISPU (mínimo 60h com componente prática)	ISPU, MED, Direcção Provincial de Educação	2025–2027
2. Acessibilidade e Recursos	Plano de obras de adaptação das escolas (rampas, sanitários, sinalização); dotação anual de kits de materiais pedagógicos adaptados (DUA); criação de um Centro de Recursos para a Inclusão no ISPU	MED, Governo Provincial, Municípios, ISPU	2025–2028
3. Família e Comunidade	Programa de sensibilização comunitária mediado por líderes locais; sessões bilíngues (português/kikongo) para encarregados de educação; parceria com igrejas e associações comunitárias; linha de informação sobre direitos das crianças com NEE	Escolas, ISPU, OSC, UNICEF, Igrejas	2025–2026
4. Monitorização e Governança	Sistema provincial de monitorização da inclusão escolar com indicadores anuais; relatórios à Direcção	MED, Direcção Provincial de	2025–2027

	Provincial de Educação; supervisão pedagógica especializada nas escolas com alunos NEE; aplicação efectiva do art. 11.º do D.E.C. n.º 138/16 (equipas multidisciplinares)	Educação, ISPU	
--	---	----------------	--

**Fonte:** *Elaboração própria.*

As estratégias propostas foram concebidas para serem implementadas de forma faseada e articulada, evitando a fragmentação que frequentemente caracteriza as intervenções em educação inclusiva nos países africanos. O ISPU pode assumir o papel de âncora institucional deste plano, através da celebração de protocolos com a Direcção Provincial de Educação, com os municípios e com parceiros nacionais e internacionais especializados.

## 9. CONCLUSÃO

O presente estudo demonstrou, com base em evidências empíricas recolhidas em contexto real, que Angola dispõe de um quadro legislativo sobre educação inclusiva tecnicamente robusto e alinhado com os padrões internacionais, mas que a efectivação desse quadro nas escolas primárias da Cidade do Uíge — e, por extensão, nas províncias do interior do país — enfrenta obstáculos estruturais de considerável magnitude que requerem atenção urgente e intervenção coordenada.

As barreiras identificadas — arquitectónicas, pedagógicas, atitudinais e institucionais — configuram um sistema em que a inclusão é proclamada, mas raramente praticada na sua plenitude. A

formação docente insuficiente emerge como o factor de risco mais crítico: professores sem formação específica em educação inclusiva tendem a reproduzir práticas pedagógicas exclusoras, mesmo quando afirmam acreditar no direito à inclusão. A ausência de equipas de apoio multidisciplinares, de materiais pedagógicos adaptados e de mecanismos efectivos de supervisão agrava esta situação.

O papel do ISPU neste quadro é simultaneamente um recurso e uma responsabilidade. Como principal instituição de formação de professores da região, o ISPU tem a capacidade de desenvolver programas formativos inovadores, de produzir materiais pedagógicos contextualizados e de promover investigação aplicada que informe as políticas educativas locais. Este artigo constitui um contributo nesse sentido, e espera-se que as propostas de intervenção apresentadas possam orientar decisões políticas e práticas nos níveis institucional, provincial e nacional.

As limitações do estudo incluem a dimensão restrita da amostra (três escolas de uma única cidade), a natureza qualitativa dos dados — que não permitem generalizações estatísticas — e a concentração temporal da recolha de dados (um semestre lectivo). Estudos futuros deverão ampliar a cobertura geográfica a outros municípios da Província do Uíge e a outras províncias do interior do país, adoptar métodos mistos que integrem dados quantitativos sobre resultados de aprendizagem, e desenvolver investigações longitudinais que permitam avaliar o impacto das intervenções formativas nas práticas pedagógicas e nos resultados educativos das crianças com NEE.

A inclusão não é uma concessão que o sistema faz às crianças com deficiência: é uma obrigação do Estado, um imperativo ético e, bem

entendida, uma oportunidade de melhoria da qualidade educativa para todos. A Província do Uíge tem os recursos humanos, institucionais e comunitários para avançar neste caminho — o que lhe falta é, fundamentalmente, vontade política, investimento adequado e um compromisso colectivo com a construção de uma escola que não deixe nenhuma criança para trás.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2019). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Alur, M. (2020). Disability rights and the politics of inclusive education in developing countries. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(3), 235–249.  
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679963>

Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Mayer, D., & Schwab, S. (2021). Inclusive education from the students' perspective: A bibliometric review. *International Journal of Inclusive Education*, 25(6), 725–742.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1549048>

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.  
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. CAST. <http://udlguidelines.cast.org>

Chitiyo, M., Kumedzro, F. K., Hughes, E. M., & Chitiyo, G. (2021). Barriers to the adoption of inclusive education practices in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 25(7), 805–820. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Decreto Executivo Conjunto n.º 138/16, de 22 de Março de 2016. Normas de matrículas e inclusão de alunos com deficiência. Ministério da Educação de Angola.

Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de Agosto de 2017. Estatuto do Subsistema de Educação Especial e Inclusiva. República de Angola. *Diário da República*, I Série, n.º 137.

Despacho Ministerial n.º 16/22. Operacionalização das normas de matrícula e acompanhamento de alunos com NEE. Ministério da Educação de Angola.

Florian, L. (2019). On the necessary transformation of teacher education. *Oxford Review of Education*, 45(3), 331–340. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1594750>

Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>

Forlin, C., & Loreman, T. (Eds.). (2014). *Measuring inclusive education*. Emerald Group Publishing.

Fundação Lwini. (2022). Relatório de situação das crianças com deficiência em Angola: Acesso à educação 2021–2022. Fundação Lwini / UNICEF Angola.

Governo de Angola. (2022). Plano Nacional de Desenvolvimento 2023–2027. Ministério do Planeamento e das Finanças.

INE — Instituto Nacional de Estatística de Angola. (2022). Estimativas e projecções da população por províncias 2014–2050. INE Angola.

Kiala, J. M. (2022). Educação inclusiva em Angola: Entre o discurso e a prática. *Revista Angolana de Ciências da Educação*, 4(1), 12–29.

Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. República de Angola. *Diário da República*, I Série, n.º 170.

Lei que altera a Lei 17/16 de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino **Lei 32/20 de 12 de Agosto 2020** □ *Diário da República* □ pp.4424-4453 □

Loreman, T. (2021). Teaching as equity: The case for full inclusion in diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 27(1–4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1815970>

MED — Ministério da Educação de Angola. (2022). Plano de formação de professores 2022–2026. Ministério da Educação.

MED — Ministério da Educação de Angola. (2023). Relatório de estatísticas da educação 2022/2023. Ministério da Educação.

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- Muanda, M., & Kasongamulele, J. (2020). Crenças culturais e deficiência em Angola: Implicações para a educação inclusiva. *Educação e Filosofia*, 34(2), 74–95.
- Ngolela, A., & Mavungo, C. (2021). Barreiras físicas e pedagógicas à educação inclusiva nas escolas primárias da Província do Uíge. *Revista de Educação e Formação em Angola*, 6(2), 33–51.
- Nzinga, P., & Domingos, R. (2023). Formação inicial de professores e educação inclusiva em Angola: Uma análise crítica dos currículos. *Cadernos de Educação*, 45(1), 88–110.
- Ojok, P., & Wormnæs, S. (2021). Inclusion of pupils with intellectual disabilities: Primary school teachers' attitudes and challenges in a rural area in Uganda. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 475–492. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- ONU — Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU.
- República de Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*. Imprensa Nacional.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2019). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 7(3), 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.07.001>

Schelly, C., Davies, P., & Spooner, C. L. (2021). Student perceptions of faculty implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 190–199.

Sharma, U., & Sokal, L. (2022). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 3–14.  
<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12566>

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.

UNESCO. (2015). Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Acção — Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. UNESCO.

UNICEF Angola. (2023). Relatório do Projecto INCLUDE-Angola: Promoção da inclusão escolar nas Províncias do Uíge e Cuanza Norte. UNICEF / Fundação Lwini.

Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Educational Research for Social Change*, 7(0), 31–45.  
<https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a3>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.

---

<sup>1</sup> Mestre em Metodologia de Educação de Infância pelo ISCED-Huíla - Instituto Superior Politécnico Privado do Uíge (ISPU) — Angola, E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9888-945X>

<sup>2</sup> Mestre em Metodologia de Educação de Infância pelo ISCED-Huíla  
– Ministério da Educação na província do Namibe – Angola, E-mail:  
[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#) ORCID:  
<https://orcid.org/0009-0001-6811-7796>.