

A PROBLEMÁTICA DA ATENÇÃO EDUCATIVA ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM NDALATANDO, PROVÍNCIA DO CUANZA-NORTE

**THE PROBLEM OF EDUCATIONAL CARE FOR CHILDREN WITH
DISABILITIES IN NDALATAN, CUANZA NORTE PROVINCE, ANGOLA**

Ciências Humanas • 27/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/7903710133](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/7903710133)

Valdmir Francisco Manuel Gamboa¹

Aluytagay António do Amaral Gourgel²

Fernando Pascoal da Silva³

Vilma Ramos Villena⁴

Amândio da Purificação Valentim⁵

Elianne Maria Interián Ramos⁶

Ondina Francisco Futa⁷

Pedro Chiangalala Kavela⁸

Francisco Lourenço Tomás⁹

Elisa João Esteves Cazola¹⁰

RESUMO

O presente estudo aborda a problemática da atenção educativa às crianças com deficiência em Ndalatando, Província do Cuanza-Norte, em Angola. Visa caracterizar a situação actual desta atenção educativa, identificar as suas principais causas de insuficiência e propor estratégias de melhoria, à luz de autores como Stockmann e Dantas (2025), Mantoan (2008), Szymanski (2010) e Vygotsky (1997). Adoptou-se um paradigma misto, de predominância qualitativa, conforme Fortin (2009), com recurso à entrevista, ao questionário e à análise de conteúdo segundo Bardin (2009). A amostra foi constituída por 8 participantes do Complexo Escolar "Porcelana", em Ndalatando: 2 membros da Direcção (área de AEE) e 6 professores de 3 turmas organizados em categorias de análise. Os resultados revelam uma concepção institucional em transição do modelo médico para o modelo social da deficiência, uma lacuna estrutural de formação especializada docente (apenas 33,3% dos professores), escassez de materiais e recursos didácticos, e uma comunicação escola-família reactiva e pouco sistemática.

Palavras-chave: Atenção educativa; Deficiência; Inclusão escolar; criança; Cuanza-Norte.

ABSTRACT

This study addresses the issue of educational support for children with disabilities in Ndalatando, Cuanza-Norte Province, Angola. It aims to characterize the current situation of educational support, identify the main causes of its inadequacy, and propose improvement strategies, drawing on authors such as Stockmann and Dantas (2025), Mantoan (2008), Szymanski (2010), and Vygotsky (1997). A mixed-methods paradigm, with a qualitative predominance, was adopted, following Fortin (2009), using interviews, questionnaires and content analysis based on Bardin

(2009). The sample consisted of 8 participants from the "Porcelana" School Complex in Ndalatando: 2 members of the School Administration (Specialized Educational Support area), and 6 teachers from 3 classes, organized into categories of analysis. The results reveal an institutional conception in transition from the medical model to the social model of disability, a structural gap in specialized teacher training (only 33.3% of teachers have such training), a shortage of teaching materials and educational resources, and reactive and unsystematic school-family communication.

Keywords: Educational support; Disability; School inclusion; Child; Cuanza-Norte.

INTRODUÇÃO

O presente estudo centra-se na análise das condições pedagógicas, humanas, materiais e institucionais das escolas que acolhem crianças com deficiência na região em estudo, e de modo particular, visa identificar os principais desafios que subjazem à efectivação de uma educação inclusiva e de qualidade com impacto regional.

Buscou-se propor estratégias que contribuam para a melhoria da atenção educativa prestada a este grupo de crianças ao qual se deve dedicar um atendimento educativo e metodológico especializado, considerando que a atenção educativa às crianças com deficiência constitui um direito fundamental, consagrado em diversos instrumentos nacionais e internacionais de protecção dos direitos humanos (Mendes & Leal, 2023).

Deste modo, a concretização deste direito exige maior compromisso do Estado, das instituições de ensino, dos professores, das famílias e

da sociedade em geral, uma vez que a inclusão escolar depende da actuação articulada de todos os intervenientes envolvidos no processo educativo (Minayo, 2014).

Neste diapasão, torna-se indispensável garantir que as crianças com alguma deficiência tenham igualdade de oportunidades no acesso, permanência, participação e sucesso escolar, dispondo de recursos pedagógicos adequados, professores qualificados, infra-estruturas acessíveis e serviços de apoio especializados (Cardoso et al., 2011; Neto et al., 2018; Mendes & Leal, 2023).

Tais elementos favorecem não apenas o desenvolvimento das aprendizagens, mas também a autonomia, a auto-estima, a participação social e o pleno exercício da cidadania. Contudo, apesar do reconhecimento da importância destes pressupostos para a efectivação da educação inclusiva, a sua concretização ainda constitui um desafio em muitos contextos escolares (Bueno & Meletti, 2011).

Concomitantemente, a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, as limitações na formação dos professores, as barreiras de acessibilidade e a reduzida disponibilidade de serviços especializados podem comprometer a participação e o aproveitamento escolar das crianças com deficiência.

Tal quadro suscita a necessidade de compreender-se em que medida as escolas estão efectivamente preparadas para responder às necessidades educativas destas crianças e garantir-lhes condições de aprendizagem em igualdade de oportunidades.

Com base nestes fenómenos evidenciados a nível da região investigada, a fim de compreender os principais factores que

determinam os principais desafios do contexto investigado, elaborou-se a seguinte pergunta científica:

Que desafios as escolas actuais enfrentam para garantir igualdade de oportunidades às crianças com deficiência no âmbito da sua inclusão no sistema de ensino e em particular no município de Cazengo em Ndalatando ?

Entretanto, a existência de princípios legais e orientações pedagógicas favoráveis à educação inclusiva não implica, por si só, que as crianças com deficiência encontrem, no quotidiano escolar, todas as condições necessárias para uma inclusão efectiva.

Com efeito, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 2006, adoptou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento jurídico internacional que reafirma a igualdade de direitos e proíbe qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Paralelamente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece o princípio da igualdade e da não discriminação como um dos pilares da protecção dos direitos das pessoas com deficiência onde no artigo 5.º, nos 1, 2 e 3, dispõe que:

- Os Estados partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual protecção e igual benefício da lei;
- Os Estados partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efectiva protecção legal contra a discriminação por qualquer motivo;

- A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adoptarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida" (ONU, 2006, p. 4).

O referido dispositivo legal aludido, evidencia que a igualdade das pessoas com deficiência não se limita ao reconhecimento formal dos seus direitos, mas exige a adopção de medidas concretas por parte dos Estados para eliminar as barreiras que dificultam a sua plena participação na sociedade.

Diante desta problemática, torna-se necessário investigar as condições em que se desenvolve o processo de inclusão das crianças com deficiência no contexto escolar, procurando compreender os factores que podem favorecer ou limitar o seu acesso, permanência, participação e sucesso educativo.

A presente pesquisa surgiu da observação da realidade educativa na Província do Cuanza Norte, particularmente na cidade de Ndalatando, onde se identificaram indícios de limitações na atenção educativa prestada às crianças com deficiência.

Finalmente, definiram-se os seguintes objectivos específicos:

- **Caracterizar** a situação actual da atenção educativa às crianças com deficiência em Ndalatando, Província do Cuanza Norte;
- **Identificar** as principais causas da insuficiente atenção educativa às crianças com deficiência no contexto do estudo;
- **Analisar** os factores que condicionam a implementação da educação inclusiva nas escolas de Ndalatando;

- **Propor** estratégias que contribuam para a melhoria da atenção educativa às crianças com deficiência na Província do Cuanza Norte.

Por conseguinte, a investigação revela-se relevante tanto do ponto de vista científico como social, uma vez que contribuirá para a compreensão dos desafios relacionados com a atenção educativa às crianças com deficiência em Ndalatando, Província do Cuanza Norte. Espera-se que os resultados obtidos possam subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas e estratégias que promovam o fortalecimento da educação inclusiva.

REFERENCIAL TEÓRICO

Políticas e marco legal da educação inclusiva em Angola: desafios na inclusão da pessoa com deficiência no sistema de ensino

O direito à educação, mundialmente consagrado desde 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada e proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), é um compromisso retomado e reiterado em 1990 pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas [ONU], 2009; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990) (António & Mendes, 2024).

Concomitantemente, o direito à educação configura uma prioridade promulgada pela Constituição da República de Angola (CRA), cujas afirmações residem expressas no reconhecimento de Angola como o Estado democrático e de direito em que todos os cidadãos são iguais perante a lei conforme os art. 2º:

A República de Angola é um Estado Democrático de Direito que tem como fundamentos a soberania popular, o primado da Constituição e da lei, a separação de poderes e interdependência de funções, a unidade nacional, o pluralismo de expressão e de organização política e a democracia representativa e participativa (CRA, 2010, p.6483).

Neste sentido, a educação é concebida como um sector determinante para que sejam assegurados os princípios do pluralismo, a promoção da democracia e a inclusão de todos os sujeitos sem exclusão de todos os que têm alguma deficiência.

Não obstante, o valor que a educação tem na vida de qualquer indivíduo ou sociedade, assume-se de modo consensual que ela foi incorporada tardiamente como direito social e humano em diversas regiões do mundo e Angola não foi uma excepção, dados os marcantes episódios do período colonial e o consequente longo período de guerra civil (António & Mendes, 2024).

Neste âmbito, o plano jurídico-normativo, o Sistema de Educação e Ensino em Angola encontra o seu principal enquadramento na Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, diploma que define os princípios estruturantes, as bases gerais de organização e o funcionamento do sector educativo.

Este regime foi posteriormente objecto de revisão e ajustamento por meio da Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que introduziu alterações destinadas à adequação e actualização de determinadas disposições do quadro legal anteriormente estabelecido. Por seu

turno, a luz dos seus artigos (9º e 10º) sobre os princípios da universalidade e democraticidade estabelece que:

Art. 9º - O Sistema de Educação e Ensino tem um carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, (...), assegurando a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (...) art. 10º - O Sistema de Educação e Ensino ter carácter democrático pelo que se distinguem todos os indivíduos directamente envolvidos (...) têm direito de participar na organização das estruturas modalidades afectas a Educação (...)

Nesta ordem de fundamentos, concebe-se à luz dos normativos o direito de qualquer sujeito dotado de cidadania à legitimidade de participar das diversas esferas da vida social e das actividades económicas independentemente da sua raça, cor, etnia, condição social ou físico-motora, podendo-se conjecturar os níveis de deficiência com intuito compensatório e adequação.

Afectividade e práticas pedagógicas na inclusão de crianças com deficiência: professor-aluno e implicações para a prática em sala de aula

A dimensão afectiva constitui um eixo estruturante na inclusão escolar de crianças com deficiência, influenciando tanto o desenvolvimento socio-emocional dos alunos como a eficácia das práticas pedagógicas.

Stockmann e Dantas (2025), argumentam que, a afetividade não é apenas um traço pessoal dos professores, mas uma competência profissional que se manifesta em atitudes, rotinas e estratégias relacionais na sala de aula (p. 36).

Ainda nesta índole Dias (2021) ressalta que :

A educação é direito de toda pessoa com deficiência e garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, visando alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais... segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, a educação de alunos com deficiência exige um planejamento individualizado, uma vez que estes demonstram um grau maior de dependência e requerem bastante atenção e dedicação para poderem desenvolver autonomia, sociabilidade e habilidades para realizar as atividades de vida diária (pp. 106-107).

Tal perspectiva do autor referenciado, permite deslocar o foco da mera adaptação curricular para a construção de ambientes emotivamente seguros, onde a pertença e a confiança favorecem a participação activa e a aprendizagem significativa das crianças com alguma deficiência. Com efeito, a prática, a articulação entre teoria e a sala de aula exigem que os professores desenvolvam cada vez mais competências para reconhecer, regular e responder às emoções dos alunos.

Nesta concepção, Gava (2025) ainda salienta que o desenvolvimento profissional em serviço pode fortalecer práticas inclusivas quando associado à formação técnica com reflexões sobre atitudes e valores pedagógicos que não se limitam à aquisição de informações (p.53).

Neste sentido, a existência de “vazios e pontes” na relação entre formação e qualidade educativa implica que intervenções formativas devem integrar módulos sobre comunicação afectiva, empatia e construção de vínculo. A afectividade manifesta-se em práticas concretas: rotinas de acolhimento, feedback positivo calibrado, utilização de narrativas e materiais que valorizem a identidade de cada aluno, e estratégias de mediação entre pares que promovam inclusão social (Pereira et al., 2018).

Para Vygotsky (1997) citado por Stockmann e Dantas (2025):

a inclusão escolar deve ser expressiva para que o sujeito possa atribuir sentido e significado a sua vida. Destarte, trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras, proporcionando ao sujeito que compreenda o mundo, no qual está inserido e possa ser autônomo, participativo e ativo na edificação desse mundo, assim como em sua própria história (p. 36) .

Em conformidade com os fundamentos apresentados, defende-se que a inclusão escolar não pode ser um processo meramente formal ou físico, marcado pela simples presença do aluno com deficiência na sala regular, mas precisa ser expressiva, ou seja, deve ter um significado real e vivido pelo sujeito, isto é, a diferença entre "estar incluído" no papel e "sentir-se incluído" na vida prática.

Por outro ângulo, concebe-se que a adaptação curricular em algumas escolas angolanas mostra que os professores que implementam práticas afectivas que gradualmente vêm surtindo maior sucesso na participação de alunos com deficiências, sobretudo quando tais práticas são combinadas com adaptações pedagógicas adequadas (António & Mendes, 2024, p.7).

Portanto, integrar a afectividade como competência profissional exige um duplo movimento: formação que torne explícitas teorias e estratégias afectivas, e mudanças organizacionais que permitam a sua aplicação em sala de aula. Sem tais elementos, a inclusão permanece limitada a adaptações técnicas, perdendo a força transformadora da relação pedagógica.

O Papel da Família no processo de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência

A dimensão afectiva do processo inclusivo é também amplamente reconhecida na literatura. Para Stockmann e Dantas (2025), a empatia e a afectividade constituem factores determinantes no ensino de crianças com deficiência, na medida em que reforçam o vínculo, favorecem a permanência e o sucesso escolar dos educandos (pp. 36-37) .

Diante deste cenário, a família constitui um dos pilares fundamentais no processo de inclusão escolar de crianças com deficiência, funcionando como elo entre o contexto doméstico e o escolar. Nesta concepção, compreende-se que a ausência das famílias no ambiente escolar figura entre as principais consequências da falta de preparo dos professores para a Educação Inclusiva, considerando que a efectivação dos direitos das crianças

com deficiência exige, entre outras medidas, uma participação familiar activa e assídua na escola.

Na visão de Silva (2022) :

A ligação da família com a escola potencializa o processo de ensino e aprendizagem do educando, na etapa educacional. A escola complementa as ações da família e vice-versa. Para entrelaçar estas instituições primordiais na vida humana, é importante abordar como ocorre esta parceria na vivência de educandos com necessidades especiais inseridos na rede regular de ensino, considerando as contribuições presentes desta relação família-escola, vinculando-a ao processo educacional destas crianças inclusivas (pp.36-37).

Em conformidade com os aspectos abordados, nota-se que, para entrelaçar tais instituições primordiais na vida humana, é indispensável abordar como ocorre esta parceria na vivência de educandos com necessidades especiais inseridos na rede regular de ensino, considerando as contribuições presentes desta relação família-escola, vinculando-a ao processo educacional destas crianças inclusivas.

Neste âmbito, tal articulação entre família e escola não deve ser entendida como uma simples justaposição de dois espaços educativos distintos, mas antes como uma relação dialéctica, em que ambas as instituições se influenciam e se reconfiguram mutuamente em função das necessidades específicas da criança com deficiência.

Ainda nesta ordem de ideias, Szymansky (2010) descreve que “É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir – seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito” (p.22).

Por outro lado, a constatação que se apresenta reforça a ideia de que o envolvimento familiar não decorre apenas da vontade dos pais, mas depende também das condições e do suporte que a escola e o sistema educativo lhes disponibilizam (Mantoan, 2008). Deste modo, concebe-se que, o contributo da família ganha ainda maior relevância em contextos de vulnerabilidade acrescida.

Em 2012, Santos (2012), ao analisar a situação de crianças com Transtorno do Espectro Autista durante a pandemia, demonstra como a fragilização dos apoios institucionais em momentos de crise coloca as famílias numa posição central e por vezes solitária na garantia da continuidade educativa dos filhos, revelando tanto dinâmicas de exclusão como estratégias criativas de inclusão desenvolvidas no próprio seio familiar (pp. 101-124).

Por seu turno, Santos (2012, pp. 35-48) recorda que, as dificuldades sentidas pelas famílias de crianças com deficiência intelectual coexistem com potenciais facilidades, nomeadamente quando existe articulação efectiva entre a escola, os profissionais de apoio e o núcleo familiar, o que permite converter parte dos desafios em oportunidades de desenvolvimento para a criança.

Nesta linha, Szymansky (2010). Fundamenta que :

A família é a chave para uma formação bem-sucedida do estudante e a escola é o local onde ele vai ampliar seus conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvendo também suas habilidades e capacidades conforme seu desempenho global, pois a família nos relaciona com os outros. Portanto, a construção de uma sociedade inclusiva começa nas famílias. Num espaço em que os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes (pp.37-38).

Entretanto, os contributos revistos convergem para a compreensão de que a família não é apenas um agente coadjuvante, mas um elemento estruturante do processo de inclusão escolar, cuja participação, quando devidamente apoiada pela escola e pelas políticas públicas, contribui decisivamente para a superação das barreiras que ainda hoje comprometem a plena inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se por um paradigma misto, combinando elementos qualitativos e quantitativos, na medida em que recorre a técnicas de recolha de dados distintas, entrevista e questionário dirigido aos gestores e professores.

Tal paradigma permitiu simultaneamente, captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos diferentes actores envolvidos, e sistematizar informação de forma mais estruturada e comparável, no caso dos dados obtidos através do questionário aplicado aos professores.

Assim, diferentes actores envolvidos (Direcção, professores e encarregados de educação), participaram privilegiando a descrição e a interpretação em detrimento da mensuração estatística exaustiva dos dados apresentados.

Técnicas de Recolha de Dados e Sua Justificação.

O estudo foi realizado no Complexo Escolar em Ndalatando, província do Cuanza-Norte, instituição cuja identidade real foi mantida sob anonimato , adoptando-se uma designação fictícia, designada escola “ Porcelana” . Participam da amostra oito (8) participantes, distribuídos por dois grupos, cada um associado a uma técnica de recolha de dados distinta, ajustada ao seu papel institucional e à natureza da informação pretendida:

a. Entrevista aos dois (2) membros da Direcção (AEE)

Aplicou-se a entrevista aos dois (2) membros da Direcção ligados à área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por se tratar de participantes com um conhecimento técnico e de gestão aprofundado sobre a organização institucional do apoio educativo especializado. De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a entrevista constitui uma técnica de investigação que possibilita a obtenção de informações relevantes através da interacção directa entre investigador e entrevistado, favorecendo a compreensão aprofundada do fenómeno em estudo.

b. Questionário aplicado aos seis (6) professores

Aplicou-se o questionário aos seis (6) professores representativos de 3 turmas, por se tratar de um grupo mais

numeroso, para o qual este instrumento permite recolher, de forma sistematizada, comparável e menos morosa.

As percepções docentes sobre as práticas pedagógicas adoptadas, os recursos disponíveis e os desafios sentidos no trabalho quotidiano com alunos com deficiência, sem comprometer a qualidade nem o rigor da informação recolhida.

Técnicas Complementares: Pesquisa Bibliográfica e Documental

Recorreu-se, ainda, à pesquisa bibliográfica, consistindo na análise sistemática das contribuições de diversos autores sobre a inclusão escolar e a atenção educativa a crianças com deficiência, tendo como principais fontes livros, artigos científicos e dissertações. Conforme salienta Oliveira (2011).

Complementarmente, utilizou-se a pesquisa documental, através da análise da Constituição da República de Angola, da Lei n.º 21/12, de 30 de Julho (Lei da Pessoa com Deficiência), e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, permitindo compreender o enquadramento jurídico-normativo da atenção educativa às pessoas com deficiência em Angola e confrontá-lo com os dados recolhidos em campo.

Segundo Pereira et al. (2018), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenómenos no seu contexto natural, valorizando as descrições e interpretações produzidas pelos próprios participantes, o que reforça a coerência entre as técnicas empíricas (entrevista, questionário e grupo focal) e as técnicas de análise documental e bibliográfica adoptadas neste estudo.

Técnica de Tratamento e Análise dos Dados

Os dados recolhidos através da entrevista e do questionário foram submetidos à análise de conteúdo, seguindo o modelo proposto por Bardin (2009). Segundo esta autora, a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das informações.

Seguiram-se as três fases propostas por Bardin: (i) pré-análise, com a organização e leitura flutuante do material recolhido nas entrevistas e questionários; (ii) exploração do material, através da codificação e categorização das respostas nas quatro categorias de assuntos definidas para o estudo; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, através da qual se procurou dar sentido aos dados brutos, relacionando-os com o referencial teórico mobilizado no estudo.

As quatro categorias de análise definidas : (I) caracterização e conhecimento sobre a deficiência e o AEE; (II) práticas pedagógicas e recursos disponíveis; (III) desafios e dificuldades na atenção educativa; e (IV) perspectivas, sugestões e expectativas futuras revelaram-se adequadas para captar a complexidade do fenómeno estudado, na medida em que permitiram cruzar, de forma coerente, os discursos dos membros da Direcção, dos professores e dos encarregados de educação sobre uma mesma realidade.

Aspectos Éticos Observados no Estudo

Em conformidade com os princípios éticos da investigação científica defendidos por Fortin (2009), foi assegurado a todos os (8)

participantes o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas. Os membros da Direcção foram identificados apenas como "**D1**" e "**D2**" e os professores como "**P1**" a "**P6**", não sendo, em momento algum, os dados associados à identidade pessoal dos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos junto de oito (8) participantes do estudo, seguindo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2009). Nesta perspectiva, a apresentação segue a ordem dos três grupos de actores envolvidos: Membros da Direcção, professores cuja a interpretação sujeitou-se as categorias de análise previamente definidas.

Os resultados foram interpretados à luz do referencial teórico mobilizado, procurando-se, sempre que possível, estabelecer a triangulação entre as diferentes fontes de dados, de modo a reforçar a validade interna e a credibilidade das conclusões alcançadas.

RESULTADOS DA ENTREVISTA APLICADA AOS MEMBROS DA DIRECÇÃO

Categoria I : Caracterização da deficiência e o Atendimento Educativo Especializado (AEE)

Q1. Como caracteriza a deficiência apresentada pelos alunos que frequentam a escola e quais são as principais necessidades educativas que identifica?

Entrevistado 1 (2026) “Por cá existem alunos que apresentam diferentes necessidades. Alguns revelam maiores dificuldades na

comunicação, outros na realização das actividades escritas . Tenho percebido que nem todos aprendem da mesma maneira e, por isso, precisam de uma atenção mais individualizada...” **Conforme o Entrevistado 1 (2026, Informação verbal concedida em 18 de junho de 2026).**

Entevistado 2- (2026) :

“Eu entendo que a deficiência não deve ser vista apenas como uma dificuldade da parte do aluno. Mas é preciso observar com atenção o que ele consegue fazer e identificar as barreiras que dificultam a sua aprendizagem. (...) Nem sempre temos conhecimentos mais profundos ou meios para actuar para identificar correctamente as necessidades específicas de cada aluno” **Conforme o Entrevistado 2 (2026, Informação verbal concedida em 10 de julho de 2026).**

Em conformidade com as respostas de ambos os membros da Direcção, é notável que embora convergentes na constatação de que os alunos apresentam necessidades educativas diferenciadas, revelam, por outro lado, concepções de deficiência distintas , que vale a pena situar teoricamente.

Conforme a resposta **(E1)**, observa-se que "nem todos aprendem da mesma maneira e, por isso, precisam de uma atenção mais individualizada" . Tal entendimento aproxima-se de uma leitura essencialmente descritiva e funcional da deficiência, centrada nas dificuldades observáveis do aluno (comunicação, escrita).

Por outro lado, esta forma de caracterizar a deficiência ainda se aproxima do que a literatura designa por modelo médico/individual da deficiência, no qual a dificuldade é localizada primeiramente no sujeito, e a resposta educativa decorre desta identificação de défices.

Quanto à resposta **(E2)**, avança para uma concepção mais actual e teoricamente mais robusta, ao afirmar que "a deficiência não deve ser vista apenas como uma dificuldade da parte do aluno", devendo antes observar-se "aquilo que ele consegue fazer" e identificar "as barreiras que dificultam a sua aprendizagem".

Esta formulação aproxima-se directamente do modelo social e biopsicossocial da deficiência, consagrado pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS) , e amplamente discutido por autores como Farias e Buchalla (2005), para quem a deficiência resulta da interacção entre as características do indivíduo e as barreiras (físicas, pedagógicas, atitudinais) impostas pelo ambiente e não de um défice isolado no sujeito.

É precisamente nesta perspectiva que se fundamenta o conceito de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um apoio que não visa "corrigir" o aluno, mas sim eliminar barreiras e mediar o seu acesso à aprendizagem (Vygotsky, 1997, citado por Stockmann & Dantas, 2025).

Q2. Qual é o seu nível de conhecimento sobre o Atendimento Educativo Especializado (AEE) e qual considera ser a sua importância no processo de inclusão escolar?

Entrevistado 1 (2026):

Tenho alguma experiência na área há alguns anos. Principalmente através de formações promovidas a nível do Ministério e de programas de apoio que a instituição recebe de organizações nacionais e internacionais. Apesar disto, ainda precisamos de mais preparação e condições de trabalho. A AEE é importante porque pode ajudar o professor da turma a encontrar estratégias adequadas para responder às necessidades dos alunos” **Conforme o Entrevistado 1 (2026, Informação verbal concedida em 18 de junho de 2026).**

Entrevistado 2 “Na minha opinião, o Atendimento Educativo Especializado é fundamental para apoiar os alunos com necessidades específicas. Mas nem sempre existe um profissional disponível para acompanhar estes alunos de forma regular ” **Conforme o Entrevistado 2 (2026, Informação verbal concedida em 10 de julho de 2026).**

Observa-se que ambas respostas convergem num ponto central:

Reconhecem a importância prática do Atendimento Educativo Especializado, mas identificam, cada um à sua maneira, uma lacuna entre este reconhecimento e a sua concretização, ou seja, ao nível da preparação dos próprios gestores **(E1)**, a nível da disponibilidade de profissionais especializados **(E2)**.

Destaca **E1** que "tenho algum conhecimento sobre o (AEE), principalmente através de formações e da experiência profissional, mas considero que ainda precisamos de maior preparação. Enquanto o discurso de E2 reforça esta leitura, ao afirmar que o AEE

é "fundamental para apoiar os alunos com necessidades específicas". Em conjunto, respostas de **E1** e **E2** revelam que o principal obstáculo à efectivação do **AEE** nesta escola não reside na falta de reconhecimento da sua importância .

O que é unânime entre os dois gestores, mas na fragilidade da sua sustentação prática: insuficiente preparação técnica dos próprios gestores (E1) e escassez de profissionais especializados disponíveis de forma sistemática (E2).

Este resultado corrobora a posição de Mantoan (2008), segundo a qual a inclusão não se resolve apenas pela existência formal de um serviço de apoio, mas pela capacidade real da escola de garantir os recursos humanos e técnicos que sustentam este serviço no quotidiano sob pena de o **AEE** permanecer, como o próprio **(E2)** sugere, “um apoio pontual e não sistemático”.

Resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores:

PARTE I – Caracterização dos professores

Gráfico 1. *Tempo de experiência profissional*

O gráfico a seguir apresenta a distribuição dos professores inquiridos de acordo com o tempo de experiência profissional, agrupado em três intervalos: menos de 5 anos, 5-10 anos e 11-15 anos.



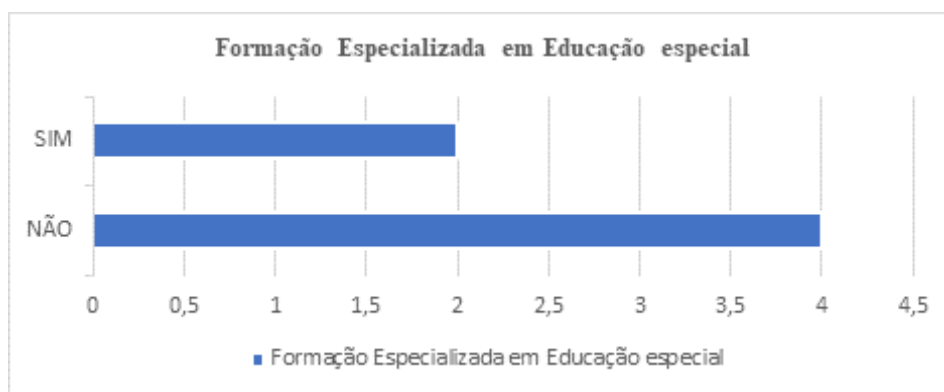
Fonte: autoria própria (2026).

Em conformidade com o gráfico apresentado, observa-se que a maior concentração de professores situa-se na faixa dos 5 a 10 anos de experiência, o que indica um corpo docente já com alguma consolidação profissional, mas ainda a meio do seu percurso de carreira, não se tratando, de um grupo predominantemente iniciante nem de um grupo próximo do final de carreira.

Este quadro ganha particular relevância quando cruzado com o gráfico posterior sobre formação especializada em Educação Especial, no qual apenas 2 dos 6 professores possuem esta formação. A conjugação dos dois resultados permite uma leitura importante: embora a experiência profissional acumulada não esteja articulada, observa-se que não está a compensar face a formação especializada mais ideal para o atendimento de todos.

Gráfico 2 *Formação de professores em educação especial*

O gráfico abaixo apresenta os resultados do questionário aplicado aos seis (6) professores das 3 turmas envolvidas no estudo, reactivamente à posse (ou não) de formação especializada em Educação Especial.



Fonte: autoria própria (2026).

Observa-se que dos seis (6) professores inquiridos, apenas 2 (33,3%) declaram possuir formação especializada em Educação Especial frequentada em outras regiões fora da província em referência, enquanto 4 (66,7%), a maioria, afirmam não possuir qualquer formação específica nesta área sobretudo pela falta de oferta formativa a nível do ensino superior.

Tal resultado significa que dois terços do corpo docente inquirido exercem funções junto de alunos com deficiência sem uma preparação técnica formal para o efeito, o que revela um quadro ainda bastante desafiante.

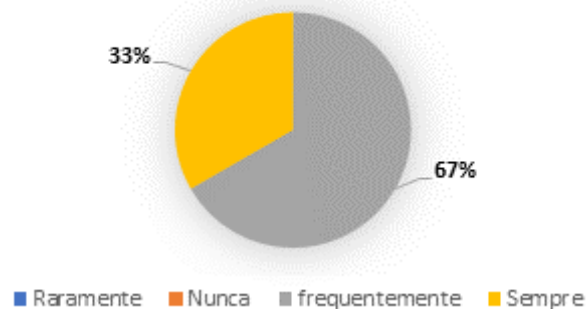
Outrossim, tal quadro corrobora, de forma directa, um dos principais achados já discutidos noutras partes do seu trabalho: a insuficiência da formação inicial e contínua dos professores como um dos maiores entraves à efectivação da educação inclusiva em Angola (Canjeque, 2018).

PARTE 2: Práticas pedagógicas e recursos disponíveis

A presente categoria marca uma transição relevante na estrutura de análise: para entrar no olhar pedagógico e operacional dos próprios professores, através do questionário aplicado. Trata-se de uma transição coerente com a lógica de triangulação já adoptada no seu

estudo ; depois de se compreender como a instituição concebe e organiza o AEE, importa agora perceber como tal concepção se traduz na prática concreta de sala de aula.

Adapta as actividades pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com deficiência?



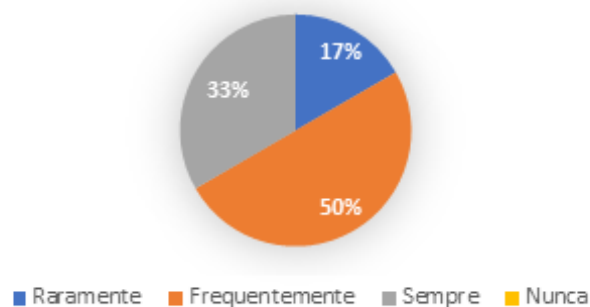
Fonte: Autoria (2026)

Os resultados mostram que a totalidade dos 6 professores inquiridos afirma adaptar as actividades pedagógicas às necessidades específicas dos alunos com deficiência: ao que 67% (4 professores) respondem "frequentemente" e 33% (2 professores) respondem "sempre". Nenhum professor seleccionou as opções "raramente" ou "nunca", que surgem no gráfico sem qualquer expressão percentual. Embora apenas (2) dos 6 professores (33%) possuam formação especializada em Educação Especial , 100% dos professores afirmam adaptar as suas práticas, ao que precisamente 33% respondem "sempre".

Uma coincidência numérica que sugere que o grupo "preocupa-se sempre" poderá corresponder ao mesmo grupo que possui formação especializada, enquanto o grupo que adapta "frequentemente" (67%) corresponderá aos professores sem formação específica, que ainda assim procuram adaptar a sua prática, mas talvez de forma mais empírica, menos sistematizada ou tecnicamente menos consistente.

Gráfico 3. Actividades pedagógicas em sala de aula

Utiliza materiais concretos, imagens, cartazes ou outros recursos diferenciados para facilitar a aprendizagem desses alunos?



Fonte: Autoria (2026)

Os resultados mostram uma distribuição mais diversificada, indicando que 50% dos professores (3) afirmam utilizar materiais concretos, imagens, cartazes ou outros recursos diferenciados "frequentemente"; 33% (2) respondem "sempre"; e 17% (1) respondem "raramente".

Nenhum professor seleccionou a opção "nunca". Entretanto, pela primeira vez, surge um professor (17%) a admitir que raramente utiliza recursos diferenciados. O que sugere uma dissociação entre a intenção declarada de adaptar as actividades e a disponibilidade efectiva de materiais concretos para o fazer.

Nesta dimensão, considerando a participação de apenas 6 professores, a frequência foi calculada sobre **N = 6**, em que se concedeu a um professor a possibilidade de mencionar mais de um recurso. Para a devida coerência, apresentamos na tabela a seguir uma distribuição em que cada professor indicou mais de uma necessidade.

Tabela 1. Recursos necessários o atendimento aos alunos

Que recursos considera necessários para melhorar o atendimento aos alunos com deficiência?

Nº	Categorias de recursos	Síntese das respostas dos professores	Frequência (f)	Percentagem (%)
1	Recursos didáctico-pedagógicos adaptados	Materiais concretos, jogos pedagógicos, fichas adaptadas, livros e outros recursos adequados às necessidades dos alunos.	5	83,3%
2	Formação especializada dos professores	Formação em educação inclusiva, estratégias diferenciadas, deficiência, Braille e língua gestual.	4	66,7 %
3	Recursos tecnológicos e digitais	Computadores, tablets, softwares educativos, projectores e tecnologias assistivas.	4	66,7%
4	Profissionais especializados	Professores de educação especial, psicólogos, intérpretes de língua gestual e terapeutas.	4	66,7%

5	Infra-estruturas e acessibilidade física	Rampas, corrimãos, casas de banho adaptadas, mobiliário adequado e salas acessíveis.	5	83,3%
6	Recursos financeiros e apoio institucional	Verbas para aquisição de materiais, apoio da direcção e intervenção das autoridades educativas.	2	33,3%
7	Recursos de comunicação e acessibilidade	Materiais em Braille, língua gestual, comunicação alternativa e sinalização acessível.	2	33,3%

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados acima mostram que, entre os 6 professores entrevistados, os recursos infra-estruturais, acessibilidade física e materiais concretos, jogos pedagógicos, fichas adaptadas, livros e outros foram os aspectos mais referidos, todos com 5 ocorrências (83,3%). Seguem-se a formação especializada dos professores e os recursos tecnológicos e digitais, mencionados por 4 professores (66,7%).

Os recursos financeiros , os recursos de comunicação e acessibilidade apresentaram 2 ocorrências cada (33,3%). Os resultados sugerem que os professores percebem a educação

inclusiva como uma realidade que requer não apenas materiais pedagógicos, mas também formação profissional, tecnologias assistivas, apoio especializado e condições físicas adequadas.

CONCLUSÃO

O presente estudo procurou analisar a problemática da atenção educativa às crianças com deficiência em Ndalatando, Província do Cuanza-Norte, partindo da pergunta científica sobre os desafios que as escolas actuais enfrentam para garantir igualdade de oportunidades a estas crianças no âmbito da sua inclusão no sistema de ensino em particular em Ndalatando (C.Norte).

Com base nos objectivos definidos, procurou-se caracterizar a situação actual da atenção educativa, identificar as principais causas da sua insuficiência, analisar os factores que condicionam a implementação da educação inclusiva e propor estratégias de melhoria.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo dos dados recolhidos junto dos oito (8) participantes e dois membros da Direcção ligados à área do Atendimento Educativo Especializado (AEE), permitiu identificar um quadro de desafios estreitamente interligados, cuja convergência reforça, por via da triangulação metodológica (Fortin, 2009), a validade interna das conclusões alcançadas.

Ao nível da Direcção, constatou-se que a importância do AEE é amplamente reconhecida, mas que a sua concretização esbarra numa fragilidade dupla, mormente na insuficiente preparação técnica dos próprios gestores e a escassez de profissionais especializados disponíveis de forma sistemática **(E1, E2)**.

Quanto aos professores, os resultados do questionário revelaram uma lacuna estrutural de formação especializada : constatou-se que apenas dois em seis (6) docentes inquiridos possuem formação nesta área adquirida em regiões fora da província, insuficiência esta que atravessa diferentes níveis de experiência profissional, não sendo, portanto, colmatada pelo tempo de serviço.

Ainda assim, verificou-se uma atitude predominantemente proactiva de adaptação das práticas pedagógicas, embora condicionada pela disponibilidade de materiais concretos e recursos diferenciados, cuja a escassez foi reconhecida quer pelos professores quer pelos membros da Direcção.

Este resultado triangula directamente com a limitação identificada pela própria Direcção quanto à sobrecarga de atendimento, e confirma a posição de Szymanski (2010) segundo o qual a comunicação regular e a parceria activa entre família e escola constituem condição indispensável para a continuidade pedagógica e para a co-responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

Em conjunto, estes resultados permitem concluir que os desafios da atenção educativa às crianças com deficiência em Ndalatando não decorrem de uma causa isolada, mas de um conjunto de factores interdependentes: a insuficiência de formação especializada, a escassez de recursos materiais e humanos, e a fragilidade da articulação entre a escola e a família.

Tal quadro é coerente com o referencial teórico mobilizado ao longo do estudo, nomeadamente com Stockmann e Dantas (2025) e com a

leitura vygotskyana da inclusão como processo que exige interações sociais mediadoras e significativas (Vygotsky, 1997)

Conclui-se, assim, que a efectivação de uma educação inclusiva de qualidade em Ndalatando depende de uma actuação articulada em várias frentes: o reforço da formação inicial e contínua dos professores e dos gestores ligados ao AEE; o investimento em materiais e recursos didácticos adaptados; a criação de mecanismos institucionais sistemáticos de comunicação entre a escola e as famílias.

Por fim, importa reconhecer que o presente estudo, de natureza predominantemente qualitativa e circunscrito a uma única instituição de ensino, não esgota a complexidade da problemática investigada, constituindo antes um contributo pontual para a compreensão do fenómeno no contexto de Ndalatando.

Sugere-se, por isso, que investigações futuras alarguem a amostra a outras escolas da Província do Cuanza-Norte, e que aprofundem, em particular, o impacto da formação continuada e da parceria família-escola sobre os resultados de aprendizagem das crianças com deficiência, de modo a consolidar as bases empíricas para a formulação de políticas públicas mais eficazes de educação inclusiva em Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angola. Assembleia Nacional. (2010). Constituição da República de Angola. Diário da República, I Série, n.º 23. <https://pt.scribd.com/document/1055955509/Constituicao-Da-Republica-de-Angola-5-de-Fevereiro-48733e0cfc>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Angola. Assembleia Nacional. (2020). Lei n.º 32/20, de 12 de agosto: Lei que altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro . Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, I Série, n.º 123. <https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2020/lei-n-o-32-20-de-12-de-agosto/>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

António, A., & Mendes, G. M. L. (2024). Educação especial e inclusiva em Angola: Um contexto local subalterno a uma agenda global. *Revista Educação Especial*, 37, e23-1. <https://doi.org/10.5902/1984686X86785>. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).

Bueno, J. G. S., & Meletti, S. M. F. (2011). O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *Linhas Críticas*, 17(33), 367–384. <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3739>. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Canjeque, E. (2018). A Problemática da Inclusão da Criança com Necessidades Educativas Especiais em Angola: O Caso de Moçâmedes -Uma Reflexão Psicossocial. [Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Portugal. <https://www.proquest.com/openview/1cf3c6bd4bff9a2dc869ba48d4ca075d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Cardoso, A. M. R., de Araújo Brito, D. B., Alves, V. F., & Padilha, W. W. N. (2011). O acesso ao cuidado em saúde bucal para crianças com deficiência motora: Perspectivas dos cuidadores. *Pesquisa Brasileira*

em *Odontopediatria e Clínica Integrada*, 11(4), 593–599.
<https://www.redalyc.org/pdf/637/63722200021.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2026.

Dias, A. A., Santos, I., & de Abreu, A. R. P. (2021). *Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: Contextos de inclusão/exclusão na educação infantil*. *Zero-a-Seis*, 23(2), 101–124.
<https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79005>. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Farias, N. S. D. O., & Buchalla, C. M. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial da Saúde (OMS). *Saúde e Sociedade*, 14, 300.
<https://repositorio.usp.br/item/001571196>. Acesso em 18 de setembro de 2026.

Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidacta.

Gava, N. P. (2025). Formação continuada e inclusão escolar: contribuições para o desenvolvimento profissional docente e a construção de uma educação inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(12), 50-65.
<https://doi.org/10.51891/rease.v11i12.23116>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Mantoan, M. T. E. (2008). *O desafio das diferenças nas escolas*. Vozes.

Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Fundamentos de metodologia científica* (9.^a ed.). Atlas.

Mendes, C. A. N., & Leal, D. A. (2023). A construção do ambiente afetivo: A importância da família para a inclusão de discentes com deficiência ou necessidades educacionais no contexto escolar. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(9), 3372–3384. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i9.11423>. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14.^a ed.). Hucitec.

Neto, A. D. O. S., Avila, É. G., Sale, T. R. R., Amorim, S. S., Nunes, A. K., & Santos, V. M. (2018). Educação inclusiva: Uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81–92. <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008>. Acesso em 10 de setembro de 2026

Oliveira, M. M. (2011). *Como fazer pesquisa qualitativa* (3.^a ed.). Vozes.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Organização das Nações Unidas. (2006). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. de <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 17 de setembro de 2026

Organização das Nações Unidas. (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Pereira,S, N. L., Furtado, A. V., & Andrade, J. F. C. D. M. (2018). A inclusão no trabalho sob a perspectiva das pessoas com deficiência intelectual. *Temas em Psicologia*, 26(2), 1003–1016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-t389X2018000200017&script=sci_arttex. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Santos, R. A. (2012). O papel das instituições privadas sem fins lucrativos na promoção do ensino da pessoa com deficiência no município de Maceió. *Dissertação (Mestrado em Direito) Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Alagoas, Maceió* <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/5597>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Silva, T. V. da. (2022). As contribuições da relação família-escola no processo de inclusão escolar na educação infantil. (pp. 28–40). Editora Científica Digital. <https://doi.org/10.37885/221010410>. Acesso em 17 de setembro de 2026.

Stockmann, E., & Dantas, V. X. (2025). Educação inclusiva e empatia docente: Afetividade no ensino de crianças com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(9), 364–377. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i9.20607>. Acesso em 10 de setembro de 2026.

Szymanski, H. (2010). *A relação família e escola: Desafios e perspectivas*. Plano Editora - Liber.

Vygotsky, L. S. (1997). *Psicologia educacional*. CRC Press.

- ¹ PhD. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8448-6348>
- ² MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7193-0811>
- ³ MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3319-7439>
- ⁴ PhD. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7565-4728>
- ⁵ MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8999-8136>
- ⁶ MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0981-5487>
- ⁷ MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7118-3236>
- ⁸ E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0056-0019>
- ⁹ MSc. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)
- ¹⁰ Lic. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1810-2607>