



INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE ANGOLA

SECÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

**LICENCIATURA EM PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA nº 1311,  
NO 1º TRIMESTRE DO ANO LECTIVO 2024/2025**

**Autora:** Celmira Patrícia de Oliveira Marinho Gongá.

**Orientador:** Waldano Heler Natxari Wanga, MSc.

**ICOLA E BONGO, 2025**

SECÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
**LICENCIATURA EM PSICOLOGIA**

**INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA nº 1311,  
NO 1º TRIMESTRE DO ANO LECTIVO 2024/2025**

Trabalho de Fim de Curso apresentado ao Instituto Superior de Angola, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia, sob a orientação do MSc. Waldano Heler Natxari Wanga

**Autora:** Celmira Patrícia de Oliveira Marinho Gonga

**Orientador:** Waldano Heler Natxari Wanga, MSc.

**ICOLO E BENGU, 2025**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Cidade: Icole e Bengo

País: Angola

Data: \_28\_ de \_Julho\_ de 2025

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, aprovada a 30 de \_09\_ do ano  
\_2024\_

### Comissão examinadora

#### Presidente de Júri

Prof. Dr. Ezequiel Lupasse \_\_\_\_\_ Instituição: **ISA**  
Instituto Superior de Angola \_\_\_\_\_

#### 1º Vogal

Prof. \_Vania Filipe \_\_\_\_\_ Instituição: **ISA** Instituto  
Superior de Angola \_\_\_\_\_

#### 2º Vogal

Prof. Waldano Heler Natxari Wanga, MSc Instituição: **ISA** Instituto Superior de  
Angola \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

A minha família e ao meu esposo, que de forma especial e carinhosa me deram força e coragem, apoiando-me nos momentos de dificuldade para que eu chegasse até esta etapa da minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter-me dado saúde, força e coragem para superar as dificuldades em todos momentos da minha vida.

Ao meu orientador Professor Waldano Heler Natxari Wanga, MSc., pela paciência, dedicação e disposição em orientar o presente trabalho.

A todos professores do Instituto Superior de Angola, em particular aos professores do curso de Psicologia.

Ao meu esposo Gilson Gongá que sempre esteve do meu lado apoiando-me nos momentos difíceis da minha vida estudantil.

A direcção da Escola Primária nº 1311 e aos seus professores que se disponibilizaram em participar do inquérito por entrevista que permitiu dar sustentabilidade ao nosso trabalho.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram nesta caminhada e fizeram de tudo para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos pelo apoio incondicional.

A todos que estiveram presente directa ou indirectamente nesta fase tão importante da minha vida.

## EPÍGRAFE

“O objectivo da inclusão não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças”.

Andrea Ramal (2019).

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso investigou o processo de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) na Escola Primária nº 1311, localizada no Município do Sambizanga, em Luanda, durante o primeiro trimestre do ano letivo 2024/2025. O objectivo foi compreender como se desenvolve a inclusão desses alunos, identificar práticas pedagógicas adotadas, barreiras enfrentadas e o impacto nos domínios cognitivo, psicomotor e afectivo dos alunos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, recorreu à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, aplicada a professores directamente envolvidos com alunos com NEE. Os resultados revelaram que, embora a inclusão esteja institucionalizada, ela ocorre de forma insuficiente e pouco efectiva. Constatou-se que 66,7% dos docentes não realizam adaptações nas estratégias de ensino, o que compromete a individualização pedagógica necessária à inclusão. Também se observou que, apesar de todos os professores terem participado de acções de formação, essas não têm gerado mudanças significativas nas práticas em sala de aula. A hipótese de que os docentes estariam devidamente preparados foi, portanto, parcialmente refutada. O estudo conclui que os objetivos foram alcançados, ao identificar práticas inclusivas limitadas, ausência de adequações pedagógicas, carência de infra-estrutura e recursos. Reforça-se a necessidade de investir em formação continuada, recursos pedagógicos adaptados e políticas de apoio à inclusão para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e promotor do desenvolvimento integral de todos os alunos.

**Palavras-chaves:** Ensino regular. Inclusão. Inclusão escolar. Necessidades educativas especiais.

## ABSTRACT

This Final Degree Project investigated the process of school inclusion of children with special educational needs (SEN) at Primary School No. 1311, located in the Municipality of Sambizanga, Luanda, during the first trimester of the 2024/2025 academic year. The aim was to understand how the inclusion of these students is developed, to identify the pedagogical practices adopted, the barriers faced, and the impact on students' cognitive, psychomotor, and affective domains. The research followed a qualitative approach and used semi-structured interviews as the data collection instrument, applied to teachers directly involved with SEN students. The results revealed that, although inclusion is formally institutionalized, it occurs in an insufficient and ineffective manner. It was found that 66.7% of the teachers do not make adaptations to their teaching strategies, which undermines the pedagogical individualization required for effective inclusion. It was also observed that, despite all teachers having participated in training programs, such training has not led to significant changes in classroom practices. Thus, the hypothesis that teachers were adequately prepared was only partially confirmed. The study concludes that the research objectives were achieved by identifying limited inclusive practices, a lack of pedagogical adaptations, and deficiencies in infrastructure and resources. It reinforces the urgent need to invest in continuous professional development, adapted teaching materials, and inclusive education policies in order to create a truly inclusive educational environment that promotes the holistic development of all students.

**Keywords:** Mainstream education<sup>1</sup>. Inclusion. School inclusion. Special educational needs.

---

<sup>1</sup> As expressões "**mainstream education**" e "**regular education**" são próximas em significado, mas têm diferenças sutis no uso e na conotação, especialmente em contextos de educação inclusiva. "**mainstream education**" refere-se ao **ensino comum que é oferecido à maioria dos alunos**, sem separações ou classes especiais. Enfatiza o conceito de inclusão, ou seja, alunos com necessidades educativas especiais sendo educados junto com os demais, dentro do sistema convencional.

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                 |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Quadro 1- Condições que Envolvem Necessidades Educativas Especiais e suas Características ..... | 8 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1- População e amostra .....                                                            | 35 |
| Tabela 2- Distribuição a amostra por Idade.....                                                | 37 |
| Tabela 3- Distribuição da amostra por género .....                                             | 38 |
| Tabela 4- Distribuição a amostra por nível académico.....                                      | 39 |
| Tabela 5 Distribuição a amostra por tempo de serviço.....                                      | 39 |
| Tabela 6- Presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de<br>Aula .....    | 40 |
| Tabela 7 Quantidade de alunos com necessidades educativas especiais por turma                  | 41 |
| Tabela 8 Avaliação do Processo de Inclusão Escolar na Escola .....                             | 42 |
| Tabela 9 Desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE.....               | 42 |
| Tabela 10 Formação dos professores para actuar com alunos com NEE.....                         | 43 |
| Tabela 11 Principais barreiras enfrentadas pelos alunos com NEE .....                          | 43 |
| Tabela 12 Adequação das estratégias utilizadas para atender às necessidades dos<br>alunos..... | 44 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Gráfico 1- Distribuição a amostra por Idade .....                                              | 37 |
| Gráfico 2- Distribuição da amostra por género .....                                            | 38 |
| Gráfico 3- Distribuição a amostra por nível académico .....                                    | 39 |
| Gráfico 4- Distribuição a amostra por tempo de serviço .....                                   | 40 |
| Gráfico 5 Quantidade de alunos com NEE por turma .....                                         | 41 |
| Gráfico 7 Formação dos professores para actuar com alunos com NEE .....                        | 43 |
| Gráfico 8 Principais barreiras enfrentadas pelos alunos com NEE .....                          | 44 |
| Gráfico 9 Adequação das estratégias utilizadas para atender às necessidades dos<br>alunos..... | 45 |

## ÍNDICE

|                                                                                                 |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                         | <b>1</b>  |
| <b>I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>                                                            | <b>5</b>  |
| 1.1. Definição de termos e conceitos .....                                                      | 5         |
| 1.1.1. Inclusão .....                                                                           | 5         |
| 1.1.2. Inclusão escolar .....                                                                   | 6         |
| 1.1.3. Necessidades educativas especiais .....                                                  | 6         |
| 1.1.4. Ensino regular .....                                                                     | 7         |
| 1.2. Identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais .....                    | 7         |
| 1.3. Breve perspectiva histórica da educação especial .....                                     | 10        |
| 1.4. A educação especial em Angola.....                                                         | 12        |
| 1.4.1. Educação especial no contexto legislativo angolano .....                                 | 13        |
| 1.5. Importância da educação inclusiva e suas linhas de acção.....                              | 15        |
| 1.6. Inclusão de pessoa com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular ..... | 17        |
| 1.7. Processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais.....       | 19        |
| 1.7.1. A criança com NEE na escola de ensino regular .....                                      | 21        |
| 1.7.2. Os professores na escola inclusiva.....                                                  | 24        |
| 1.7.3. Intervenção pedagógica dos alunos com necessidades educativas especiais .....            | 27        |
| <b>II METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>                                                         | <b>30</b> |
| 2.1. Tipo de Pesquisa.....                                                                      | 30        |
| 2.2. Modelo de Pesquisa .....                                                                   | 30        |
| 2.3. Níveis de Estruturação dos Métodos.....                                                    | 30        |
| 2.3.1. Nível Teórico .....                                                                      | 30        |
| 2.3.2. Nível Empírico ou Experimental .....                                                     | 31        |
| 2.3.3. Nível Estatístico .....                                                                  | 32        |
| 2.4. Técnicas de Recolha de Dados .....                                                         | 32        |
| 2.4.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados .....                                   | 33        |
| 2.5. Tratamento e Análise dos Dados .....                                                       | 34        |
| 2.6. População e amostra.....                                                                   | 34        |

|                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.7. Caracterização da escola .....                                                         | 36        |
| <b>III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>                                   | <b>37</b> |
| 3.1. Caracterização do perfil da amostra do estudo .....                                    | 37        |
| 3.2. Percepção dos Professores sobre a Inclusão Escolar .....                               | 40        |
| 3.3. Capacidade e Desenvolvimento dos Alunos com Necessidades Educativas<br>Especiais ..... | 42        |
| 3.3. Discussão dos resultados.....                                                          | 45        |
| <b>CONCLUSÕES .....</b>                                                                     | <b>47</b> |
| <b>SUGESTÕES .....</b>                                                                      | <b>48</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                                     | <b>49</b> |

## INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano fundamental consagrado tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto na Constituição de Angola. Como processo sistemático, ela transcende a mera transmissão de conhecimentos, promovendo a assimilação de experiências socioculturais e o desenvolvimento integral do indivíduo, de modo a capacitá-lo para a participação activa na sociedade (UNESCO, 2020). No entanto, crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) seja por condições congénitas (sensoriais, motoras ou intelectuais), seja por aquisições pós-natais (doenças ou acidentes) enfrentam barreiras históricas para acessar esse direito em condições de equidade.

Em Angola, a educação especial foi institucionalizada em 1979, com a criação de escolas exclusivas por meio do Decreto nº 56/79 (INEE, 2006). Contudo, esse modelo, inicialmente visto como avanço, revelou-se excludente ao segregar alunos com deficiência, contrariando os princípios de igualdade. A partir dessa crítica, surgiu o paradigma da inclusão escolar, que defende a matrícula de crianças com NEE em turmas regulares, com adaptações necessárias (Sakass, 2005).

Apesar dos esforços do governo angolano, como a capacitação docente via Projecto Aprendizagem para Todos (PAT), a realidade nas escolas ainda reflete desafios profundos. Durante o seminário do PAT (2022), por exemplo, muitos professores demonstraram desconhecimento sobre práticas inclusivas e até resistência em receber alunos com NEE em suas turmas. Além disso, há relatos de discriminação metodológica em salas especiais, onde os estudantes não recebem atendimento adequado às suas singularidades — um cenário que viola o Decreto Presidencial nº 20/11, que garante apoio socioeducativo a essa população.

Com vista a compreender e esclarecer o fenómeno partimos da seguinte questão de partida: **"De que maneira ocorre a inclusão escolar das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária nº 1311 no Município do Sambizanga?"**

## Hipóteses

Uma hipótese é uma suposição fundamentada que propõe uma relação entre duas ou mais variáveis, servindo como ponto de partida para a investigação científica. Ela deve ser testável e passível de ser confirmada ou refutada por meio de evidências empíricas. Segundo Gil (2017), as hipóteses consistem em respostas provisórias ao problema de pesquisa, que serão submetidas à verificação ao longo do estudo.

Para responder a essa pergunta, elaboramos as seguintes hipóteses:

**H-1:** A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na escola de ensino regular ocorre considerando as características e necessidades individuais de cada aluno.

**H-2:** As condições estruturais e pedagógicas da Escola Primária nº 1311 não favorecem o desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE.

**H-3:** Os professores da Escola Primária nº 1311 não estão capacitados para lidar com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

## Objectivos

Para o presente trabalho, pretende-se atingir os seguintes objectivos:

- **Geral**

- ✓ *Compreender o processo de inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) na Escola Primária nº 1311 no Município do Sambizanga, em Luanda.*

- **Específicos**

- ✓ Analisar o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas primárias de ensino regular nº 1311 no Município do Sambizanga;
- ✓ Descrever as estratégias utilizadas pelas escolas na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;

- ✓ Avaliar os níveis de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais na Escola Primária nº 1311 e o seu impacto no desenvolvimento das potencialidades dos alunos nos domínios cognitivo, psicomotor e afectivo;

## **Delimitação e limitação**

O presente estudo limitou-se e delimitou-se:

- Geográfica: Escola Primária nº 1311, distrito no Município do Sambizanga, Província de Luanda, Angola.
- Temporal: Iº Trimestre do ano lectivo 2024/2025
- Limitação: Professores que lecionam em turmas com crianças portadoras de necessidades especiais.

## **Justificativa**

A inclusão escolar de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular é um tema amplamente debatido no cenário educacional, especialmente devido aos desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas eficazes. No contexto angolano, embora existam políticas e diretrizes que garantam o direito à educação inclusiva, a realidade das escolas revela dificuldades na adaptação curricular, na formação docente e na adequação das condições estruturais para atender esses alunos.

Apesar dos avanços normativos e dos investimentos no sector da educação, a segregação escolar de crianças com NEE ainda persiste, comprometendo seu desenvolvimento académico e social. Estudos sobre a inclusão escolar já foram realizados em Angola, mas há uma lacuna específica na análise de como esse processo ocorre nas Escolas Primárias no Município do Sambizanga. Dessa forma, esta pesquisa busca preencher essa lacuna ao investigar as estratégias utilizadas pela instituição, as dificuldades enfrentadas pelos professores e os impactos da inclusão no desenvolvimento dos alunos com NEE.

Além de contribuir para o aprofundamento do conhecimento académico sobre o tema, este estudo pode fornecer subsídios para gestores educacionais, professores e formuladores de políticas públicas, auxiliando na tomada de decisões

que favoreçam uma inclusão escolar mais efectiva. Para garantir a viabilidade do estudo, a pesquisa será conduzida por meio de entrevistas com professores, análise documental e observação directa das práticas pedagógicas, permitindo uma abordagem ampla e contextualizada da realidade da escola.

Assim, ao reflectir sobre a organização escolar, a gestão curricular e a formação docente, espera-se que este estudo contribua para a construção de estratégias mais eficazes de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e alinhada às necessidades dos alunos com NEE.

### **Estrutura do trabalho**

O presente do trabalho está dividido em 4 partes:

- Na parte introdutória apresenta-se a problemática, os objectivos, as hipóteses, justificativa e o marco de delimitação e limitação do estudo.
- A segunda parte designa-se capítulo I e destinou-se a fundamentação teórica onde se define as palavras chaves do estudo, revisa-se a bibliografia e apresenta-se o contributo de diferentes autores sobre o assunto.
- A terceira parte designou-se capítulo II destinou-se a esclarecer a metodologia do trabalho adoptada, as técnicas e os instrumentos aplicados.
- A 4 partes designou-se Capítulo III e destinou-se apresentação, análise e discussão dos resultados, a conclusão e sugestões.

## **I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **1.1. Definição de termos e conceitos**

É importante na abordagem do nosso tema definirmos e descrevermos sucintamente alguns termos e conceitos básicos inerentes ao nosso estudo.

#### **1.1.1. Inclusão**

A inclusão social é um conceito amplamente discutido na literatura académica, especialmente no contexto educacional.

Guerra (2012, p12) define a inclusão social como:

"uma nova etapa assente na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade; um processo através do qual a sociedade, nas suas mais diversas dimensões, se adapta de forma a poder incluir todos os indivíduos que, por sua vez, se preparam para desempenhar um ou vários papéis nessa sociedade" (p. 12).

Segundo Nóbrega (2024), "o desafio de incluir alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas escolas regulares é fundamental para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao aprendizado e à participação.

De acordo com o Ministério da Educação (2006, p.74), a inclusão "significa transformação das práticas pedagógicas: relações interpessoais positivas, interacção e sintonia professor /aluno, família/ professor, professor/comunidade, e compromisso com o desempenho académico. Tudo isso depende da criação de rede apoio e ajuda entre escola, família e serviço especializado".

A inclusão social é um processo contínuo e intencional que visa a adaptação das estruturas sociais, educacionais e culturais para acolher e valorizar a diversidade humana.

No contexto educacional, implica na criação de ambientes escolares acessíveis e acolhedores, onde todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham oportunidades equitativas de aprendizado e participação activa na comunidade escolar.

### **1.1.2. Inclusão escolar**

Na visão de Tilstone (2003, p.37) pode entender-se a inclusão escolar como um processo na direcção do alargamento do âmbito das escolas ditas normais de modo a que estas possam incluir uma maior diversidade de crianças”.

Segundo Gonçalves e outros (2006), inclusão escolar é um processo que visa a integração e a permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar. Essas necessidades estão relacionadas às deficiências associadas às condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais.

Inclusão escolar é o processo de adequação de alunos com necessidades espaciais em turmas regulares. Isto é, a eliminação das salas separadas pela condição física dos alunos.

### **1.1.3. Necessidades educativas especiais**

Para Declaração de Salamanca (1994, p.15), refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam às dificuldades escolares, bem como crianças com deficiências, superdotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas, ou culturais, de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Do ponto de vista de Frassinetti (2005, p.11), refere-se aos alunos que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto escolar, familiar e comunitário, decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (visão e audição); Motor; Cognitivo; Comunicação, Linguagem, Fala; Emocional e Saúde Física”.

Necessidades educativas especiais é um conjunto de carências psíquicas e físicas que afectam a capacidade de aprendizagem dos alunos.

#### **1.1.4. Ensino regular**

Para Piletti (2003, p. 36), é um processo pedagógico de equipar o aluno com conhecimentos, habilidades e hábitos de influir sobre a sua consciência e conduta.

Segundo Ministério da Educação (2006), o ensino regular é a formação integral do cidadão, através de uma série de conhecimentos gerais preparando o jovem para a continuação da sua formação, permitir a aquisição de habilidades e saberes que lhe permitam a inserção na vida activa.

Ensino regular é o processo de formação de alunos com todas as capacidades psíquicas e motoras para aprendizagem no período laboral.

#### **1.2. Identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais**

A educação inclusiva tem se consolidado como um direito fundamental, visando promover a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Nesse contexto, os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) apresentam dificuldades de aprendizagem ou em acompanhar o currículo escolar, o que pode englobar uma variedade de condições, como o autismo, a dislexia, a hiperatividade, a surdez-cegueira, a deficiência auditiva ou visual, problemas motores graves, dificuldades de comunicação, deficiência mental, perturbações emocionais e do comportamento graves, além de problemas de saúde e consequências de traumatismos cranianos (Costa et al., 2021; Ribeiro & Silva, 2023).

Essas dificuldades podem ser permanentes ou temporárias, o que implica na necessidade de adaptações curriculares adequadas ao perfil do aluno. Para alunos com NEE permanentes, as adaptações são de carácter mais generalizado e precisam ser ajustadas ao longo do seu percurso escolar (Borges, 2020). Esse processo visa garantir que os alunos possam acessar o conteúdo pedagógico de forma equitativa e ter suas necessidades atendidas adequadamente, respeitando suas particularidades.

As principais condições que envolvem as necessidades educativas especiais são:

*Quadro 1- Condições que Envolvem Necessidades Educativas Especiais e suas Características*

| <b>Necessidade Educativa Especial (NEE)</b>              | <b>Descrição</b>                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Autismo</b>                                           | Transtorno do desenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. (Sousa & Silva, 2021)       |
| <b>Dislexia</b>                                          | Dificuldade específica na leitura, afetando a capacidade de decodificar palavras e compreender textos. (Mendonça & Barbosa, 2019)                       |
| <b>Hiperatividade (TDAH)</b>                             | Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, que se manifesta por impulsividade, desatenção e hiperatividade. (Sousa & Silva, 2021)               |
| <b>Surdez-Cegueira</b>                                   | Condição que envolve a perda simultânea das habilidades auditiva e visual, dificultando a comunicação e interação. (Brasil, 2008)                       |
| <b>Deficiência auditiva</b>                              | Dificuldade ou perda parcial ou total da audição, impactando na percepção de sons e na comunicação oral. (Mendonça & Barbosa, 2019)                     |
| <b>Deficiência visual</b>                                | Redução ou perda da visão, podendo ser parcial ou total, afetando a forma como a criança interage com o ambiente. (Sousa & Silva, 2021)                 |
| <b>Problemas motores graves</b>                          | Dificuldades significativas no controle motor, como paralisias, distúrbios neurológicos ou outros problemas físicos. (Kohl, 2020)                       |
| <b>Problemas de comunicação</b>                          | Dificuldades na expressão ou compreensão da fala, podendo incluir distúrbios como a gagueira ou dificuldades na linguagem. (Sousa & Silva, 2021)        |
| <b>Deficiência mental</b>                                | Dificuldade significativa no desenvolvimento cognitivo, que pode afetar o raciocínio, resolução de problemas e aprendizagem. (Mendonça & Barbosa, 2019) |
| <b>Perturbações emocionais e de comportamento graves</b> | Dificuldades emocionais que afetam a adaptação social e escolar, como depressão severa, ansiedade ou comportamentos disruptivos. (Kohl, 2020)           |
| <b>Problemas de saúde</b>                                | Condições de saúde crônicas ou temporárias que afetam a aprendizagem, como doenças cardíacas, respiratórias ou imunológicas. (Brasil, 2008)             |
| <b>Traumatismo craniano</b>                              | Lesões no cérebro que podem causar danos cognitivos, emocionais ou físicos, resultando em dificuldades no aprendizado. (Kohl, 2020)                     |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos autores citados na tabela.

A identificação das necessidades educativas especiais em crianças é um passo crucial para garantir que as intervenções pedagógicas sejam feitas de forma eficaz e oportuna. Esse processo envolve a observação atenta dos comportamentos e desempenho escolar da criança, além de conversas com pais, professores e outros profissionais envolvidos no acompanhamento do desenvolvimento infantil. A

detecção precoce das NEE permite que sejam tomadas medidas correctivas e preventivas, favorecendo a inclusão e o sucesso escolar. Para tanto, o acompanhamento contínuo e o uso de instrumentos de avaliação específicos são fundamentais para uma análise abrangente das dificuldades enfrentadas pela criança (Oliveira, 2021; Santos & Silva, 2022).

O diagnóstico das necessidades educativas especiais deve ser feito por uma equipa multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais especializados. Este diagnóstico envolve uma avaliação detalhada do desenvolvimento da criança, levando em consideração não apenas os aspectos cognitivos, mas também emocionais, sociais e motores. Segundo Almeida e Souza (2022), a aplicação de testes psicométricos e a realização de observações no ambiente escolar e familiar são essenciais para uma análise completa das condições da criança. A partir desse diagnóstico, são elaboradas as estratégias de intervenção e as adaptações curriculares necessárias para que a criança possa se desenvolver dentro das suas possibilidades, com apoio contínuo e personalizado.

A educação inclusiva não apenas beneficia directamente os alunos com NEE, mas também contribui para a criação de um ambiente escolar mais diversificado e enriquecedor para todos os estudantes. A convivência com a diversidade promove valores como o respeito e a solidariedade, formando cidadãos mais conscientes e preparados para actuar em uma sociedade plural. Segundo Souza e Pereira (2022), a inclusão educacional é uma estratégia fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os indivíduos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial.

No entanto, para que essa inclusão seja efectiva, é imprescindível que as situações de NEE sejam avaliadas de forma especializada e precoce, considerando as características e necessidades específicas de cada aluno. A avaliação especializada permite a identificação precisa das dificuldades e a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes, alinhadas às necessidades de aprendizagem dos alunos (Oliveira, 2021). A detecção precoce, como argumentam Mendes e Lima (2023), facilita o planeamento de estratégias educacionais

adequadas, proporcionando melhores oportunidades de sucesso escolar para os alunos com NEE.

Portanto, a implementação da educação inclusiva, por meio da avaliação especializada e das adaptações curriculares, representa um avanço significativo para a construção de um sistema educacional que valoriza a diversidade e oferece a todos os alunos a oportunidade de aprender e se desenvolver em um ambiente equitativo.

### **1.3. Breve perspectiva histórica da educação especial**

O percurso histórico da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade é marcado por avanços e retrocessos. Segundo Duarte e Matias (2018), a incorporação dessas pessoas na estrutura social não ocorreu de maneira linear, pois a percepção sobre as deficiências variava entre culturas e períodos históricos. Durante séculos, predominou uma visão de rejeição, exclusão e, em muitos casos, eliminação dessas pessoas. Em sociedades antigas, como Esparta e Roma, era comum o infanticídio de crianças que nasciam com alguma limitação física ou cognitiva, pois eram vistas como um fardo para a colectividade. Em contrapartida, em algumas culturas, como no Egito Antigo, registros indicam que pessoas com deficiência eram protegidas e, em alguns casos, até reverenciadas (Reis & Coutinho, 2024).

Com o avanço das civilizações e a disseminação de valores humanistas, especialmente a partir do Iluminismo, houve uma mudança gradual na percepção sobre as pessoas com deficiência.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, foi um marco fundamental nesse processo. O artigo 26º desse documento estabelece que "todos têm direito à educação" e que esta deve ser gratuita e obrigatória nos níveis elementares, garantindo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e promovendo o respeito pelos direitos fundamentais (Organização das Nações Unidas, 1948). No entanto, mesmo com esse reconhecimento formal, a discriminação social e educacional continua a ser um

desafio significativo. Muitas vezes, a deficiência ainda é vista como um estigma, e as pessoas que vivem com ela enfrentam dificuldades de aceitação e integração, sendo, em alguns contextos, marginalizadas até mesmo por suas próprias famílias (Duarte & Matias, 2018).

O movimento de inclusão ganhou força na segunda metade do século XX, impulsionado pela Declaração de Salamanca, em 1994, que reforçou o direito de crianças com necessidades especiais frequentarem escolas regulares, promovendo a educação inclusiva (Silva Melo, s.d.). Essa mudança paradigmática deslocou o foco da segregação para a adaptação do ambiente escolar às necessidades dos alunos, enfatizando o direito à aprendizagem para todos.

No contexto angolano, a formalização da educação especial ocorreu em 1979, por meio do decreto nº 56/79. A criação do Instituto Nacional para Educação Especial (INEE) representou um avanço na estruturação de políticas educacionais voltadas para alunos com necessidades especiais. No entanto, a implementação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de capacitação docente e a escassez de recursos didáticos adaptados. Apesar dos esforços do governo, muitos professores relatam dificuldades metodológicas para atender às necessidades desses alunos, o que reforça a importância de investimentos contínuos na formação de educadores e na adaptação do ambiente escolar (INEE, 2015).

O avanço na legislação e nas políticas públicas demonstra uma mudança progressiva na concepção da educação especial, mas a sua efectividade ainda depende de uma transformação cultural e estrutural nas escolas e na sociedade. Como apontam Duarte e Matias (2018), aproximadamente 10% da população mundial vive com alguma deficiência, e embora haja visibilidade dessas pessoas nas cidades, elas ainda enfrentam inúmeras barreiras sociais e educacionais. Portanto, a trajetória da educação especial e inclusiva reflecte não apenas uma evolução jurídica, mas um compromisso contínuo com a equidade e a justiça social.

#### **1.4. A educação especial em Angola**

A génese da Educação Especial em Angola data de 1972, ano em que foi fundada a primeira escola de ensino especial Óscar Ribas, esta escola tinha a sua acção mais virada à habilitação e reabilitação profissional.

Durante o regime colonial as escolas não atendiam as pessoas com deficiências, o quadro muda quatro anos depois da Independência de Angola, isto é, em 1979 ano em que foram implementadas as orientações baixadas pelo então Ministro da Educação senhor Ambrósio Lukoki através da circular nº 56 de 19 de Outubro, que consistiram na criação de condições elementares que permitiram o funcionamento das escolas de Educação Especial com objectivo de educar as pessoas com deficiência.

Em 1980 foi criado o Departamento Nacional para a Educação Especial com base no decreto nº 40/80 de 14 de Maio. Foi a partir desta altura que começou o atendimento de pessoas com necessidades educativas especiais.

Nesta época o atendimento limitava-se às crianças com deficiências de carácter sensorial (visão e audição), mais tarde foram abertas as primeiras salas especiais nas escolas de ensino geral com objectivo de atender pessoas com deficiência mental.

Angola assinou a Declaração de Salamanca adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, este acontecimento deu início a uma nova concepção e atitude do Governo sobre Educação Especial, antes caracterizada por uma postura discriminatória e dicotómica.

Foram evidenciados os primeiros passos com a implementação do Projecto 534/Ang/10 sobre Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das crianças Vulneráveis. Este feito favoreceu a integração de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular, em salas especiais e integradas.

Este projecto compreendeu dois momentos de implementação, tendo o primeiro iniciado em 1994, em três províncias nomeadamente Luanda, Benguela e Huíla e o segundo, iniciado no ano 2000 nas províncias do Huambo, Cabinda e Bié.

Para além das acções de formação de professores e outros actores, realizaram-se visitas de orientação metodológica às províncias de Cabinda, Bié, Huambo, Huíla, Bengo, Benguela, Cuanza-Sul e Luanda, mais tarde, com o Orçamento Geral do Estado a integração escolar foi extensiva a todo o país.

Ao longo dos últimos anos, o Ministério da Educação tem empreendido os seus esforços para melhorar o quadro com a criação de novos diplomas legais e decretos. Foi com este fim que em 2001 o Governo angolano aprovou a Estratégia para Melhoria do Sistema da Educação e o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação que no seu artigo 23/nº 1 do decreto-lei nº 7/03 de 17 de Junho de 2003 cria o Instituto Nacional para a Educação Especial.

Podemos afirmar que estão criadas as condições legais, assim sendo, reconhecemos que é necessários mais empenhos e esforços de todos para que possamos sair do processo de integração e pensarmos com responsabilidade na inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais em todo o território.

Constatamos que apesar dos esforços que o Ministério da educação tem feito em prol da integração das crianças com necessidades educativas especiais, ainda assim vivemos o fenómeno da discriminação em proporções elevadas, a maioria das escolas de ensino geral no país não estão preparadas para receber crianças com necessidades educativas especiais. É digno de nota que em algumas escolas das províncias como Luanda, Benguela e Huíla já se fala na inclusão escolar de crianças com deficiências.

#### **1.4.1. Educação especial no contexto legislativo angolano**

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa garantir a inclusão e o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), disponibilizando recursos específicos para atender suas demandas. De acordo com o Decreto Presidencial nº 20/11, em seu artigo 3º, essa modalidade tem como finalidade oferecer suporte pedagógico e estrutural, assegurando que esses estudantes tenham acesso a um ensino equitativo e adaptado às suas particularidades.

Segundo a Lei nº 32/20, a Educação Especial possui objetivos específicos que orientam sua implementação. Esses objetivos incluem:

- Garantir a inclusão educacional: Assegurar que os alunos com NEE alcancem os objetivos educativos estabelecidos nos diferentes subsistemas de ensino.
- Desenvolver potencialidades físicas e intelectuais: Reduzir as limitações impostas por deficiências ou transtornos, promovendo o máximo desenvolvimento possível.
- Fomentar a inclusão social e familiar: Apoiar a inserção desses indivíduos no meio escolar, na comunidade e no ambiente familiar, promovendo estabilidade emocional, autoestima e autoconfiança.
- Aprimorar a comunicação: Desenvolver habilidades de comunicação oral, escrita ou gestual, permitindo uma maior interação e expressão.
- Estimular autonomia e criatividade: Capacitar os alunos para a vida activa, incentivando a iniciativa, a criatividade e a independência nas actividades cotidianas.
- Preparar para a vida profissional: Proporcionar orientação vocacional e profissional adequada, facilitando a integração no mercado de trabalho e na vida social.
- Atender indivíduos superdotados: Criar condições que favoreçam o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de alunos com altas capacidades intelectuais.

Para que esses objetivos sejam alcançados, a Educação Especial é estruturada de forma diferenciada, ajustando-se às necessidades individuais dos alunos. A oferta dessa modalidade ocorre em diversos contextos educacionais, tais como:

- Instituições de ensino regulares: Onde os alunos com NEE são inseridos no ensino comum, recebendo suporte especializado.
- Instituições especializadas: Voltadas exclusivamente para o atendimento de estudantes com necessidades educativas especiais.

- Salas especializadas dentro de escolas regulares: Espaços adaptados para atender alunos com NEE, oferecendo suporte pedagógico complementar.

Além da organização estrutural, a Educação Especial exige adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, garantindo que os conteúdos, os programas de ensino e os critérios de avaliação sejam adequados às particularidades dos alunos. Esse processo busca não apenas possibilitar o acesso ao conhecimento, mas também promover a equidade na aprendizagem, respeitando as diferenças individuais e potencializando as capacidades de cada estudante.

### **1.5. Importância da educação inclusiva e suas linhas de acção**

A Linha de Acção sobre Necessidades Educativas Especiais foi aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. O evento, organizado pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, teve como principal objetivo definir diretrizes políticas e inspirar acções governamentais, além de orientar organizações internacionais, nacionais, não-governamentais e outras instituições na implementação da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial* (UNESCO, 1994).

O direito à educação para todas as crianças foi proclamado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) e reafirmado na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990). Esse princípio estabelece que todas as pessoas com deficiência têm o direito de manifestar suas preferências quanto à sua educação, e que seus pais ou encarregados devem ser consultados para garantir que a modalidade educacional escolhida atenda às suas necessidades específicas, circunstâncias e aspirações (UNESCO, 1994).

O princípio fundamental da Linha de Acção é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais. Esse princípio inclui crianças com deficiências, superdotação, crianças em situação de rua, filhos de populações nómadas ou que vivem em regiões remotas, pertencentes a minorias étnicas e linguísticas, bem como crianças de grupos socialmente marginalizados (Mendes, 2021).

Dessa forma, a educação inclusiva enfrenta desafios complexos, exigindo mudanças estruturais nos sistemas escolares. No contexto da Linha de Acção, o termo *necessidades educativas especiais* refere-se a todas as crianças ou jovens cujas dificuldades de aprendizagem requerem abordagens pedagógicas diferenciadas (Mittler, 2019). Segundo estudos recentes, muitas crianças vivenciam dificuldades educacionais em algum momento da sua escolarização, o que reforça a necessidade de estratégias inclusivas e adaptativas para garantir seu sucesso académico (Ainscow, 2020).

Actualmente, há um consenso crescente de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nos planos de educação voltados para a maioria dos estudantes. No entanto, em alguns países, como Angola, essa realidade ainda está distante da prática, pois os planos educacionais mantêm a dicotomia entre educação especial e ensino regular, excluindo, na prática, muitos alunos com deficiência (Silva, 2022).

Um dos principais desafios das poucas escolas inclusivas existentes no país é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender com sucesso estudantes com deficiências severas (Carvalho, 2020). O mérito dessas instituições não está apenas em proporcionar educação de qualidade, mas também em romper com a cultura de discriminação que ainda caracteriza grande parte das escolas regulares. Além disso, promovem um ambiente escolar mais acolhedor e contribuem para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e igualitária (UNESCO, 2017).

Pelo que, é fundamental destacar que as necessidades educativas especiais se baseiam em princípios pedagógicos já validados, que beneficiam todas as crianças ao reconhecer a diversidade como um factor natural do processo educativo. O ensino deve ser ajustado às necessidades individuais dos alunos, ao invés de exigir que cada criança se adapte a modelos educacionais rígidos e padronizados (Booth & Ainscow, 2021).

Dessa forma, a educação inclusiva não apenas favorece os estudantes com deficiência, mas aprimora a qualidade da educação como um todo, promovendo equidade e justiça social.

## **1.6. Inclusão de pessoa com necessidades educativas especiais na escola de ensino regular**

A inclusão pressupõe a igualdade, a valorização das diferenças, transformação das culturas, nos permite reconhecer o outro e também nos conhecer melhor compartilhando assim, conhecimento, saberes e experiências com outras pessoas. (Aranha, 2000, p. 2).

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola e mais precisamente no ensino regular alerta para a promoção de um ensino que corresponda não somente às necessidades específicas deste aluno, mas que corresponda aos interesses e necessidades de todos os alunos da classe.

A pessoa com necessidades educativas especiais enquanto sujeito cognoscente almeja uma educação que favoreça ao máximo o desenvolvimento de suas estruturas lógicas através uma acção pedagógica que lhe possibilite construir e aplicar seus conhecimentos na resolução de problemas em situações específicas.

Montoan (2007) defende que a especialização do educador para atender às necessidades de todos os alunos e não apenas de alguns deles, segundo a autora os especiais, deveria ser a meta da capacitação profissional em todos os níveis de formação.

O aluno com necessidades educativas especiais tem um potencial, que pode ser estimulado na sala de aula comum, através do convívio com outros alunos. Sem a intervenção do outro, não há desenvolvimento, pois todos os processos psicológicos superiores se desenvolvem, primeiramente, por intermédio da actividade colectiva (Vygotski, 1997).

O aluno com necessidades educativas especiais precisa que sua diferença seja respeitada. Isso não significa que ele deve ter privilégios em relação aos demais alunos. Ele não deve ser abandonado, nem superprotegido. O professor não pode negar a diferença. Ele deve trabalhar com seus alunos para que a diferença seja compreendida como uma característica do ser humano e que ela não tira a dignidade de ninguém.

O aluno com necessidades educativas especiais deve ser avaliado, como os outros. Dependendo de sua condição, as provas e as avaliações podem ser

diferentes na forma. Existem várias formas alternativas de se fazer uma avaliação; através de provas orais, prazo maior para a sua realização, texto com letras ampliadas, etc.

A escola inclusiva deve trabalhar, de forma diversificada, atividades mais dinâmicas, com as quais todos possam colaborar de alguma maneira, que possam desenvolver as áreas motora, afetiva, cognitiva e, ainda, a linguagem. A inclusão é dever de todos, da escola, da comunidade, da família e da sociedade como um todo. (Sassaki, 2007, p. 41).

Para que a inclusão seja de facto efectivada, a família também tem papel muito importante, pois é dela que vêm os primeiros contactos sociais, ela é a maior responsável pelos valores adquiridos e também de conhecimento. Unindo família e escola, garante-se que os alunos tenham uma educação de mais qualidade, enquanto uma assegura a protecção, o processo afectivo, social e cognitivo, a outra o processo de ensino-aprendizagem, construindo ainda mais conhecimento. Actualmente há a necessidade de a família estar em contacto directo com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propício para o desenvolvimento dos seus filhos e alunos. (Lazzaretti e Freitas, 2016).

Para Silva (2012), a parceria entre familiares e profissionais é fundamental para o bem-estar do aluno com necessidades educativas especiais assim como para seu sucesso académico. Sendo assim, não podemos desconsiderar a participação dos familiares no planeamento do programa educacional voltada para esses alunos.

Os alunos com necessidades educativas especiais requerem sempre mais atenção dos professores e de toda a equipa escolar, exigem mais cuidado na sala de aula assim como nos planeamentos dos professores, pois eles possuem um desenvolvimento individual diferenciado por apresentarem maior dificuldade em certos tipos de actividades desenvolvidas no cotidiano, sendo elas actividades pedagógicas ou qualquer actividade que eles irão realizar dentro ou fora da escola. (Moraes, 2008, p. 142).

Para que essa aprendizagem ocorra da melhor forma, é necessário que o professor busque novas formações, esteja sempre actualizado com o que há de novo na educação, novas maneiras e formas de ensinar, principalmente no que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais. Segundo Soares e

Carvalho (2012, p. 23) “a formação de professores de educação especial deve ser objecto de preocupação dos governantes e gestores, bem como de estudos e pesquisas”.

As escolas são encarregadas pela promoção de recursos materiais, metodologias e adequação do currículo para receber toda a diversidade de alunos que frequentam as escolas hoje em dia. Não é mais de responsabilidade da escola dizer se um aluno tem ou não capacidade de aprender, todos são alunos com direitos iguais, de aprender dentro de seus limites.

As pessoas com necessidades educativas especiais são capazes de aprender, se desenvolver e interagir em diversos ambientes; a escola, por sua vez, é o principal ambiente para que ocorra a inclusão, aprendizagem e socialização entre os estudantes, por meio das práticas pedagógicas.

O jeito com que se trabalha com alunos de inclusão pode mudar a velocidade e o interesse com que ele aprende. Se o professor consegue identificar onde o aluno tem mais dificuldade e trabalhar especificamente em cima desta adversidade, fará com que ele aprenda de forma excepcional e muito mais prazerosa. (Trancoso, 2020).

### **1.7. Processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais**

O conceito de necessidades educativas especiais tem sido compreendido, no âmbito educacional, como a presença de limitações que impactam significativamente o desenvolvimento dos indivíduos, tornando-o mais lento e comprometido em comparação aos que não apresentam tais dificuldades. Embora seja inegável a existência de desafios individuais decorrentes de limitações neurológicas e intelectuais, esses factores não devem ser vistos como determinantes absolutos do processo de aprendizagem. Pelo contrário, exigem mediações pedagógicas específicas para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades como aprendizes.

Tais limitações afectam a capacidade dos alunos para resolver problemas e enfrentar as exigências cotidianas, tornando essencial que a escola disponibilize

recursos e estratégias diversificadas, ao invés de adotar abordagens padronizadas. No entanto, a tendência observada em muitos contextos educacionais tem sido a proposição de actividades curriculares simplificadas e excessivamente pragmáticas para esses alunos, o que, em vez de estimular seu desenvolvimento cognitivo, reforça a sensação de incapacidade e limita suas expectativas quanto ao próprio aprendizado. Assim, a criança com necessidades educativas especiais pode se sentir excluída do contexto social e escolar.

É fundamental evitar a rotulação dos indivíduos com dificuldades de aprendizagem apenas com base em um comportamento adaptativo prejudicado. Muitos factores podem influenciar um desenvolvimento maturacional mais lento, como a baixa qualidade do ensino ou a falta de suporte social e ocupacional adequado (Telford & Sawrey, 2008, p. 330).

Segundo Tessaro (2005), a principal barreira para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais não está na deficiência em si, mas na forma como a sociedade e a escola percebem e oferecem oportunidades a esses indivíduos. A autora ressalta que, quando suas potencialidades não são levadas em conta, sua trajectória educacional e social passa a ser definida exclusivamente pela limitação, reforçando a exclusão (Tessaro, 2005, p. 36-37). Da mesma forma, Omote (2004) argumenta que os desafios enfrentados por esses alunos são menos decorrentes de suas limitações individuais e mais relacionados à falta de acessibilidade e adaptações no meio social e educacional.

Diante disso, a inclusão educacional deve ser compreendida como um compromisso da escola em atender às necessidades de todos os alunos, promovendo mudanças em suas práticas pedagógicas e em sua cultura institucional. Como destaca Mantoan (2007, p. 120), Vygotsky já discutia a aproximação entre a escola especial e a escola comum, enfatizando que o processo de inclusão exige uma transformação nas metodologias de ensino, reduzindo posturas conservadoras e promovendo estratégias que garantam um aprendizado efetivo para todos.

Ainda que crianças com necessidades educativas especiais possam apresentar um tempo de aprendizagem diferenciado e necessitem de metodologias específicas, sua formação escolar deve assegurar-lhes as mesmas oportunidades educacionais concedidas aos demais estudantes. Como apontou Vygotsky (1931, p.

149 apud Silva, 2012), ainda que esses alunos aprendam em um ritmo diferente e com métodos adaptados, eles devem receber a mesma preparação para a vida futura, de modo a garantir sua participação ativa na sociedade.

Dessa forma, os métodos educacionais actuais precisam ser mais inclusivos. Incluir não significa apenas inserir alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares, mas sim oferecer um ensino adaptado às suas especificidades. Isso implica ajustar os processos de aprendizagem para que todos possam alcançar seu potencial máximo, respeitando suas particularidades e garantindo um ensino verdadeiramente equitativo. A inclusão efectiva não se limita à presença física desses estudantes na escola, mas à implementação de práticas pedagógicas que promovam sua real participação e desenvolvimento.

#### **1.7.1. A criança com NEE na escola de ensino regular**

Para Stainback e Stainback (1999), a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é alcançada de maneira mais eficaz em escolas inclusivas, que atendam a todas as crianças de uma comunidade. Nesse ambiente, essas crianças podem avançar tanto no aspecto educacional quanto na sua integração social.

As escolas inclusivas desempenham um papel fundamental na promoção da igualdade de oportunidades e na participação plena de todos os alunos. No entanto, para que essa abordagem seja bem-sucedida, é necessário um esforço colectivo que envolva não apenas professores e equipa escolar, mas também colegas, pais, familiares e voluntários (Mantoan, 2007).

A reforma das instituições escolares não deve ser encarada apenas como uma questão técnica, mas como um compromisso social que exige convicção, envolvimento e boa vontade por parte de todos os membros da sociedade (Sassaki, 1997).

O princípio central das escolas inclusivas é o de que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças individuais (UNESCO, 1994). De acordo com Mantoan (2007), essas escolas devem ser capazes de reconhecer e atender às diversas necessidades de seus alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e

garantindo um ensino de qualidade por meio de um currículo adequado, boa organização escolar, uso eficiente de recursos e forte interação com a comunidade. Para isso, deve-se estabelecer um sistema contínuo de suporte e assistência para lidar com as necessidades educativas especiais à medida que surgem.

As crianças com necessidades educativas especiais devem contar com apoio adicional para garantir uma educação eficaz e significativa. A escolarização inclusiva não apenas melhora o processo de aprendizagem, mas também fortalece os laços de solidariedade entre esses alunos e seus colegas (Omote, 2004).

Segundo Tessaro (2005), os profissionais que atuam em instituições inclusivas devem possuir conhecimentos sólidos para a identificação precoce de crianças com deficiências. Além disso, escolas especiais podem desempenhar um papel essencial como centros de formação e suporte para os profissionais das escolas regulares. Em alguns casos, escolas especiais ou departamentos especializados dentro de escolas inclusivas podem continuar oferecendo um atendimento mais adequado para aqueles alunos cujas necessidades não possam ser completamente supridas em classes regulares.

O modelo inclusivo baseia-se no princípio de que o aluno deve permanecer na turma regular sempre que possível, ainda que, em determinadas situações, possa ser necessário oferecer suporte complementar fora desse ambiente. Esse modelo enfatiza a defesa dos direitos dos alunos e a criação de condições de igualdade de oportunidades educacionais para todos (Mantoan, 2007).

Diante disso, Telford e Sawrey (2008, p. 330) argumentam que todos os professores das escolas regulares devem estar preparados, tanto psicologicamente quanto metodologicamente, para acolher alunos com necessidades educativas especiais. Para além do discurso social que defende o respeito aos direitos desses alunos, espera-se que as escolas ofereçam respostas educacionais ajustadas às características e necessidades individuais de cada estudante.

Segundo (Silva, 2012), o atendimento adequado à diversidade educacional deve fundamentar-se em quatro componentes essenciais:

1. Conhecimento do aluno e do seu ambiente de aprendizagem: compreender suas características e o contexto em que está inserido.
2. Intervenção pedagógica adequada: adaptar estratégias e métodos de ensino às necessidades individuais do aluno.
3. Planejamento curricular coerente: definição clara de objectivos e metodologias alinhadas ao desenvolvimento do estudante.
4. Reavaliação constante: monitoramento do progresso do aluno para ajustar e aprimorar a programação educativa conforme necessário

Além disso, o modelo de atendimento à diversidade inclui um processo contínuo de reavaliação, que verifica se a abordagem adotada foi realmente eficaz para atender às necessidades do aluno. Caso contrário, ajustes devem ser feitos para garantir estratégias educacionais mais adequadas e individualizadas (Omote, 2004).

De acordo com Vygotsky (1931, apud Silva, 2012, p. 149), alunos com necessidades educativas especiais têm direito a planos educacionais individualizados, desenvolvidos por uma equipe multidisciplinar de profissionais da educação. O objectivo é oferecer respostas pedagógicas que realmente atendam às suas características e necessidades.

A elaboração desses planos deve ser baseada em uma análise cuidadosa dos resultados obtidos na avaliação do aluno, com a participação de todos os profissionais envolvidos e dos pais. Esse processo visa definir metas anuais realistas e compatíveis com as capacidades do estudante, garantindo que sua trajetória escolar seja produtiva e significativa.

É essencial, nessa etapa, decidir qual a modalidade de atendimento mais adequada para cada aluno, sempre priorizando, sempre que possível, sua permanência na classe regular, pois esse é o ambiente menos restritivo para seu desenvolvimento social e acadêmico (UNESCO, 1994).

Por fim, a principal preocupação dos professores e demais profissionais da educação deve ser a de desenvolver novas competências nos alunos com necessidades educativas especiais e ajudá-los a alcançar os objectivos estabelecidos em seus planos educacionais individualizados (Mantoan, 2007).

Somente assim será possível garantir um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo e comprometido com a diversidade.

### **1.7.2. Os professores na escola inclusiva**

Com a democratização do acesso ao ensino, o período de escolaridade obrigatória aumentou. Apesar da obrigatoriedade e da universalidade da escola terem originado o problema da heterogeneidade e da diversidade ao nível das salas de aula nas comunidades educativas, tanto a legislação como o discurso dos docentes rapidamente se tornaram inclusivos enquanto as práticas na escola só de forma muito discreta tendem a ser mais inclusivas (Rodrigues, 2006).

Compete à escola e aos professores a elaboração de um projecto curricular com uma estrutura aberta, definida de forma flexível para acolher e receber todos os alunos, independentemente das suas características e que estabeleça os conteúdos, os objectivos, as metodologias e a calendarização com a finalidade da operacionalização do currículo (Rodrigues, 2006), visto ser esta a Escola, ou seja, o local, onde se abordam conteúdos e competências e, se valorizam experiências e saberes extra-curriculares.

Segundo Correia (2003), cabe aos órgãos de gestão/direcção do agrupamento de escolas a responsabilidade de, em conjunto com os docentes, fazerem com que todos se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando acções de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos.

O currículo é um reflexo de um modelo de escolarização que, tem sofrido várias mudanças ao longo dos anos e principalmente, nos últimos anos. Segundo Morgado (2003, p. 34), este é “entendido como o conjunto dos objectivos definidos como essenciais e adequados para os alunos bem como o conjunto das experiências de apropriação que deles realizarão tanto alunos como professores”.

Porém, conforme a estrutura curricular, podemos encontrar dois modelos de currículos distintos, nomeadamente: o modelo de currículo fechado e o modelo de currículo aberto (Morgado, 2003).

No primeiro (modelo de currículo fechado), são estabelecidas as mesmas actividades para todos os alunos com base nos mesmos objectivos e conteúdos. Neste modelo o professor é detentor de capacidade e autonomia reduzidas e é, apenas, um mero executor no “processo de construção curricular” (Morgado, 2005), sendo os objectivos definidos para os alunos em termos de comportamentos (produtos) observáveis e os conteúdos curriculares definidos em torno dos saberes tradicionais, estruturando-se de forma pouco articulada. Os alunos são avaliados através de dispositivos de avaliação somativa para regulação dos comportamentos (produtos) esperados.

Por outro lado, num modelo de currículo aberto, segundo o mesmo autor, são consideradas, pela gestão curricular, as diferenças contextuais relativas a cada comunidade escolar, assim como, as diferenças individuais dos alunos e as opções de natureza didáctico-pedagógica dos professores, sendo por isso, os objectivos passíveis de ajustamento e alteração e os dispositivos de avaliação usados com a finalidade de regular o nível de compreensão, qualidade e funcionalidade das aprendizagens (Morgado, 2003).

De acordo com Correia (2003), a diferenciação curricular é entendida como um conjunto de métodos e estratégias de ensino específicos, assim como, os professores devem diferenciar os alunos mas não os estigmatizar. Para isso, devem os professores desenvolver estratégias que envolvam todos os alunos, procurando a rotatividade dos grupos, para não os rotular e excluir do grupo/turma a que pertencem e fazendo diferenciação pedagógica, sem nunca esquecer os estilos de aprendizagem de cada um.

Nesta perspectiva, para que os professores atendam à diversidade dos alunos e respondam de forma adequada a essa diferença, é indispensável que se sirvam de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula, designados por gestão flexível do currículo. Por conseguinte, devem os professores como a toda a escola fazerem diferenciação curricular, através de um desenvolvimento de práticas inclusivas que permitam atingir a qualidade na educação, assim como, a igualdade de oportunidades entre todos os seus alunos, a inclusão social e a interacção entre alunos (Rodrigues, 2006).

A interacção social e verbal, facilita o processo de apreensão de novos conceitos e competências aos alunos. Para Morgado (2003), a diferenciação

pedagógica é uma concepção de ensino e aprendizagem, pois pretende-se que esta responda com qualidade não só à diversidade e heterogeneidade de todos os alunos, como também que os professores desenvolvam práticas inclusivas que promovam a qualidade da Educação Inclusiva.

Uma vez que, os pais e/ou encarregados de educação são elementos fundamentais na tomada de decisões sobre os seus filhos, torna-se da maior importância que tomem conhecimento não só do comportamentos dos seus filhos (que é o que na maior parte das vezes acontece), como também, da maneira como estes reagem e desenvolvem as tarefas que lhes são propostas na escola. A colaboração entre os diferentes profissionais da escola e a família torna-se, num factor da maior importância, e por isso, determinante no processo de ensino-aprendizagem (Correia, 2003).

Assim sendo, para (Hegarty, 2001) os professores enquanto actores e protagonistas privilegiados nos processos educativos regendo organizações de aprendizagem e fazendo parte integrante delas acabam por se envolver de forma intrínseca nos mecanismos de mudança das comunidades educativas num processo constante de desenvolvimento profissional, renovando a sua base de conhecimento, melhorando as suas capacidades de ensino e a sua acção para facilitar a aprendizagem dos seus alunos

O desempenho do profissional dos docentes, num modelo como este, de atendimento à diversidade, desenvolve-se em quatro etapas de acordo com Correia (2003):

- Conhecimento/diagnóstico;
- Planificação;
- Intervenção;
- Avaliação/reavaliação.

Por isso, em primeiro lugar, os professores conhecem melhor os alunos, quanto aos seus estilos de aprendizagem, capacidades, interesses e necessidades; níveis actuais de realização académica e social e contextos naturais onde cada um interage (Sanches, 2001).

Em segundo lugar, para que este modelo de atendimento seja funcional, é importante que os professores façam uma planificação com base no currículo

comum, sempre a partir do Projecto Educativo de Escola, do ano em que estão matriculados ou do Programa Educativo Individual, assentando sempre, na flexibilização curricular.

Numa terceira etapa, os professores sentirão necessidade de fazer uma intervenção adequada de acordo com o perfil e as necessidades de cada um dos seus alunos (Sanches, 2001).

Por último, os alunos são reavaliados, ao nível do desenvolvimento, dos estilos e das estratégias de aprendizagem, assim como, da autonomia e auto-regulação do trabalho (Morgado, 2003), pelos professores com a finalidade de se adequarem as programações delineadas para os alunos, havendo, na reavaliação, um carácter de co-responsabilização de todos os intervenientes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Se queremos que todas as crianças tenham uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades é necessário que a legislação se preconize nesse sentido em todas as escolas do país, tornando-se, por isso, indispensável que as universidades e escolas superiores de educação, que formam professores, estudem a dimensão da qualidade, dos aspectos curriculares relativos ao ensino diferenciado e que apoiem o desenvolvimento profissional do professor.

### **1.7.3. Intervenção pedagógica dos alunos com necessidades educativas especiais**

A intervenção pedagógica pode ser definida como a mediação que um educador, ou mesmo, um psicopedagogo, fazem sobre o processo de desenvolvimento do indivíduo que possui problemas de aprendizagem. Na intervenção, a metodologia seguida interfere no processo pré-estabelecido, objectivando a compreensão e correção do mesmo, se houver necessidade. Diante da constatação de inevitabilidade da intervenção, o projecto focará na introdução de novos elementos para que o sujeito pense e elabore de uma forma diferenciada, aprimorando e ampliando os padrões anteriores de relacionamento com o mundo, com as pessoas e principalmente com as ideias (Damiani et al, 2013).

Sabe-se que as exigências sociais acerca da inclusão envolvem o respeito, a adaptação, o reconhecimento e o atendimento às necessidades de todos os seus

membros. Dessa forma, a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, na escola regular, pressupõe o respeito à individualidade e à diversidade dos cidadãos, uma vez reconhecidas suas características e limitações. Diante disso, deve ser considerado o ritmo e os níveis de aprendizagem dos alunos, pois, cada um tem uma necessidade e precisa ser atendido em conformidade com elas, bem como desafiado em sua busca pelo saber.

De acordo com Damiani et al (2013), para trabalhar a intervenção, visando beneficiar o aluno e aprimorar sua autonomia intelectual, primeiramente, deve-se procurar conhecer o aluno, sua história, suas necessidades e desejos. Nesse ínterim, observar e identificar quais são as necessidades do contexto escolar, incluindo professores, colegas, os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito colectivo da sala de aula, bem como, as possíveis barreiras encontradas, que lhe impedem acesso aos espaços da escola ou ao conhecimento. A partir de então, estabelecer metas a atingir e definir os objectivos que, como equipa transdisciplinar, os educadores pretendem alcançar, no sentido de atender às expectativas do aluno e do contexto educacional.

O primeiro passo consiste em conhecer as condições familiares do aluno, dentre elas as características do ambiente familiar, as condições de moradia e atitudes dos familiares, voltadas para a aprendizagem escolar, bem como, o que se refere às relações afectivas, qualidade da comunicação e as perspectivas, tanto dos responsáveis como do aluno.

Em seguida, observar se as condições da escola estão à altura para atender às necessidades educacionais do aluno, no que se refere à cultura e a filosofia da escola, à organização do ambiente (acessibilidade, organização das turmas; número de alunos nas salas, orientação/apoio aos professores, procedimentos de avaliação, formação continuada de professores, desenvolvimento de projectos, actividades propostas para a comunidade escolar, grupos de estudo etc.) e, principalmente em relação ao professor, nos quesitos de formação, motivação, reacção frente às dificuldades do aluno, estratégias metodológicas e estratégias avaliativas (Damiani et al; 2013).

Finalmente, com base nas informações obtidas e na averiguação das dificuldades e das potencialidades apresentadas pelo aluno, a equipa será capaz de

indicar quais são as necessidades educacionais que constituirão os objectivos do planeamento pedagógico.

De acordo com Mendonça (2011) o referido plano deverá abranger os âmbitos da escola, da sala de aula e da família, dividindo as acções necessárias em duas vertentes: as acções já existentes e as acções que precisam ser desenvolvidas. Deve-se ainda, descrever o plano de acção metodológica utilizado, especificar os critérios que serão empregados para avaliar o desempenho do aluno e ao final do período, descrever as conquistas do educando e quais objectivos foram alcançados e em caso de resultado contraproducente, quais estratégias devem ser melhoradas, modificadas e/ou acrescentadas para o próximo período.

Para um bom resultado, tanto os professores, quanto a equipa pedagógica devem elaborar um registo dos meios e abordagens utilizadas, tendo em conta situações concretas nas quais, tanto a aprendizagem, quanto a socialização estão implicadas. A tarefa de organização é particularmente útil para o controlo e avaliação do progresso da aprendizagem, assim como do nível de eficácia do processo de intervenção aplicado.

A execução de estratégias de intervenção pedagógica auxilia a equipa educacional na tomada de decisões, em conformidade com as informações recolhidas, a fim de planificar, estruturar ou reajustar os procedimentos adoptados, com o propósito de criar meios para regular e aprimorar, em cada momento, o processo ensino/aprendizagem, visando sempre incorporar os conteúdos teóricos, sob a perspectiva sociocultural do desenvolvimento e articulá-los, sistematicamente, para benefício dos alunos que possuem dificuldades para a aquisição do conhecimento, desse modo, a intervenção pedagógica deve superar as técnicas e as estratégias didácticas, criando oportunidades para valorização do indivíduo perante a comunidade e diante de si mesmo.

## **II METODOLOGIA DE PESQUISA**

### **2.1. Tipo de Pesquisa**

A pesquisa desenvolvida enquadrou-se no tipo descritivo, pois analisou e interpretou fenômenos relacionados à inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais. Conforme Oliveira (2010, p.68), a pesquisa descritiva tem como objectivo principal descobrir e observar fenômenos, descrevendo-os detalhadamente, classificando-os e interpretando suas características.

Dessa forma, a investigação ofereceu um retrato fiel da realidade educacional, analisando as práticas de inclusão escolar e os desafios enfrentados pelos professores na Escola Primária nº 1311.

### **2.2. Modelo de Pesquisa**

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem quantitativa, permitindo uma compreensão mais ampla do fenómeno estudado.

Por outro lado, a abordagem quantitativa foi empregada para mensurar dados obtidos a partir de questionários, entrevistas e observações, utilizando técnicas estatísticas para organizar e interpretar as informações. Sabino (1966, p.204) apud Marconi e Lakatos (2008, p.283) ressalta que a pesquisa quantitativa transforma informações em dados numéricos, apresentados por meio de quadros, tabelas e medidas estatísticas.

### **2.3. Níveis de Estruturação dos Métodos**

#### **2.3.1. Nível Teórico**

A investigação foi conduzida com base no método hipotético-dedutivo, que parte da formulação de hipóteses e deduções baseadas em factores empíricos. Marconi e Lakatos (2008, p.50) afirmam que esse método possibilita a formulação de postulados que são submetidos à comprovação.

O método indutivo foi utilizado para analisar os dados coletados, partindo de observações específicas até a formulação de generalizações sobre a inclusão escolar.

O método dedutivo auxiliou na integração dos resultados obtidos, permitindo que os casos específicos observados na Escola Primária nº 1311 fossem analisados à luz de princípios educacionais mais amplos.

A análise-síntese foi empregada para compreender a relação entre os elementos do objeto de estudo e consolidar os resultados obtidos. Segundo Creswell (2007, p.103), esse processo possibilitou a valorização teórica e prática das informações coletadas, permitindo a formulação de conclusões embasadas na realidade estudada.

### **2.3.2. Nível Empírico ou Experimental**

A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta, possibilitando uma compreensão detalhada do ambiente escolar e das práticas de inclusão.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p.275), a observação é uma técnica essencial para a obtenção de informações através dos sentidos, permitindo a análise de aspectos da realidade que podem não ser captados por outros instrumentos.

Além disso, foram conduzidas inquéritos por questionário com professores, buscando obter informações sobre suas experiências e desafios na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

A técnica de revisão documental também foi utilizada para analisar normas educacionais, artigos científicos e diretrizes oficiais, conforme Oliveira (2010, p.69), que destaca a importância da pesquisa bibliográfica para fundamentar os estudos em bases sólidas e científicas.

### 2.3.3. Nível Estatístico

Para a análise quantitativa dos dados colectados, foi utilizada a codificação estatística, um processo essencial para transformar informações brutas em dados organizados e interpretáveis.

Segundo Creswell (2014, p.152), a codificação estatística permite classificar e agrupar respostas de acordo com categorias pré-definidas, facilitando a análise de tendências e padrões nos resultados obtidos.

Os dados quantitativos, provenientes dos questionários e formulários aplicados aos participantes, foram organizados em tabelas e gráficos, permitindo uma interpretação clara e objectiva. O uso da estatística descritiva possibilitou a apresentação das frequências, médias e distribuições percentuais das respostas, contribuindo para uma visão geral das percepções dos professores e gestores sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais.

A codificação estatística também permitiu a categorização dos dados qualitativos em unidades temáticas, possibilitando a triangulação dos resultados com os achados quantitativos. Dessa forma, a pesquisa combinou a objectividade dos números com a profundidade das análises qualitativas, garantindo uma abordagem abrangente e fundamentada.

## 2.4. Técnicas de Recolha de Dados

A pesquisa adotou diferentes técnicas para garantir a confiabilidade e a abrangência dos dados coletados.

- **Observação directa:** A observação foi realizada na Escola Primária nº 1311, possibilitando uma análise detalhada da interacção entre alunos com necessidades educativas especiais e o ambiente escolar. Marconi e Lakatos (2008, p.275) destacam que essa técnica permite examinar fenómenos de forma directa e precisa.
- **Pesquisa bibliográfica:** Foi utilizada a análise de livros, artigos científicos e documentos institucionais para embasar teoricamente a pesquisa. Oliveira

(2010, p.69) enfatiza a relevância da pesquisa bibliográfica na construção de um referencial teórico sólido.

- **Questionário:** Foram realizadas questionários semiestruturadas com professores, permitindo que expressassem suas percepções sobre a inclusão escolar. Segundo Alves-Mazzotti (1999, p.68) apud Marconi e Lakatos (2008, p.78), o inquérito por questionário é uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objectivos de seu estudo.

A utilização dessas técnicas garantiu uma abordagem abrangente e fundamentada, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenómeno estudado e possibilitando a formulação de estratégias eficazes para a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

#### **2.4.1. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Para a obtenção dos resultados da pesquisa, utilizou-se um questionário estruturado, direccionado exclusivamente aos professores. A escolha desse instrumento deveu-se à necessidade de coletar informações objectivas e subjectivas sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, garantindo dados quantificáveis e, ao mesmo tempo, espaço para interpretações qualitativas.

O questionário continha 11 questões, distribuídas da seguinte forma:

- **Nove questões fechadas**, que permitiram obter respostas directas e quantificáveis, facilitando a análise estatística.
- **Duas questões semi-abertas**, possibilitando aos participantes acrescentar informações adicionais, sem se restringirem completamente às alternativas oferecidas.

uniformidade da coleta de dados:

- 1. Selecção dos Participantes** – Os professores que actuavam directamente com alunos com necessidades educativas especiais foram seleccionados de forma intencional, considerando sua experiência e envolvimento com a inclusão escolar.

**2. Aplicação do Questionário** – O questionário foi aplicado individualmente, garantindo que os professores pudessem responder de forma espontânea e sem influências externas.

## **2.5. Tratamento e Análise dos Dados**

As respostas das questões fechadas foram analisadas quantitativamente, utilizando-se a codificação estatística, na qual os dados foram organizados em tabelas e gráficos para facilitar a interpretação dos resultados. Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 275), a codificação estatística permite transformar informações em valores numéricos, possibilitando a identificação de padrões e tendências

As questões semiabertas foram submetidas à análise de conteúdo, categorizando as respostas de acordo com temas recorrentes, de modo a compreender melhor as percepções e desafios apontados pelos professores.

A utilização desse método garantiu um embasamento rigoroso para a pesquisa, permitindo uma análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos e fornecendo uma visão ampla e detalhada sobre a realidade da inclusão escolar na instituição investigada.

## **2.6. População e amostra**

População é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. A delimitação da população consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo: sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem, etc. (Gil, 2002, p.46).

Segundo Gil (2002, p.46), “amostra é um pequeno grupo de elementos com características representativas da população”.

Do universo de professores da Escola Primária nº 1311 no Município do Sambizanga extraiu-se de forma intencional os professores que lidam com alunos com necessidades educativas especiais.

Tabela 1- População e amostra

| Variáveis    | População | AMOSTRA             |                     |
|--------------|-----------|---------------------|---------------------|
|              |           | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
| Professores  | 23        | 3                   | 13%                 |
| <b>Total</b> | <b>23</b> | <b>3</b>            | <b>13%</b>          |

Fonte: Autora

Os estudo abrangiu 13% dos professores da escola que corresponde a 100% dos professores que lidam com alunos portadores de NEE na sala de aula.

Para a presente investigação, optou-se por incluir exclusivamente os professores que trabalham directamente com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tal decisão metodológica fundamenta-se na relevância e na especificidade da experiência pedagógica desses profissionais no contexto da inclusão escolar. Professores que actuam com alunos com NEE vivenciam cotidianamente os desafios e as práticas relacionadas à adaptação curricular, à gestão da diversidade em sala de aula e à implementação de estratégias inclusivas, o que os torna fontes privilegiadas de informação para o alcance dos objectivos do estudo.

Ao restringir a amostra a esse grupo específico, buscou-se garantir a consistência e a validade dos dados coletados, evitando respostas baseadas em suposições ou percepções indirectas de profissionais que não enfrentam, na prática, as demandas impostas pela presença de alunos com NEE. Dessa forma, foi possível obter uma análise mais aprofundada e realista das condições, limitações e potencialidades do processo de inclusão escolar, conforme vivenciado na prática pedagógica.

Além disso, essa delimitação contribuiu para uma avaliação mais precisa das hipóteses formuladas, sobretudo no que diz respeito à adequação das práticas docentes, à formação profissional, ao uso de recursos e ao impacto no desenvolvimento dos alunos com NEE. Assim, a escolha metodológica justifica-se pelo rigor científico e pela busca por resultados mais representativos da realidade investigada.

## **2.7. Caracterização da escola**

O presente estudo foi desenvolvido na Escola Primária nº 1311, situada na província de Luanda, município do Sambizanga, no bairro da Madeira, especificamente na rua Lueji Akonda. Trata-se de uma instituição pública voltada para o ensino pré-escolar e o ensino primário, desempenhando um papel relevante na formação básica das crianças da comunidade local.

Fundada em 1976, a escola teve inicialmente a designação de Base 3. Posteriormente, passou a ser conhecida como Escola da Jota MPLA, nome que manteve até à década de 1990, quando foi renomeada com a actual designação. Ao longo dos anos, a instituição tem contribuído para a democratização do acesso à educação, mesmo enfrentando limitações estruturais e funcionais.

Actualmente, a escola dispõe de 10 salas de aulas, distribuídas em 23 turmas e organizadas em três turnos diários. A sua capacidade de atendimento é de aproximadamente 1.050 alunos. No que diz respeito à inclusão, a escola acolhe cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo três matriculados na 2ª classe e dois na 3ª classe, todos integrados em turmas regulares.

Essa realidade reforça a importância da presente investigação, considerando os desafios enfrentados pela escola na efetivação de uma prática inclusiva eficaz e condizente com os princípios de equidade e respeito à diversidade.

### III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente secção tem como objectivo apresentar e analisar os resultados obtidos a partir da aplicação do questionário dirigido aos professores. As respostas foram organizadas em categorias, permitindo uma visão estruturada sobre o perfil dos participantes, suas percepções sobre a inclusão escolar e a capacidade de desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. A análise dos dados busca compreender os desafios e avanços do processo inclusivo na escola, destacando aspectos como a formação dos docentes, as estratégias adoptadas e as principais barreiras enfrentadas pelos alunos.

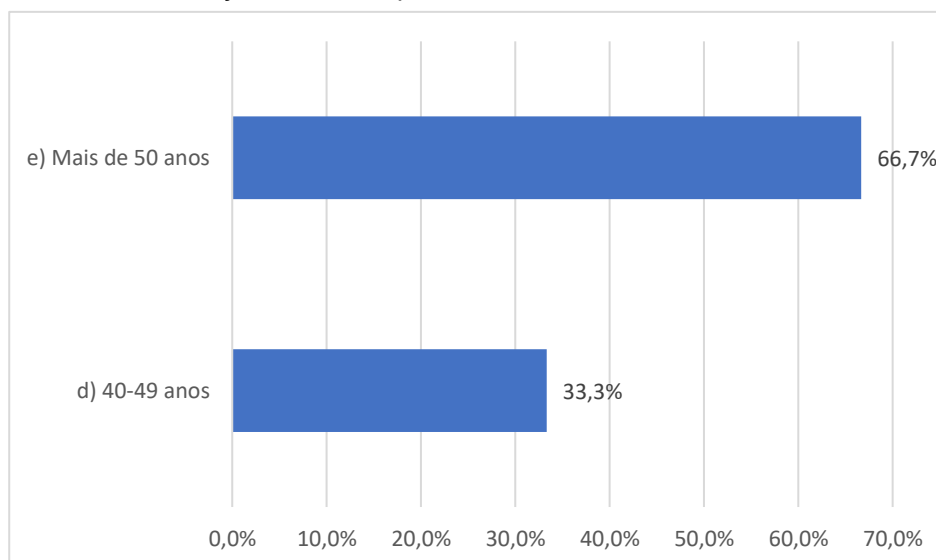
#### 3.1. Caracterização do perfil da amostra do estudo

*Tabela 2- Distribuição a amostra por Idade*

| Idade dos Professores | FA       | FR (%)     |
|-----------------------|----------|------------|
| a) 40-49 anos         | 1        | 33,3%      |
| b) Mais de 50 anos    | 2        | 66,7%      |
| <b>Total</b>          | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

*Gráfico 1- Distribuição a amostra por Idade*



Fonte: Autora

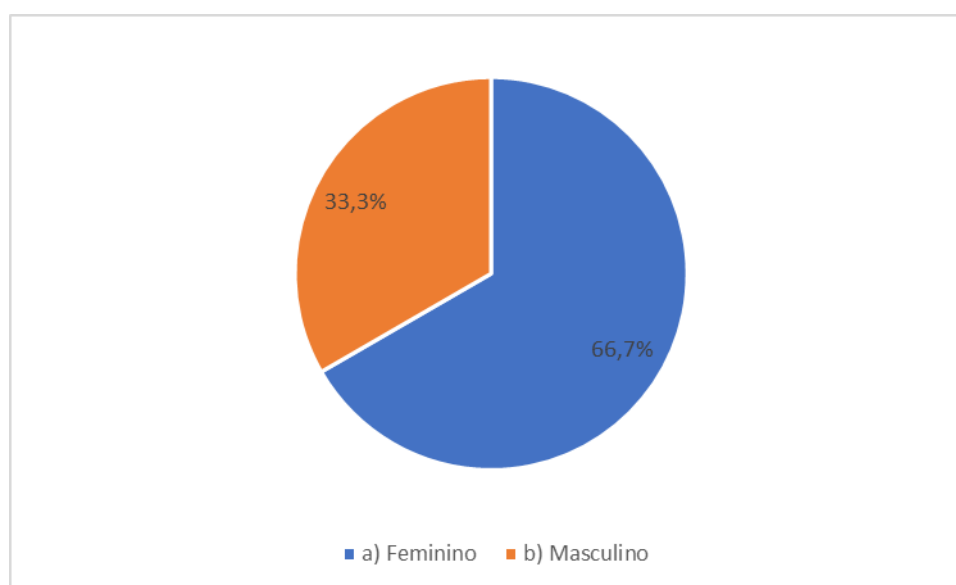
O perfil etário dos professores é de adultos maiores de 40 anos de idade, sendo que 33,3% dos inquiridos têm de 40-49 anos de idade, 67,7% têm mais de 50 anos de idade.

Tabela 3- Distribuição da amostra por género

| Variáveis    | FA       | FR (%)     |
|--------------|----------|------------|
| a) Feminino  | 2        | 66,7%      |
| b) Masculino | 1        | 33,3%      |
| <b>Total</b> | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Gráfico 2- Distribuição da amostra por género



Fonte: Autora

Os professores que lidam com alunos com NEE são maioritariamente feminino (66,7%) e 33,3 % do género masculino.

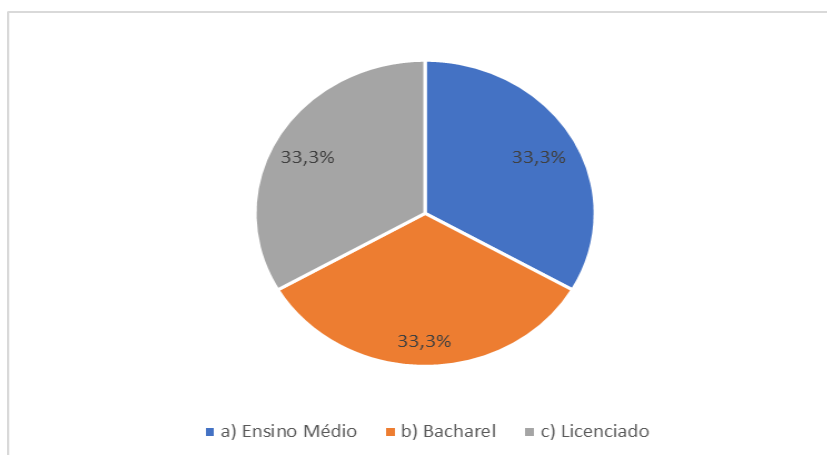
Estes dados são condizentes com distribuição de género entre professores no Ensino Primário no sistema de ensino angolano que é predominado por professoras.

*Tabela 4- Distribuição a amostra por nível acadêmico*

| Nível acadêmico | FA       | FR (%)     |
|-----------------|----------|------------|
| a) Ensino Médio | 1        | 33,3       |
| b) Bacharel     | 1        | 33,3       |
| c) Licenciado   | 1        | 33,3       |
| <b>Total</b>    | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

*Gráfico 3- Distribuição a amostra por nível acadêmico*



Fonte: Autora

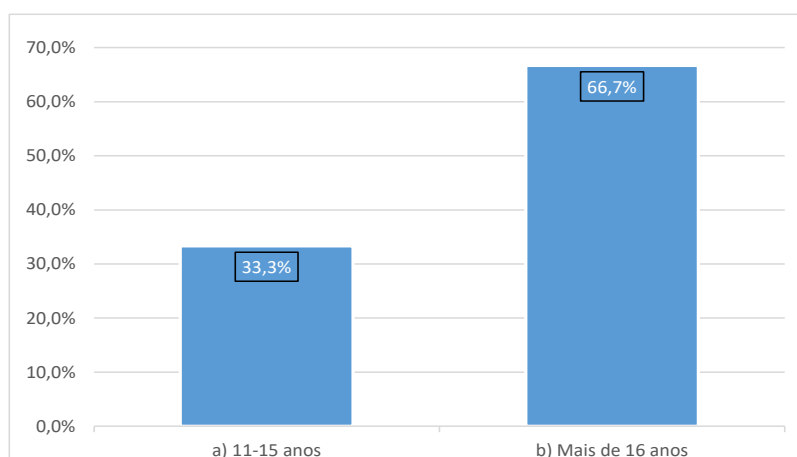
A distribuição do nível acadêmico entre os professores é harmonicamente distribuída em 33,3% para Licenciados, bacharéis e técnicos médios.

*Tabela 5 Distribuição a amostra por tempo de serviço*

| Tempo de serviço   | FA       | FR (%)     |
|--------------------|----------|------------|
| a) 11-15 anos      | 1        | 33,3       |
| b) Mais de 16 anos | 2        | 66,7       |
| <b>Total</b>       | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Gráfico 4- Distribuição a amostra por tempo de serviço



Fonte: Autora

33,3% dos professores que lidam com alunos com NEE na Escola Primária 1311 leccionam a mais de 11 anos e 67,7% a mais de 16 anos. Indicando um quando docente com ampla experiência no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.2. Percepção dos Professores sobre a Inclusão Escolar

Tabela 6- Presença de alunos com necessidades educativas especiais na sala de Aula

| Variáveis | FA | FR (%) |
|-----------|----|--------|
| a) Sim    | 3  | 100    |
| b) Não    | 0  | 0      |
| Total     | 3  | 100    |

Fonte: Autora

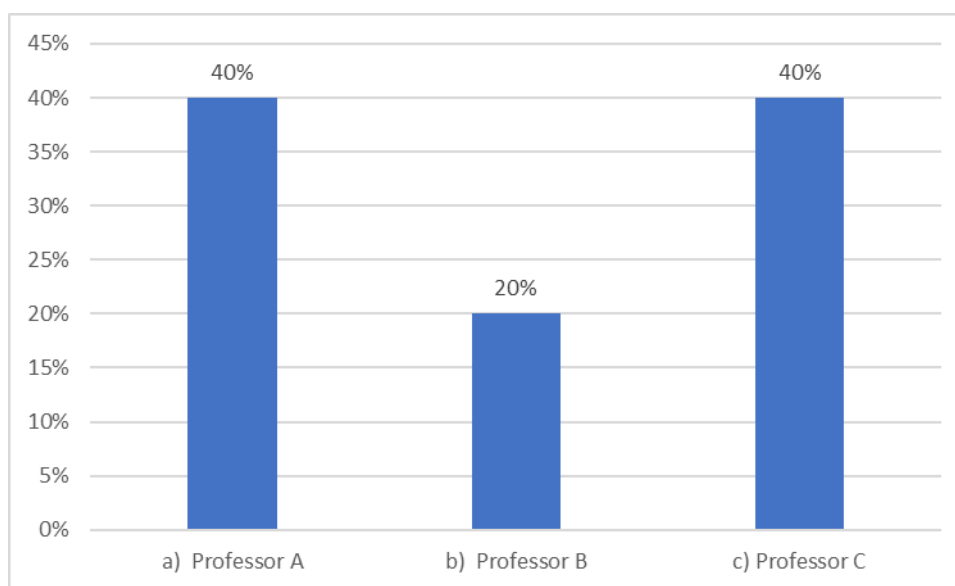
Todos os professores participantes do estudo confirmaram a existência de alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aulas em que lecionam.

*Tabela 7 Quantidade de alunos com necessidades educativas especiais por turma*

| <b>Quantidade de alunos com NEE</b> | <b>FA</b> | <b>FR (%)</b> |
|-------------------------------------|-----------|---------------|
| a) Professor A                      | 2         | 40            |
| b) Professor B                      | 1         | 20            |
| c) Professor C                      | 2         | 40            |
| <b>Total</b>                        | <b>5</b>  | <b>100</b>    |

Fonte: Autora

*Gráfico 5 Quantidade de alunos com NEE por turma*



Fonte: Autora

Ao todo os professores identificaram cinco alunos com NEE, com uma média de 2 alunos com NEE por turma. Tendo os professores com maior tempo de serviço ficando respectivamente com 40% cada, isto é 80%, e o com menos tempo de serviço com 20% dos alunos

Tabela 8 Avaliação do Processo de Inclusão Escolar na Escola

| Avaliação do Processo de Inclusão Escolar na Escola | FA       | FR (%)     |
|-----------------------------------------------------|----------|------------|
| a) Muito adequado                                   | 0        | 0          |
| b) Adequado                                         | 0        | 0          |
| c) Parcialmente adequado                            | 0        | 0          |
| d) Inadequado                                       | 3        | 100        |
| <b>Total</b>                                        | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Todos os participantes (100%) classificaram o processo de inclusão de alunos com NEE na escola como inadequado.

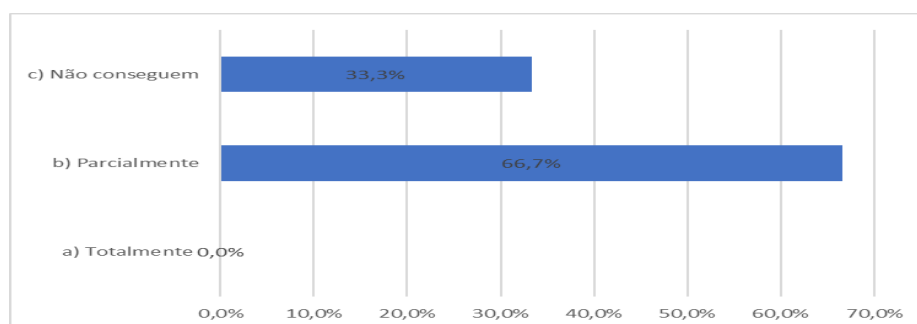
### 3.3. Capacidade e Desenvolvimento dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais

Tabela 9 Desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE

| Desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE. | FA       | FR (%)     |
|---------------------------------------------------------------------|----------|------------|
| a) Totalmente                                                       | 0        | 0          |
| b) Parcialmente                                                     | 2        | 66,7       |
| c) Não conseguem                                                    | 1        | 33,3       |
| <b>Total</b>                                                        | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Gráfico 8- Desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo dos alunos com NEE



Fonte: Autora

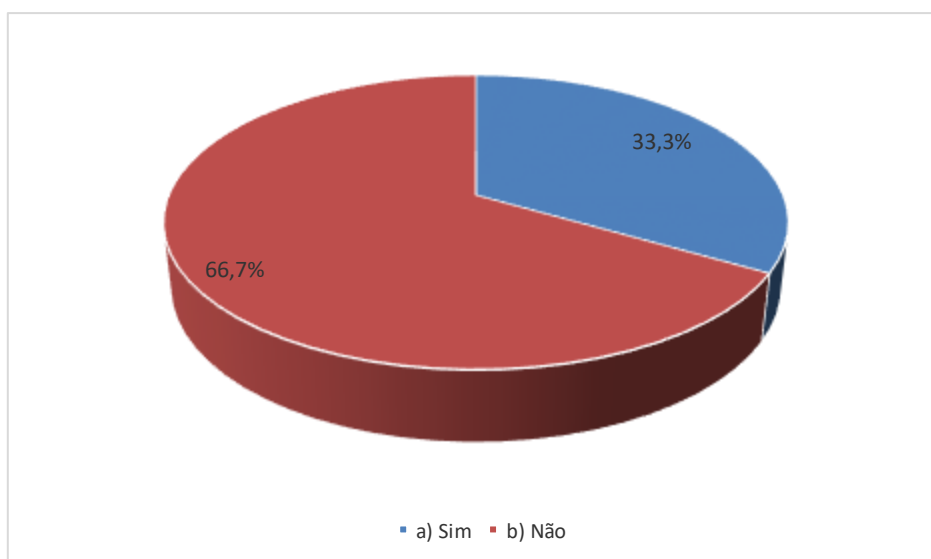
Para 66,7% dos professores os alunos com NEE desenvolvem parcialmente as capacidades cognitivas, psicomotor e afetivas, e 33,3% afirmaram não averiguar o desenvolvimento das referidas capacidades.

Tabela 10 Formação dos professores para actuar com alunos com NEE

| Formação dos Professores para Actuar com Alunos com NEE | FA       | FR (%)     |
|---------------------------------------------------------|----------|------------|
| a) Sim                                                  | 1        | 33,3       |
| b) Não                                                  | 2        | 67,7       |
| <b>Total</b>                                            | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Gráfico 6 Formação dos professores para actuar com alunos com NEE



Fonte: Autora

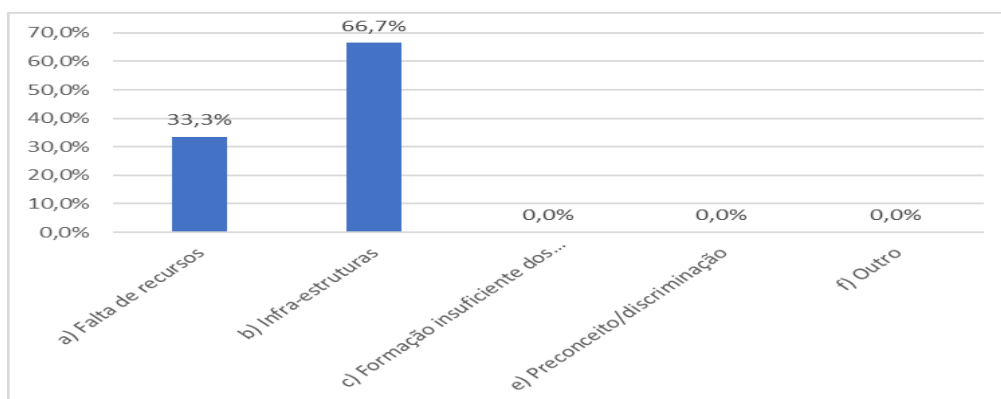
33,3% dos professores foram capacitados (Seminário de curta duração) para trabalhar com alunos com NEE.

Tabela 11 Principais barreiras enfrentadas pelos alunos com NEE

| Variáveis                                | FA       | FR (%)     |
|------------------------------------------|----------|------------|
| a) Falta de recursos                     | 1        | 33,3       |
| b) Infra-estruturas                      | 2        | 66,7       |
| c) Formação insuficiente dos professores | 0        | 0          |
| d) Preconceito/discriminação             | 0        | 0          |
| e) Outro                                 | 0        | 0          |
| <b>Total</b>                             | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

Gráfico 7 Principais barreiras enfrentadas pelos alunos com NEE



Fonte: Autora

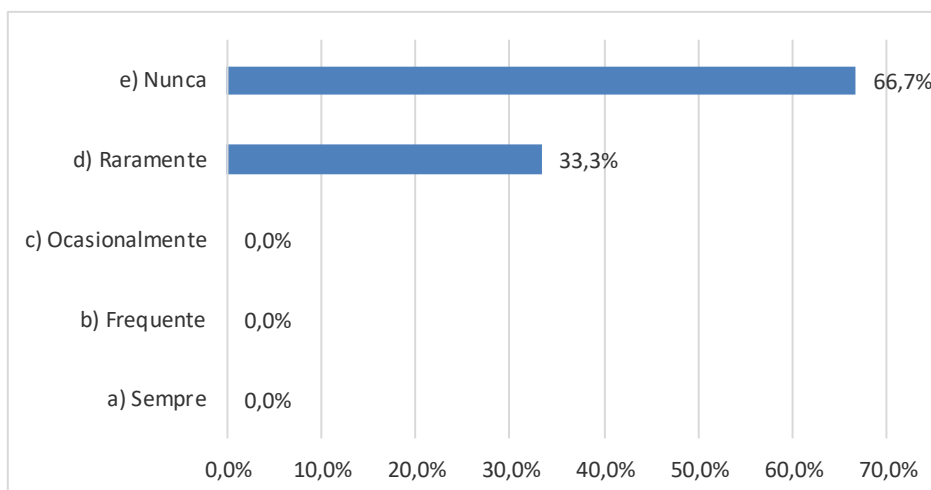
Para os professores as principais barreiras enfrentadas pelos alunos com NEE na escola são a falta de recursos (33,3%) e infraestruturas inadequadas (66,7%). A formação e capacitação docente não foram mencionadas por nenhum dos participantes.

Tabela 12 Adequação das estratégias utilizadas para atender às necessidades dos alunos

| Adequação das Estratégias Utilizadas para Atender às Necessidades dos Alunos | FA       | FR (%)     |
|------------------------------------------------------------------------------|----------|------------|
| a) Sempre                                                                    | 0        | 0          |
| b) Frequente                                                                 | 0        | 0          |
| c) Ocasionalmente                                                            | 0        | 0          |
| d) Raramente                                                                 | 1        | 33,3       |
| e) Nunca                                                                     | 2        | 66,7       |
| <b>Total</b>                                                                 | <b>3</b> | <b>100</b> |

Fonte: Autora

*Gráfico 8 Adequação das estratégias utilizadas para atender às necessidades dos alunos*



Fonte: Autora

66,7% dos professores nunca adequam as estratégias utilizadas para atender as características individuais dos alunos com NEE e 33,3% adaptam as estratégias raramente.

### **3.3. Discussão dos resultados**

Os dados revelam que os professores envolvidos são adultos maiores de 40 anos, com 66,7% com mais de 50 anos e uma significativa experiência docente (33,3% leccionam há mais de 11 anos e 66,7% há mais de 16 anos). Essa experiência pode ser vista como potencial para lidar com desafios pedagógicos; entretanto, pode também sugerir uma certa rigidez em práticas consolidadas, que não necessariamente se adaptam às demandas específicas da inclusão.

A predominância de professoras (66,7%) e a distribuição equilibrada entre Licenciados, Bacharéis e Técnicos Médios demonstram que, no âmbito formal, há formação pedagógica diversificada. Contudo, essa formação, somada à longa experiência, não se converte automaticamente em prática inclusiva efectiva se não houver actualização contínua e foco nas especificidades dos alunos com NEE.

Destaca-se que 100% dos professores classificam o processo de inclusão como inadequado. Esse consenso indica uma percepção generalizada de que as práticas vigentes não atendem às necessidades dos alunos com NEE, reforçando a hipótese de que a inclusão não está sendo bem-adaptada ao contexto escolar.

A maioria dos professores (66,7%) afirma nunca ajustar ou adequar as estratégias de ensino para responder às características individuais dos alunos com NEE, enquanto 33,3% o fazem ocasionalmente. Esse dado contrasta com a H-1, que pressupunha a consideração das necessidades individuais, indicando que, na prática, há uma falha na personalização do ensino para esses alunos.

A avaliação dos professores aponta que 66,7% acreditam que os alunos com NEE desenvolvem apenas parcialmente as suas capacidades nesses domínios, e 33,3% nem sequer averiguam esse desenvolvimento. Esse resultado sugere que o processo inclusivo não está atingindo plenamente seus objectivos de desenvolver as potencialidades dos alunos.

A percepção das barreiras é clara: 66,7% dos professores apontam a inadequação da infraestrutura e 33,3% citam a falta de recursos como os principais obstáculos ao processo inclusivo. Esses resultados corroboram a H-2, que sugere que as condições estruturais e pedagógicas da escola não favorecem o pleno desenvolvimento dos alunos com NEE.

Embora um professor tenha participado de um seminário de curta duração para trabalhar com alunos com NEE, este não mencionou a formação ou a capacitação docente como uma barreira. Essa constatação desafia parcialmente a H-3, sugerindo que, apesar da capacitação formal, o conteúdo ou a duração desses treinamentos podem não ser suficientes para enfrentar as demandas práticas da inclusão.

## CONCLUSÕES

O presente estudo buscou compreender de que maneira ocorre a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais na Escola Primária nº 1311, no Município do Sambizanga, Luanda, durante o 1º trimestre do ano lectivo 2024/2025. A análise dos dados permitiu identificar diversas fragilidades e desafios no processo inclusivo, bem como apontar os aspectos que necessitam de intervenções específicas.

Em resposta à pergunta de partida, conclui-se que a inclusão escolar na referida instituição ocorre de forma institucionalizada, porém de maneira insuficiente e inadequada para atender às particularidades dos alunos com NEE. Embora haja o reconhecimento formal da presença desses alunos nas turmas dos professores enqueridos (100%), a prática pedagógica não contempla a individualização do ensino, conforme evidenciado pelo fato de que 66,7% dos professores afirmam não adaptar ou ajustar suas estratégias para as necessidades específicas dos alunos. Tal limitação compromete o pleno desenvolvimento dos alunos nos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo.

A respeito das hipóteses formuladas, a Hipótese 1 não foi confirmada uma vez que a maioria dos professores (66,7%) não adapta sistematicamente suas estratégias de ensino às peculiaridades dos alunos com NEE. Os resultados confirmam que as barreiras relacionadas à falta de recursos (33,3%) e infraestrutura inadequada (66,7%) impedem o desenvolvimento integral dos alunos com NEE, evidenciando a veracidade da hipótese 2. Ao passo que a hipótese 3 de que os professores não estariam capacitados foi parcialmente refutada, pois a capacitação ocorreu formalmente, mas não tem sido suficiente para enfrentar os desafios práticos do processo inclusivo.

Os objectivos do estudo foram alcançados, permitindo identificar e descrever as práticas existentes, revelando uma percepção generalizada de inadequação no processo de inclusão, a ausência de práticas pedagógicas adaptativas individualizadas e um impacto parcial no desenvolvimento dos alunos.

Esses achados reforçam a necessidade urgente de repensar e aprimorar a abordagem inclusiva para superar as barreiras identificadas e construir um ambiente educacional inclusivo, que favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos.

## SUGESTÕES

Após a apresentação, análise e interpretação dos resultados da pesquisa, propomos as seguintes sugestões que possam contribuir para a melhoria da situação problemática, apresentadas no presente trabalho:

- Tornar mais público as informações sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular.
- A Direcção da escola forme as turmas, mistas com alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta o número aconselhado de alunos por turma, não ultrapassando dos 25 ou 30 alunos incluídos os 4 ou 5 com necessidades educativas especiais.
- Melhorar na escola os serviços de apoio aos professores que devem auxiliar os professores na planificação, elaboração e execução dos planos curriculares cada vez mais flexíveis para todos os alunos.
- Elaborar na escola programas de assistência e participação de pais e encarregados de educação, para que sejam envolvidos e dêem a sua contribuição para o progresso escolar de seus filhos com necessidades educativas especiais.
- Mobilizar as comunidades através de campanhas de apoio à escola e às famílias com crianças com necessidades educativas especiais que não frequentam a escola de ensino regular.
- Divulgação pelo Instituto Nacional de Ensino Especial das informações e actividades escolares e não só, as estratégias e mecanismos de educação para integração e inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais em escolas de ensino regular.
- A promoção e realização de acções de formação pelo Ministério da Educação proporcionem seminário que a fim de adequar e ajudar na formação dos professores antes de implementar o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). *Promoting equity in education: Lessons from international experiences*. Routledge.

Almeida, R. S., & Souza, J. P. (2022). *Diagnóstico de necessidades educativas especiais: avaliação psicopedagógica e estratégias de intervenção*. Editora Acadêmica.

Aranha, M. S. F. (2000). *Inclusão social e municipalização*. In: Manzini, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília, Ed. Da Unesp, p. 1-19.

Booth, T., & Ainscow, M. (2021). *The Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Borges, A. A. P., & Gouvêa, F. C. F. (2023). A constituição do campo da Educação Especial no Brasil: entre tempos, lugares e pessoas. *Cadernos de História da Educação*, 22, e154. Recuperado de <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67569>

Borges, A. R. (2020). *Adaptações curriculares para alunos com necessidades educativas especiais*. Editora Acadêmica.

Cardoso, F. L. M., & Martínez, S. A. (2022). História e historiografia da educação especial brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). *Revista História da Educação*, 26. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113783>

Carvalho, C. F. (2020). *A educação inclusiva e os desafios pedagógicos na contemporaneidade*. Editora Penso.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora. 2003.

Costa, J. S., Lima, P. M., & Alves, R. P. (2021). *Desafios e avanços na educação inclusiva: uma análise das práticas pedagógicas para alunos com necessidades educativas especiais*. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 23(1), 45-60.

Creswel, J. W. (2007). *Projecto de pesquisa métodos qualitativos, quantitativos e mistos* (2ª ed). Porto Alegre: Artmed.

Damiani, M. F., et al. (2013). *Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica*. In: *Cadernos de Educação*. UFPel. Pelotas: [45] 57 – 67. maio/ agosto 2013. <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/3822/>> Acesso em: 20/10/2024.

Decreto Presidencial n.º 20/11 de 18 de Janeiro de 2011. *Estatuto da Modalidade de Educação Especial*. 1ª Série nº 11. 2011, Luanda, Angola

Duarte, M. P., & Matias, A. C. (2018). A trajetória histórica das pessoas com deficiência: exclusão, inclusão e direitos humanos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 1-20.

Frassinetti, P. (2005). *Educação Especial, Diferença do Conceito à Prática*. Porto: Gailivro.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (8ª ed.). Atlas.

Gonçalves, B. de F. L. e outros. (2006). *Trabalho de licenciatura "dificuldades de aprendizagem em crianças com necessidades educativas especiais (retardo psíquico e mental) na escola do ensino especial em Benguela*.

Guerra, I. (2012). *Adaptação dos estudantes com deficiência no ensino superior: a experiência de 6 estudantes com deficiência da FCS da UAN*. In COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade. Centro de Estudos Internacionais. Recuperado de <https://books.openedition.org/cei/862>

INEE. (2006). *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007-2015* Luanda: Instituto Nacional de Educação Especial. Disponível em: <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola.pdf> Acesso em: 11 Set. 2024.

Instituto Nacional para Educação Especial (INEE). (2015). *Relatório anual de atividades*. Luanda: INEE.

Kohl, R. (2020). *Intervenções Educativas para Crianças com Necessidades Especiais*. Journal of Educational Psychology, 38(2), 225-242.

Lazzaretti, B. e Freitas, A. S. (2016). *Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiências*. Caderno Intersaberes| vol. 5, n,6, p. 113| jan.dez.| 2016| ISSN 2317 – 692x.

Mantoan, A. (2007). *Integração de Pessoas com Deficiências*. Maria Teresa Egler Mantoan e Colaboradores. Ed: Memmon Estante: Pedagogia.

Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2008). *Metodologia Científica* (5ª ed). São-Paulo: Atlas.

Mendes, E. G. (2021). *Políticas e práticas de educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Revista Brasileira de Educação, 26, e260053.

Mendes, T. F., & Lima, S. A. (2023). *Avaliação precoce e estratégias de intervenção para alunos com necessidades educativas especiais*. Editora Educação e Inclusão.

Mendonça, E. A., & Barbosa, J. (2019). *Necessidades Educativas Especiais: Desafios e Estratégias Educacionais*. Editora Universitária.

Mendonça, R. C. A. (2011). *A Aprendizagem do Aluno com Deficiência Intelectual e a Prática Pedagógica em Questão*. UNB: Brasília. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3091/1/2011\\_ReginaCeliaAvilhaMendonca.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3091/1/2011_ReginaCeliaAvilhaMendonca.pdf)> Acesso em: 20/10/2024.

Ministério da Educação (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF.

Ministério da Educação. (2006). *Educação Inclusiva, Atendimento Educacional, Especializado para a Deficiência Mental*. Brasília.

Mittler, P. (2019). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.

Moraes, R. (2008). *Análise de Conteúdo*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php>> Acesso em: 20 out. 2024.

Morgado, J. (2003). *Qualidade na educação: um desafio para os professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Editorial Presença.

Nóbrega, M. G. N. (2024). Incluir e Educar: Uma Necessidade Indissociável. *Revista Científica FESA*, 3(19), 70–83. Recuperado de <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/465>

Oliveira, F. M. (2021). *O papel da avaliação especializada na inclusão escolar*. Revista de Estudos Educacionais, 29(3), 122-137.

Oliveira, M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. São Paulo: Vozes.

Omote, S. (2004). *A integração do deficiente: um pseudoproblema?* Anais da XXIV Reunião Anual da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto/SP.

ONU - Organização das Nações Unidas. (1975). *A inclusão social e os direitos das pessoas com deficiência no Brasil: Uma agenda de desenvolvimento pós-2015*. Brasília- DF, dez. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp->

content/uploads/2015/07/UN\_Position\_PaperPeople\_with\_Disabilities.pdf> Acesso em: 20 out. 2024.

ONU, Declaração de Salamanca. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade*. Espanha.

ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. UNICEF-Brasil. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm)> Acesso em: 20 out. 2024.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO Publishing.

Piletti, C. (2003). *Didática Geral*. São Paulo: Ática.

Reis, M. R., & Coutinho, D. J. G. (2024). Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(12), 2725–2741. Recuperado de <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17490>

Ribeiro, L. R., & Silva, A. G. (2023). *Inclusão escolar e as adaptações curriculares: um estudo sobre a realidade nas escolas brasileiras*. *Jornal de Educação*, 38(2), 89-105.

Rodrigues, D. (org) (2006). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, vol. 1.

Rosa, C.C. (2005). *Os limites da Inclusão*. *Revista Pátio*, Porto Alegre, v. 3, n. 32, p. 08-12, nov. 2004.

Sanches, I. (2001). *Compreender, agir, mudar, incluir: Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*, 05, 127-142.

Santos, M. P., & Silva, C. L. (2022). *Identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais em crianças: desafios e estratégias*. Editora Educação e Inclusão.

Sassaki, R. K. (2007). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA. 174 p.

Silva Melo, F. O. (s.d.). A história da educação especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar. Recuperado de <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960/>

Silva, A. M. da. (2012). *Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos*. Curitiba, Intersaberes.

Silva, R. A. (2022). *Educação especial e inclusão escolar em países lusófonos: desafios e perspectivas*. Revista Internacional de Educação Inclusiva, 15(2), 45-62.

Sousa, F. M., & Silva, M. L. (2021). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Abordagens Pedagógicas Contemporâneas*. Editora Educação e Diversidade.

Souza, E. J., & Pereira, M. S. (2022). *Educação inclusiva: princípios e práticas pedagógicas*. Editora Universitária.

Telford, C. W. e Sawey, J. M. (2008). *O Indivíduo Excepcional*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Tessaro, N. S. (2005). *Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Tilstone, C. e outros. (2003). *Promover a Educação Inclusiva*. Editora Instituto Piaget.

Trancoso, B. S. (2020). *Deficiência Intelectual: da eliminação à inclusão*. Curitiba: Intersaberes.

Vygotski, L. S. (1997). *Obras escogidas: fundamentos de defectología*. BEIN E. S. et al. (Comp.). Madrid: Visor, v. 5.

# APÊNDICES

## INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES

Caríssimo professores! Estamos a realizar uma pesquisa de trabalho de Fim de Curso para obtenção de grau de licenciada em Psicologia, no Instituto Superior de Angola “ISA”, e tem como objetivo investigar o processo de inclusão escolar de crianças com necessidade educativas especiais, do 1º Trimestre do ano lectivo 2024/2025.

### “Pergunta de Partida”

Como é feita a inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais na escola do ensino regular?

### Secção 1: Dados demográfico

1- Qual é a sua idade?

- a) Menor de 20 anos ☐
- b) 20 – 29 anos. ☐
- c) 30 – 39 anos. ☐
- d) 40 – 49 anos. ☐
- e) 50 anos ou mais ☐

2- Qual é o seu gênero?

- a) Feminino ☐
- b) Masculino ☐
- c) Outro ☐

### Secção 2: Perfil Profissional do Professor

3- Qual é o teu nível acadêmico?

- a) Ensino Médio ☐
- b) Bacharel ☐
- c) Licenciado ☐

4-Quanto tempo de Serviço?

a) 11 – 15 anos

b) Mais de 16 anos

### **Secção 3: Percepção sobre Inclusão escolar**

5- Tens alunos especiais na sua sala de aula?

a) Sim

b) Não

6-Se sim, quantos ?-----

7- Como você avalia o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais na sua escola?

a) Muito adequado

b) Adequado

c) Parcialmente adequado

d) Inadequado

### **Secção 4: Capacidades e desenvolvimento dos alunos**

8- Em que medida os alunos com necessidades educativas especiais conseguem desenvolver suas capacidades cognitivas, psicomotoras e afetivas?

a) Totalmente

b) Parcialmente

c) Pouco

d) Não conseguem

9- Recebeu alguma formação específica para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais na sua escola?

a) Sim ☐

b) Não ☐

10- Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais na sua escola?

a) Falta de recursos ☐

b) Infraestrutura ☐

c) Formação insuficiente dos professores ☐

d) Falta de apoio pedagógico ☐

e) Preconceito/discriminação ☐

f) Outro: \_\_\_\_\_

11- As estratégias utilizadas pelos professores atendem às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais?

a) Sempre ☐

b) Frequentemente ☐

c) Ocasionalmente ☐

d) Raramente ☐

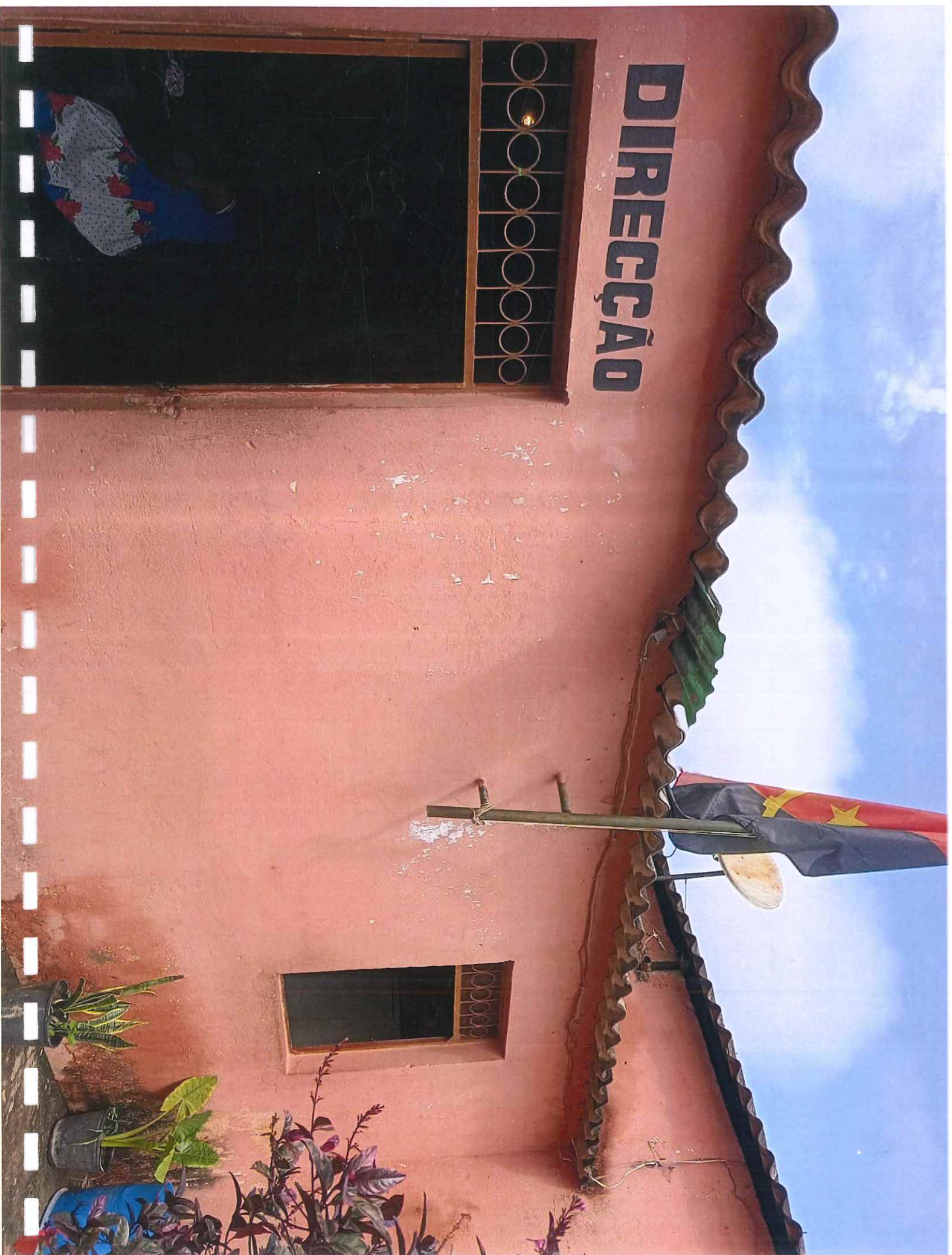
e) Nunca ☐

**ESCOLA PRIMÁRIA Nº 1311  
SAMBIZANGA**

**1**

**2**

**DIRECÇÃO**







ANEXOS



REPÚBLICA DE ANGOLA  
GOVERNO PROVINCIAL DE LUANDA  
ADMINISTRAÇÃO MUNICIPAL DO SAMBIZANGA  
DIRECÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO  
ESCOLA PRIMÁRIA Nº 1311

**ORGANOGRAMA DA ESCOLA**



Luanda, 28 de Abril de 2025

Director da Escola  
*Isilda Mulginga*  
Manuel Francisco Issenguele





INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE ANGOLA



A  
DIRECÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA Nº 1311  
MUNICIPAL DO CAZENGA

LUANDA

## CREDENCIAL

Ref.: 199/DAC/ISA/024

Melhores Cumprimento,

Excelência,

O Instituto Superior de Angola – ISA foi aprovado pelo Decreto Presidencial nº 168/12 de 24 de Julho, com sede em Luanda, bairro da Pedreira, município de Cacuo, apostado na formação de quadros qualificados na investigação científica para dar resposta as necessidades locais e nacionais de acordo com as orientações emanadas pelo Executivo Central.

Havendo necessidade de credenciar e enviar aos diferentes locais para a pesquisa da temática do Trabalho de fim de Curso para obtenção do grau de licenciatura em **Psicologia** o (a) estudante:

**NOME: Celmira P. De O. M. Gong**

**TEMA: : INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. ESTUDO DE CASO, ESCOLA PRIMÁRIA Nº 1311, MUNICÍPIO DO CAZENGA NO ANO LECTIVO 2023/2024.**

Vimos por intermédio desta, solicitar os vossos ofícios, no sentido de autorizar a estudante a realizar a pesquisa/recolha de dados na instituição que vossa excelência mui dignamente dirige.

**O INSTITUTO SUPERIOR DE ANGOLA, em Luanda aos 22 de Outubro de 2024.**

O vice - Presidente Para os Assuntos Científicos

Prof. Dr. Moisés Kafala Neto

