

Educação especial na perspectiva inclusiva: avanços, problemas e os desafios dos gestores e professores das escolas da educação básica em Angola

Special education from an inclusive perspective: advances, problems and challenges for managers and teachers of basic education schools in Angola

Eduardo Sala¹

Carlos Renato Magalhães Duarte²

RESUMO

Angola é um país localizado na região Centro-Sul de África, que depois da independência em 1975, viveu 27 longos anos de guerra civil que terminou em 2002, uma página sombria da história do país que deixou milhares de pessoas mutiladas, inclusive crianças vítimas de minas antipessoal. Junto desse grupo, estão as crianças e adolescentes portadoras de deficiências diversas, que variam de motoras à intelectuais. Com o uso de uma abordagem qualitativa, método de pesquisa bibliográfica sistematizada, este artigo analisa a situação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Angola, bem como o status da institucionalização das leis nacionais e tratados internacionais dos direitos das pessoas com deficiência no país. Os resultados desta pesquisa apontam que, apesar de o país ter avançado do ponto de vista legislativo/normativo, a institucionalização dos direitos a educação das pessoas com deficiência fica aquém do esperado, as barreiras estruturais, institucionais e sociais continuam sendo impostas à essa parcela de cidadãos nacionais, obstaculizando a possibilidade de ascensão acadêmico-profissional e, portanto, social de milhares de crianças no país.

Palavras-chave: Angola. Pessoas com deficiência. Educação especial inclusiva.

ABSTRACT

Angola is a country located in the South-Central region of Africa, which after independence in 1975, experienced 27 long years of civil war that ended in 2002, a dark page in the country's history that left thousands of people mutilated, including children who were victims of landmines. Among this group are children and adolescents with various disabilities, ranging from motor to intellectual. Using a qualitative approach, a systematic bibliographic research method, this article analyzes the situation of Special Education from an Inclusive Perspective in Angola, as well as the status of the institutionalization of national laws and international

1 Doutorando em Educação pela UFSC. Sociólogo. É membro do grupo de Estudos NEJUC - Núcleo de Estudos da Educação e Juventude Contemporânea (UFSC/DGP/CNPq). Artigo apresentado ao Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG como requisito para obtenção do título de Especialista em Docência com Ênfase na Educação Inclusiva. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6385378510960849>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7557-5915>. E-mail: eduardosala200@gmail.com.

2 Orientador. É Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do IFMG, Campus Ipatinga. E-mail: carlos.duarte@ifmg.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2561165023152027>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9328-2220>.

treaties on the rights of people with disabilities in the country. The results of this research indicate that, although the country has made progress from a legislative/regulatory point of view, the institutionalization of the rights to education for people with disabilities falls short of expectations. Structural, institutional and social barriers continue to be imposed on this group of national citizens, hindering the possibility of academic-professional and, therefore, social advancement for thousands of children in the country.

Keywords: Angola. People with disabilities. Inclusive special education.

1. INTRODUÇÃO

Contextualização

Localizado na região Centro-Sul do continente africano, na costa do Oceano Atlântico, Angola é um país com uma área de 1.246.700.00 quilômetros quadrados e uma população aproximada de 38 milhões de habitantes. Do pós-independência a 2002, o país mergulhou numa sangrenta guerra civil que além das mortes, deixou milhares de jovens mutilados e crianças vítimas de minas antipessoal. Somado a este grupo, estão as milhares de crianças e adolescentes portadoras de deficiências diversas no país, de motoras à intelectuais. Assim, se tratando de um país com legislações nacionais e signatário de tratados internacionais que determinam a institucionalização dos direitos das pessoas com deficiência, este artigo, por intermédio de uma abordagem qualitativa e método de pesquisa bibliográfica sistematizada, analisa o status/nível de implementação destes direitos, principalmente aqueles concernentes ao acesso a educação básica numa perspectiva inclusiva, diversa e sem preconceitos.

A Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (CDPCD) na Legislação Angolana

A Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (CDPCD) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em dezembro de 2006, e entrou em vigor em maio de 2008. Imediatamente obteve a assinatura de mais de vinte (20) países (ANGOLA, 2014, p. 9). Logo no início, o Artigo 1º da Convenção (CDPCD) estabelece que: “As pessoas com deficiência incluem aqueles que têm incapacidades duradouras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais, que em interação com várias barreiras podem impedir a sua plena e

efectiva participação na sociedade em condições de igualdade com os outros” (ANGOLA, 2014, p. 12).

A CDPCD foi o resultado de um consenso da Comunidade Internacional, que concluiu que as pessoas com deficiência enfrentam muita dificuldade de se inserir efetivamente na sociedade, devido as barreiras comportamentais e físico-estruturais que lhes são impostas, que as impedem de buscar meios de realização pessoal e social em condições de igualdade com as outras pessoas. “O ano 1981 foi denominado o ano internacional das pessoas com deficiência” (ANGOLA, 2014, p. 10).

Angola assinou e ratificou a Convenção e o Protocolo Adicional em 5 de março de 2013. A Assembleia Nacional (parlamento) de Angola ratificou a Convenção e o seu Protocolo adicional através da Resolução 1/13 de 11 de janeiro, e em maio de 2014 fez o depósito delas. Assim, o país é Estado parte da Convenção desde 19 de maio de 2014, tornando-a parte integrante das legislações nacionais. “A Constituição da República de Angola refere-se aos Direitos das Pessoas com Deficiência nos artigos 21º, d), 24º, 25º, 77º,1 e todos os números do 83º” (ANGOLA, p. 10).

Estatísticas das Pessoas com Deficiência em Angola (2014):

Os dados de 2014 do Ministério da Assistência e Reinserção Social de Angola, o mais atual que conseguiu achar, apontam uma população global de pessoas com deficiência de cerca de 150.000 no país. Mas, se levar em conta todas as categorias, o número excede de longe o valor supracitado. Por exemplo, se tratando de um país que viveu cerca de vinte e sete (27) longos anos de guerra civil, só as pessoas vítimas de minas terrestres antipessoal, isoladamente, representam cerca de 80.000 (oitenta mil) indivíduos deste grupo. As crianças, os jovens e adultos com necessidades educativas especiais representam cerca de 37.000 (trinta e sete mil) pessoas da categoria, enquanto, os cidadãos civis com deficiências de várias categorias representam cerca de 89.438 (oitenta e nove mil e quatrocentos e trinta e oito) pessoas. Quanto aos tipos, 61,9% das pessoas são portadoras de deficiências do tipo motora, 28,3% sensorial e 9,8% mental. Sobre o sexo, 56% são homens e 44% são mulheres (ANGOLA, 2014, p. 12).

2. A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL ANGOLANO

Na seção anterior, viu-se que em dezembro de 2006, depois um debate histórico, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) adotou a Convenção dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (CDPCD). E que, cerca de sete anos depois, em 5 de março de 2013, Angola finalmente assinou e ratificou a Convenção e o seu Protocolo adicional.

Porém, a nível doméstico, a adoção da modalidade de educação especial por parte de Angola é anterior a própria Convenção (CDPCD) da ONU, remontando o período do pós-independência, em 1979 (ANTÓNIO, 2014). Segundo a legislação angolana, educação especial é “uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas e é destinada às pessoas com deficiência e aos educandos com altas habilidades, sobredotados e autistas, visando a sua integração socioeducativa” (ANTÓNIO, 2024, p. 2).

Como cidadão angolano, cujo país possui há cerca de quatro décadas e meia (45 anos) uma legislação interna que prevê a adoção de medidas que visam a inclusão de pessoas com deficiência no sistema de educação, além de uma década (dez anos) como Estado signatário da CDPCD da ONU, e como alguém que teve toda a sua formação básica feita em Angola, decidi mergulhar entre as minhas memórias como educando e começar por fazer, a partir daí, uma análise crítica sobre a condição da educação especial e inclusiva em Angola.

A Inclusão das Pessoas com Deficiência Física nas Escolas de Angola

Das memórias que tenho, me lembro que a escola onde fiz o quinto e o nono ano do ensino fundamental era um enorme complexo, com vários edifícios, alguns de até dois andares, um anfiteatro e até uma clínica médica em anexo. Mas o que me lembro também, é que a escola não tinha nenhuma única infraestrutura de acesso e apoio a pessoa com deficiência, especialmente as cadeirantes. Com vários banheiros dentre os masculinos e femininos, a instituição pecava em não ter nenhum único banheiro privativo às pessoas cadeirantes.

Me lembro também que os prédios de dois andares da escola não tinham nenhum único elevador, nem mesmo as salas do primeiro andar tinha rampas de acesso para cadeirantes, uma vez que algumas ficavam numa posição um pouco mais elevada, cuja única estrutura de apoio eram as pequenas escadarias usadas pelo público em geral.

A lanchonete da escola, onde os estudantes compravam lanche nos intervalos era no térreo, mas não tinha um acesso plano, pois era necessário subir uns 50 cm ou mais os pés. A

questão é, o que faziam então os cadeirantes nestas situações? Ora, não é que não havia nenhum, mas eu particularmente não me lembro de ter visto algum cadeirante ao longo dos meus cinco anos naquela escola. Se houve algum, muito provavelmente tinha poucas possibilidades de ir e vir, dada as barreiras impostas pela infraestrutura excludente da instituição. Segundo o Ministério da Assistência e Reinserção Social de Angola, “Uma barreira é o que impede uma pessoa de comunicar, realizar uma tarefa, aceder a um espaço, uma informação ou formação, ou conseguir alguma coisa” (ANGOLA, 2014, p. 16).

Me lembro muito bem que a diretoria da escola ficava em um edifício que se parecia mais ou menos com um altar, com os pilares de sustentação altos cujas escadas eram o único meio de acesso. Sobre as diretorias, Lesina, Blanco, Silva (2022, p. 18) dizem que “A equipe gestora desempenha um papel fundamental quando se discute o acolhimento das diferenças no âmbito da educação escolar. Ela constitui um elemento central na mudança de uma escola que exclui para uma escola que inclui”.

A figura do gestor escolar como consta em Angola (2017) tem um papel central na efetivação da modalidade da educação especial de forma transversalizada, pois é na escola que a concepção de educação inclusiva ganha vida, ou seja, a escola é a principal arena de encenação da política de educação especial e inclusiva, tendo a figura do diretor como um dos principais atores. (ANTÓNIO, 2024, p. 9).

Me lembro também que a escola tinha ônibus de transporte de estudantes, que geralmente, não possuíam rampa de acesso para as pessoas com deficiência, particularmente as cadeirantes. Aliás, esse é só um estudo de caso, porque geralmente, públicas ou privadas, as escolas angolanas são excludentes. O que contraria a Lei angolana nº 21/12, de 30 de junho, Lei da Pessoa com Deficiência, Artigo 22 (Direito à Educação e ao Ensino) que diz, “Compete ao Estado adotar medidas específicas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência a circulação e utilização de rede de transportes públicos, de transportes especiais e outros meios de transporte apropriados.” (ANGOLA, 2014, p. 17).

Pelo que eu me lembro, apesar de ter toda uma infraestrutura de um único andar, a escola onde fiz o ensino médio pecava igualmente por não ter estruturas de apoio a cadeirantes. Não me lembro da existência de um único banheiro para pessoas com necessidades especiais como os cadeirantes, aliás, nesta também não me lembro de ter visto nenhum um único aluno cadeirante. Não poderia ser o contrário, uma vez que, se as crianças com deficiências não estão presentes no ensino fundamental, não tem como ter adolescentes e adultos cadeirantes em escolas do ensino médio. Por isso é que, segundo Lesina, Blanco, Silva (2022, p. 17), “é

necessário implementar práticas educacionais inclusivas a partir da Educação Infantil, primeira etapa do ensino básico à qual a criança tem acesso”.

O próprio Ministério da Assistência e Reinserção Social de Angola interpreta o conceito de acessibilidade tecida na Convenção como a facilidade que alguns locais têm de qualquer pessoa poder chegar ou aceder facilmente. Também é a facilidade que têm algumas coisas (equipamentos, utensílios, ferramentas etc.) de poder serem usados e apreendidos com facilidade, independentemente da condição física e/ou mental da pessoa. Ao assinar e adotar a Convenção, o Estado angolano comprometeu-se a tomar as medidas apropriadas para “assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de condições com os demais, ao ambiente físico, ao transporte, à informação e comunicações, e a instalações e serviços abertos ou prestados ao público, tanto nas áreas urbanas como rurais” (ANGOLA, 2014, p. 16). O que significa:

[...] a eliminação de obstáculos e barreiras em edifícios, estradas, transportes, escolas, habitações, instalações médicas, locais de trabalho para que as pessoas com deficiência possam aceder sem problemas. Aplica-se também às comunicações, incluindo, por exemplo, a interpretação em língua gestual, para as pessoas surdas, a publicação de documentos com informações úteis em sistema braille, entre outros. (ANGOLA, 2014, p. 16).

A questão que se coloca é: como é que fica a legislação angolana sobre o direito das pessoas com deficiência (lei nº 10/16 de 27/07/2016) diante do tamanho descaso do governo e das instituições em relação ao assunto? Tal como frisado anteriormente, mais do que uma questão das instituições de ensino, a exclusão de pessoas com deficiências é um problema global em Angola, com dimensões/causas diversas. No país, nem os edifícios públicos diretamente ligados ao poder executivo nacional cumprem com as normas de inclusão vigente, uma vez que, muitos dos edifícios não têm elevador, outros têm elevador permanentemente interditados, ou elevadores usados exclusivamente por alguns membros dos cargos de direção/chefia. Embora se refiram ao Brasil, as observações de Lesina, Blanco, Silva (2022) também se aplica a realidade angolana, na medida em que, segundo as autoras:

No momento atual, a legislação vigente demonstra-se coerente com os pressupostos do modelo social de deficiência, mas ainda assim as pessoas com deficiência continuam a experienciar a desigualdade e a discriminação, levando em conta a existência das mais diversas barreiras que ainda encontramos na sociedade. (LESINA, BLANCO, SILVA, 2022, p. 13).

Entende-se a falta de infraestruturas “adaptáveis e acessíveis” para as pessoas com deficiências nas escolas de Angola como um problema conjuntural, um problema baseado na estrutura político-institucional excludente no país, uma vez que é a partir do espaço escolar que

a criança (e o adolescente) passa grande parte do seu convívio e interação social, o ambiente da sua formação humana e acadêmico-profissional que, como em qualquer “sociedade moderna”, cria condições e possibilidades de ascensão social. Negar o acesso ao ensino às crianças portadoras de deficiências é negá-las tais possibilidades. Por isso é que Valle, Connor (2014, p. 84) citados por Lesina, Blanco, Silva (2022, p. 13) dizem que, “entre as múltiplas ações para a redução da discriminação das pessoas com deficiência, temos a Inclusão Escolar, que é “uma questão de justiça social e equidade educacional”.

A Inclusão das Pessoas com Deficiência Intelectual nas Escolas de Angola

O Estado angolano é signatário da Convenção Internacional, portanto, tem obrigações de garantir os direitos das pessoas com deficiência. “Por outro lado, essa protecção está também garantida a nível doméstico através do Artigo 83º da Constituição da República de Angola, de 2010 (Cidadãos com Deficiência)” (ANGOLA, 2024, p. 13). Segundo a Constituição da República de Angola:

- “1. Os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na Constituição, sem prejuízo da restrição do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados ou limitados.
2. O Estado adota uma política nacional de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, de apoio às suas famílias e de remoção de obstáculos à sua mobilidade.
3. O Estado adpta políticas visando a sensibilização da sociedade em relação aos deveres de inclusão, respeito e solidariedade para com os cidadãos com deficiência.
4. O Estado fomenta e apoia o ensino especial e a formação técnico profissional para os cidadãos com deficiência” (ANGOLA, 2014, p. 13).

A Convenção Internacional (CDPCD), da qual Angola é signatária, define a Educação Inclusiva como um sistema educativo que acolhe e envolve as pessoas com deficiência, pautado na diversidade e fomentado no respeito mútuo. Significa a inclusão das pessoas com deficiência no sistema de ensino geral (educação básica) em igualdade de condições com os demais alunos. Mais do que a inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, a Educação Inclusiva compreende igualmente a facilitação da efetiva formação das pessoas com deficiência (ANGOLA, 2014, p. 16). Hoje, regida por uma política nacional, a educação especial e inclusiva vem conhecendo importantes avanços:

[...] no quesito do ordenamento jurídico que adota os principais direcionadores da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006) (ANTÓNIO, 2024, p. 2).

O problema é que, na contramão daquilo que recomenda a Convenção Internacional (inserção das pessoas com deficiências no sistema de ensino regular), a Educação das pessoas com deficiências em Angola mais está para uma Educação Especial, do que para uma Educação Especial na perspectiva Inclusiva conforme a carta recomenda. “É a escola especial que será o NAI provincial e esse vai formar os restantes NAIs em toda a província (GPEE)” (ANTÓNIO, 2024, p. 13). Ou seja, interpreta-se a inclusão como o acesso das pessoas com deficiência (especialmente mentais) à educação especial, separada e voltada particularmente para este grupo.

Por exemplo, no caso específico das Tecnologias Assistivas³, mais do que algo restrito às salas especializadas, as tecnologias assistivas devem ser inseridas no contexto das salas de aulas convencionais com vista a garantir uma inclusão de fato. Conforme diz Fraz (2018) “Assim, não mais restritas às salas de recursos multifuncionais e/ou ao atendimento educacional especializado como antes, mas adentrando no cotidiano escolar como recursos utilizados para possibilitar a execução de atividades em sala de aula” (FRAZ, 2018, p. 526). Sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na Educação Básica em Angola, “atualmente, não se pode falar de materialização ou concretização dessa política, pelo fato de que as condições mínimas não estejam criadas ao nível das escolas do Ensino Geral” (ANTÓNIO, 2024, p. 9).

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Braun e Marin (2016) apontam que “uma perspectiva considerada como promissora para práticas que estruturam melhor as ações do AEE é a proposta do ensino colaborativo, que tem sido referendado em pesquisas de cunho nacional”. (BRAUN, MARIN, 2016, p. 200). De acordo com os especialistas citados pelas autoras, o sistema de ensino colaborativo consiste numa parceria entre os professores de Educação Regular e os professores de Educação Especial, “na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes”. (BRAUN, MARIN, 2016, p. 200).

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas. Desse modo, não há uma sobreposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada professor e sim relações que intentam “atingir objetivos comuns

3 De acordo com Lemos e Cahini (2019, p. 32523), “As tecnologias assistivas são todos os aparelhos e recursos utilizados afim de tornar mais simples a vida das pessoas que necessitam de atendimento especial devido às suas necessidades específicas”.

negociados pelo coletivo” a partir da “liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (BRAUN, MARIN, 2016, p. 201).

Além disso, os estudos apontam que em Angola, a inclusão escolar de pessoas com deficiência “tem sido, no entender do pesquisador, uma questão aquém do que se espera quando se considera os mais de 45 anos de independência e pouco mais de 20 anos de paz, marcado pelo fim da Guerra Civil” (ANTÓNIO, 2024, p. 2).

Nessa abertura da escola regular à diversidade, o trabalho colaborativo entre o Ensino Geral e a Educação Especial é uma exigência como mecanismo de resposta à necessidade de se garantir “a aprendizagem e o desenvolvimento do público-alvo da educação especial no processo de escolarização” (Nozu; Bruno, 2016, p. 12 apud ANTÓNIO, 2024, p. 7).

Por exemplo, o programa *Revista Zimbo* da *TV Zimbo*, veiculou uma matéria em 06 de abril de 2025 que dava conta que no país, várias crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) não têm sequer acesso a tratamento, devido a falta de condições financeiras dos pais, com uma única terapia, por exemplo, ficando acima dos R\$ 1.886. Igualmente, muitas crianças com autismo não têm acesso ao ensino devido as barreiras que lhes são impostas pelos estigmas e discriminação (institucional, estrutural e social). Durante o Dia Mundial do Autismo (2 de abril), cuja celebração se deu com a presença do mais alto Mandatário da Nação e da Primeira-Dama, as mães de crianças com TEA apelaram a sensibilidade do Presidente da República, João Lorenço, para que apoie as famílias das crianças que se encontram nesta condição. Segundo um dos comentaristas do painel, Lindo Bernardo Tito, “*as estimativas apontam que Angola tem cerca de 300 mil autistas e que a inclusão desta população passa pelo investimento público (concreto) na área*”.

Obviamente, o apelo direto das mães de crianças autistas ao Presidente da República faz todo o sentido, uma vez que nada se faz no país que não tenha que ser segundo a vontade deste ser “onipotente” e “onipresente”. Porém, o modelo de concentração exacerbada de poderes e a forte centralização político-administrativa de Angola têm impactado de forma negativa a inclusão escolar de pessoas com deficiência no país:

[...] os Gabinetes Municipais da Educação que são as representações locais do Departamento Ministerial Auxiliar do Titular do Poder Executivo para o setor da educação, possuem o documento sobre essa política nos seus acervos, porém, as escolas primárias do Ensino Geral sob sua alçada, que deveriam estar abertas à diversidade com as condições de inclusão previamente criadas, não possuem esse documento que orienta todo o processo de inclusão escolar ao nível do país (ANTÓNIO, 2024, p. 9).

A inclusão escolar é uma questão política. Por isso, a descentralização política com a institucionalização das Autarquias Locais (Poder Local), a municipalização da Educação Básica

do Primeiro Ciclo do Ensino Primário e do Primeiro Ciclo do Ensino Secundário (Ensino Fundamental I e II) coordenado nacionalmente, é essencial para a mitigação das ordens superiores ineficazes advindas de uma estrutura político-institucional exageradamente vertical (e unilateral) que dentre outras coisas, tarda em efetivar o direito de acesso ao ensino das crianças e adolescentes com deficiência conforme previsto em Leis, Decretos-Lei nacionais e Convenções Internacionais de que Angola é signatária.

3. O PAPEL DOCENTE, POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS E INTERVENÇÕES

Sobre a conduta dos docentes e possíveis intervenções nos casos que envolvam Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) e outras deficiências intelectuais com características semelhantes, Lins, Avila, Stange, Sartori, Dias (2020), bem como Nascimento, Rosal, Queiroga (2018) e Gomes, Poulin, Figueiredo (2010) deixam algumas dicas das quais os professores da educação especial em Angola possam se apropriar, tais como:

No plano escolar, o professor pode contribuir para a contenção e/ou redução dos impactos da dislexia estimulando as habilidades cognitivas das crianças e dos adolescentes que são essenciais para a leitura, bem como para a própria socialização do indivíduo. (Lins, Avila, Stange, Sartori e Dias, 2020, p. 10). Para que isso se efetive, “é fundamental o conhecimento do educador sobre o tema dislexia, para que ele auxilie a criança no processo de aprendizagem” (NASCIMENTO, ROSAL e QUEIROGA, 2018, p. 92). Além disso, a formação docente deve ser continuada:

A formação continuada permite que o educador se atualize, adquira novos conhecimentos, aprofundando conhecimentos sobre alfabetização, interdisciplinaridade e inclusão como princípio fundamental do processo educativo. A formação deve focar os planos de aula, sequências didáticas, mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam a aprendizagem. Dessa forma permitirá ao docente a reflexão sobre os desafios que consistem no processo de alfabetização. (NASCIMENTO, ROSAL e QUEIROGA, 2018, p. 92).

Lins, Avila, Stange, Sartori e Dias (2020, p. 10) dizem que alguns pontos de “intervenção em dislexia são a estimulação da consciência fonológica, o ensino em alguns casos, trabalhar outras habilidades (como memória, ampliação de vocabulário, ensinar organização e planejamento) também podem ser importantes”. Esse treino faz com que as

crianças desenvolvam e melhorem suas habilidades de leitura e escrita, apesar de que, em alguns casos mais específicos, algumas crianças e adolescentes poderão precisar de acompanhamento emocional. (LINS, AVILA, STANGE, SARTORI e DIAS, 2020, p. 10).

Os professores devem evitar expor o aluno, como fazendo-o ler em voz alta, e se for realmente necessário, certificar-se antes de que o aluno esteja preparado depois de um tempo praticando a leitura. A repetição das explicações sempre que for necessário, dar instruções breves e objetivas, evitar comparar o trabalho da criança/adolescente com deslexia com o de outros colegas, a atribuição de mais tempo, dar sempre o feedback, promover a autoconfiança no aluno etc. “Ao longo das sessões, o treino dessas habilidades faz com que elas se desenvolvam e melhorem! Algumas crianças e adolescentes com dislexia poderão também precisar de suporte emocional”. (LINS, AVILA, STANGE, SARTORI e DIAS, 2020, p. 10).

Segundo Gomes, Poulin, Figueiredo (2010), o professor do AEE tem como uma das principais tarefas a de propor atividades que contribuam para o ensino e aprendizagem de conceitos, “além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema”. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 8). Ainda, segundo os autores:

Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual. GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 8).

O professor do AEE deve criar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual, com vista ao desenvolvimento cognitivo dos seus aprendizados, o que exige inovação. Para isso, o professor é encarregado de produzir materiais didático-pedagógicos, bem como as estratégias de ensino que se adequem as especificidades dos alunos em questão na sala de aula/ensino regular. “Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social”. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

É exercitando a sua atividade cognitiva que o aluno com deficiência intelectual constrói conhecimentos, que, no entanto, se dá justamente com os estímulos provocados pela

intervenção do professor, que é elaborado e intencional. “o trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento”. (GOMES, POULIN, FIGUEIREDO, 2010, p. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Privar o direito a uma infraestrutura de apoio às pessoas com deficiência é negar o acesso e o direito a educação para esta parte da população, é negar a formação de futuros profissionais, direito de crescimento, realização pessoal, direito de ir e vir. É hora de a sociedade cobrar ao governo angolano o cumprimento de suas obrigações humanitárias, a implementação dos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, nos quais estão inclusas as pessoas com deficiência. Quando assim se proceder, aí sim, estaremos um passo mais adiante na concretização de um Estado verdadeiramente democrático e de direito. Segundo Lesina, Blanco, Silva (2022, p. 11) citando Brasil (2008, p. 28) “Muito mais atual e dinâmica é a compreensão da deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social”.

A resolução deste problema, isto é – a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas da educação básica em Angola passa pela formação continuada de professoras e professores, a criação de condições de trabalho, potencializados por uma luta unificada dos movimentos sociais com ênfase na educação geral e inclusiva, a politização da causa com o reforço da legislação, e assim sendo, a coercibilidade e imperatividade das normas vigentes sob pena de sanção judicial às instituições e entidades que deixarem de implementá-las, inclusive o próprio Poder Executivo Nacional. Conforme dizem Lesina, Blanco, Silva (2022, p. 11), “Conceber a deficiência como um importante aspecto dos direitos humanos permite que políticas públicas possam ser propostas e implementadas com o intuito de ampliar a inclusão das pessoas com deficiência”.

REFERÊNCIAS

ANGOLA (2014). **Direitos, Inclusão e Participação na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências**. Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos. Edições de Angola, Lda.

ANTÓNIO, António. Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva: atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na Província do Zaire. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, v. 5, n. 1, p. 27-27, 2024.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. **Ensino colaborativo**: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

FRAZ, Joanne Neves. **Tecnologia Assistiva e Educação Matemática**: experiências de inclusão no ensino e aprendizagem da Matemática nas deficiências visual, intelectual e auditiva. *Revista de Educação Matemática*, [s. l.], v. 15, n. 20, p. 523–547, 2018.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. UFC, Brasília, 2010.

LEMOS, J. C.; CHAHINI, T. H. C. Tecnologias assistivas nas bibliotecas universitárias/ Assistant technologies in university libraries. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 32517–32531, 2019. DOI: 10.34117/bjdv5n12-316. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5675>. Acesso em: 10 apr. 2025.

LESINA, Poletto Lilian. BLANCO, M. M. Soeli Francisca. SILVA, Solange Cristina da. **Práticas Inclusivas e Anticapacitistas no Contexto da Educação Infantil**. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / UDESC, Florianópolis, outubro de 2022.

LINS, K. Eduarda. AVILA, Bruna Martins. STANGE, Naomi. SARTORI, Márcia Santos. DIAS, M. Natália. **Juntando as Peças: Aprendendo sobre a Dislexia**. Lance, Laboratório de Neuropsicologia Cognitiva e Escolar, UFSC. Florianópolis, 2020.



NASCIMENTO, Isabelly Silva do; ROSAL, Angélica Galindo Carneiro; QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de. **Conhecimento de professores do ensino fundamental sobre dislexia.** Revista CEFAC, v. 20, p. 87-94, 2018.