



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS INSTITUTOS MÉDIO NORMAL DE EDUCAÇÃO NO BIÉ (ANGOLA)

POLICY ON INITIAL TEACHER TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION IN SECONDARY TEACHER TRAINING INSTITUTES IN BIÉ (ANGOLA)

Viegas José¹

Maikel Pons Giralt²

RESUMO

A formação inicial de professores é fundamental para o fortalecimento da educação inclusiva em Angola, particularmente na educação especial, onde as exigências pedagógicas são mais complexas. Embora existam avanços normativos importantes, como a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17) e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores (Decreto n.º 273/20), ainda persistem lacunas entre as diretrizes e sua aplicação prática nas escolas de formação de professor de nível médio, situação que fundamenta vários estudos utilizados no presente artigo, onde se afirma que os modelos formativos são pertinentes, mas insuficientes para garantir competências práticas aos futuros professores. Neste contexto, o artigo analisa a formação inicial de professores para educação especial na província do Bié, examinando sua evolução normativa, desafios de implementação e necessidades formativas. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa no modelo da pesquisa descritiva. Usou-se análise documental, tendo como principal técnica de recolha de dados entrevista estruturada, respondida por professores e estudantes finalistas no Instituto Médio de Formação de Professor. Os resultados revelaram fragilidades curriculares, falta de formadores

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (Brasil); Mestre em Psicologia Forense e Criminal pela Universidade Independente de Angola; Licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Ensino da Psicologia, pela Universidade Onze de Novembro-Cabinda, Polo de Mbanza Kongo (Angola); Professor do Curso de Ciências da Educação do Instituto Superior Politécnico Ndunduma, no Município do Cuito, província do Bié (Angola). E-mail: viegasjose12@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0120-9039>. <http://lattes.cnpq.br/4053906897481116>.

² Professor Visitante Adjunto vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021). Realizou estágio de Pós-Doutorado no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (2022-2023). Mestre em Ciências da Educação Superior, Universidade de Camagüey, Cuba (2017). Correio electrónico: maikelpg79@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-0103> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0047145435731967>.



especializados, escassez de materiais adaptados e ausência de estágios em contextos inclusivos, dificultando a consolidação de práticas alinhadas à inclusão. Entretanto, identificam-se também potencialidades, como maior interesse dos estudantes e iniciativas de revisão curricular. Por tanto, o fortalecimento da formação inicial exige articulação mais estreita entre políticas, práticas e condições nas instituições de formação de professores de nível médio em Angola, particularmente nas escolas da província do Bié.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação inicial de professores. Política Educacional.

ABSTRACT

Initial teacher training is fundamental to strengthening inclusive education in Angola, particularly in special education, where pedagogical demands are more complex. Although there have been important regulatory advances, such as the National Policy on Special Education Oriented towards School Inclusion (Presidential Decree No. 187/17) and the Legal Framework for the Initial Training of Educators and Teachers (Decree No. 273/20), gaps still persist between the guidelines and their practical implementation in secondary-level teacher training schools. This situation is supported by several studies used in the present article, which argue that training models are relevant but insufficient to ensure practical competencies among future teachers. In this context, the article analyzes initial teacher training for special education in Bié Province, examining its regulatory development, implementation challenges, and training needs. The methodology employed is qualitative, using a descriptive research design. Documentary analysis was conducted, with the main data collection technique being a structured interview administered to teachers and final-year students at the Secondary Teacher Training Institute. The results revealed curricular weaknesses, a lack of specialized teacher trainers, a shortage of adapted materials, and the absence of internships in inclusive settings, making it difficult to consolidate practices aligned with inclusion. However, some potentialities were also identified, such as increased student interest and curriculum review initiatives. Therefore, strengthening initial teacher training requires closer coordination between policies, practices, and institutional conditions in secondary-level teacher training institutions in Angola, particularly in schools in Bié Province.

Keywords: Special Education. Initial Teacher Training. Educational Policy.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de um sistema educativo de qualidade em toda e qualquer sociedade, capaz de responder às diversificadas necessidades dos alunos e da sociedade. No contexto de Angola, país que vem passando por profundas reformas do seu sistema educacional, surge com particular pertinência a necessidade de dotar os professores de competências específicas para atuarem na área da educação especial, cenário em que as exigências pedagógicas, sociais e institucionais são ainda maiores. De facto, o Decreto-presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017, aprovou a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, definindo as diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino e formação assegurem o direito de acesso, participação e permanência dos alunos com deficiência no sistema



nacional de ensino formal.

Adicionalmente, o panorama das políticas de formação de professores em Angola revela uma trajetória que, embora recente, tem gradualmente contemplado a formação inicial de professores em diferentes níveis de ensino (infância, primário e secundário). É só observarmos no caso concreto que em 2020 foi publicado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância para Professores do Ensino Primário e Secundário (Angola, 2020), que define normas para a criação, organização, funcionamento e avaliação dos cursos de formação inicial.

Contudo, quando se transita do âmbito mais geral da formação de professores para o segmento específico da educação especial, detetam-se lacunas importantes: a diversidade de necessidades educativas especiais, a necessidade de metodologias adaptadas, a formação específica de professores, a articulação entre política e prática, e as condições institucionais para implementação das políticas (infraestrutura, recursos humanos, materiais, supervisão). Conforme foi ressaltado pelos investigadores Chimuco e Pacheco (2023) num estudo desenvolvido na província de Benguela, os modelos de formação inicial de professores utilizados nas políticas educacionais em Angola são adaptados. Tais autores acreditam que, apesar de esses modelos serem bem concebidos e adaptados à realidade social da educação em Angola, a realidade concreta demonstra algumas debilidades que não vão de acordo com o que acontece em termos de formação nos Institutos Médios Normais de Educação e Escolas de Formação de Professores em quase todo o território nacional.

Nesse contexto, o artigo em questão propõe investigar as políticas de formação inicial para professores de educação especial em Angola com ênfase nos Institutos Médios Normais de Formação de Professores, vulgo (IMNE) na província do Bié, refletindo sobre a sua trajetória normativa, os desafios de implementação, as necessidades formativas e as implicações para a prática do professor nos diferentes contextos do país. Através de uma abordagem crítica, pretende-se contribuir para a compreensão da forma como tais políticas se articulam com a implementação da educação inclusiva e para indicar caminhos de melhoria no processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais.

A realização do estudo justifica-se por várias razões de ordem teórica, prática e social. Em primeiro lugar, do ponto de vista teórico, a formação de professores permanece como um campo central de investigação na educação comparada e nas políticas educativas em nível mundial, sobretudo no que respeita à qualidade do ensino e à equidade educativa. No caso de Angola, e em particular no Bié, o estudo das políticas de formação inicial de professores para a educação especial deve evidentemente assumir um papel preponderante, fruto da sua



relevância face às reformas em curso e às metas internacionais de educação para todos. Conforme defendem Brás e Scaff (2023, p. 7), “indiscutivelmente, a falta de professores qualificados no setor da educação constitui uma das maiores barreiras à oferta de educação primária obrigatória e gratuita em alguns países e à expansão da escolaridade”.

Assim, o recorte para a educação especial reforça o desafio, pois os professores devem possuir competências adicionais para responder às necessidades de alunos com deficiências ou necessidades educativas especiais nas educações infantil, primária e secundária esta última, o campo de estudo do presente artigo. Em segundo lugar, do ponto de vista prático e institucional, existe uma necessidade urgente para que se criem estratégias de supervisão de modo a avaliar como as políticas formuladas (legislação, normativos, programas de formação) se concretizam no contexto prática real das escolas e nos níveis de ensino anteriormente mencionados, visto que são níveis marcados por diversidades linguísticas, culturais e geográficas e por desigualdades regionais.

Assim, a implementação da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, por exemplo, exige que os professores estejam preparados para atuar numa lógica inclusiva, o que implica formação inicial adequada, recursos, supervisão e acompanhamento. Todavia, estudos apontam que as crianças com necessidades educativas especiais continuam sendo, em muitos casos, excluídas do processo de ensino-aprendizagem devido à falta de preparação adequada dos profissionais da educação. Essa realidade tem se verificado de forma constante no subsistema de ensino geral em Angola e particularmente na província do Bié.

Em terceiro lugar, do ponto de vista social e de justiça educativa, ao focar a formação inicial de professores para a educação especial, o estudo aborda a garantia de direitos e a promoção da equidade. A educação inclusiva é não só um imperativo moral e constitucional, mas também uma condição de cidadania e de desenvolvimento humano para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Em Angola, apesar dos avanços normativos, ainda há muitos desafios ao efetivo acesso, participação e permanência desses alunos. Conforme Tchantchalam *et al.* (2020) evidenciam, “em Angola verifica-se uma vontade de encarar o desafio da educação especial embora ainda haja um longo caminho a percorrer”. Logo, investigar as políticas de formação inicial de professores que atuam nessa área contribui para evidenciar lacunas, desafios e oportunidades de melhoria que beneficiam toda a comunidade educativa. Nessa ordem de ideia, o presente trabalho tem como objetivo analisar até que ponto as políticas de formação inicial para professores de educação especial em Angola são aplicadas no contexto real nos Institutos Médios Normais de Educação na província do Bié.



Por fim, este estudo pode oferecer subsídios aos formuladores de políticas públicas, às instituições de formação de professores, à comunidade acadêmica e aos próprios professores, no sentido de realinhar a formação inicial à realidade da educação especial-inclusiva em Angola. Ao mapear os marcos normativos, identificar desafios e propor recomendações, o artigo poderá contribuir para o fortalecimento da formação inicial de professores, para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, para uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os subsistemas de ensino em angolanos.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: (i) uma revisão normativa e histórica das políticas de formação de professores em Angola com foco na educação especial; (ii) uma análise dos desafios na implementação dessas políticas e da necessidade formativa de professores para atuarem em salas de aulas inclusivas; (iii) evidências empíricas sobre a formação inicial de professores em educação especial em Angola; (iv) metodologias de estudo; (v) discussões dos resultados; (vi) considerações finais.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de natureza qualitativa. O tipo de estudo é descritivo, uma vez que busca caracterizar e analisar, com base em dados empíricos, as políticas de formação inicial para professores de educação especial implementadas nas escolas de formação de nível médio da província do Bié, considerando que são esses docentes que a maioria das vezes acabam se deparando com alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula. Na visão de Alvarenga (2012), a pesquisa descritiva permite observar, registrar e interpretar fenômenos tal como ocorrem no contexto real, sem interferência do pesquisador, oferecendo um retrato objetivo das práticas formativas, das condições institucionais e da compreensão dos atores envolvidos sobre a política educacional em vigor.

Para tal, recorreu-se a uma combinação de técnicas de recolha de informações, incluindo análise documental dos planos curriculares, entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores responsáveis por disciplinas ligadas à temática, e também conversas com alguns estudantes finalistas, para saber se, ao longo da sua formação, foram abordadas, em diferentes disciplinas, temáticas relacionadas à educação especial inclusiva. A amostra foi constituída de forma intencional, abrangendo as instituições médias de educação que oferecem cursos de nível médio na província do Bié, com o objetivo de captar representações variadas e práticas diversas dentro da província sobre formação inicial de professores para a educação especial.



Os dados recolhidos foram analisados por meio de procedimentos de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas que evidenciam a forma como as políticas de formação inicial são compreendidas, operacionalizadas e percebidas pelos participantes, conforme defendem Marconi e Lakatos (2010). A abordagem descritiva contribui para mapear lacunas, potencialidades e desafios existentes nas instituições médias de formação de professores, fornecendo um conjunto de evidências úteis para a reflexão sobre o fortalecimento da educação especial em Angola, em particular na província do Bié. Nessa perspectiva, no Quadro 1 apresentamos as principais categorias teóricas discutidas no presente artigo.

Quadro-1: Principais autores e decretos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

Seção	Fontes
Introdução	Decreto-Presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017.
	Regime jurídico da formação inicial de educadores de infância para professores do ensino primário e secundário (Decreto nº 273, de 21 de outubro de 2020)
	Chimuco e Pacheco (2023)
	Brás e Scaff (2023)
	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020)
Metodologia	Alvarenga (2012)
	Marconi e Lakatos (2010)
Antecedentes históricos da política de formação de professores em Angola com foco na educação especial	Nguluve (2007)
	Angola (2004; 2011)
	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
Principais desafios na implementação de políticas para a formação de professores de educação especial	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
	Nguluve (2007)
Formação inicial de professores para a educação especial em Angola	Tchantchalam <i>et al.</i> (2020); Brás e Scaff (2023)
	Padre (2016)
	Nguluve (2007)

Fonte: Elaboração própria (2025).

3 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA COM FOCO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vários teóricos apresentam fundamentos relacionados aos antecedentes históricos da política de formação de professores ligada à educação especial no contexto angolano. É o caso de Nguluve (2007). Segundo o Ministério da Educação MED de Angola (2024), citado por [Nguluve],

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



fundamenta que:

[...] a consolidação do sistema educativo angolano após a independência esteve profundamente vinculada à necessidade de estruturar políticas de formação de professores, por conta do reduzido número de professores qualificados e às desigualdades regionais herdadas do período colonial. O mesmo autor [Nguluve] acrescenta ainda dizendo que, a trajetória educativa entre 1976 e o início dos anos 2000 mostrou que a formação de professores foi concebida como eixo estratégico para a expansão da escolarização e para a reconstrução institucional do país. Neste período, predominou um modelo centralizado, voltado para suprir carências quantitativas, com limitada atenção à educação especial. A ausência de um corpo docente especializado dificultou o atendimento aos alunos com necessidades educativas específicas, realidade reconhecida posteriormente nas reformas políticas subsequentes (Angola, 2024).

A mudança de norma após o fim dos conflitos armados exigiu a redefinição das políticas educativas, incluindo a criação de bases legais mais robustas para a formação inicial e contínua de professores. O Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, promulgado no ano de 2010, estabeleceu diretrizes para a profissionalização docente, definindo requisitos de acesso, modalidades de formação e padrões de qualidade (Angola, 2011). Estudos indicam que essa fase marca o início de uma abordagem mais sistematizada para a formação pedagógica, embora ainda insuficientemente articulada à educação inclusiva (Brás; Scaff, 2023). Assim, a ausência de currículos específicos sobre educação especial evidencia lacunas entre o marco normativo geral e as demandas emergentes da inclusão escolar no sistema de ensino angolano, particularmente na província do Bié.

Olhando os fundamentos que advêm da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educativa, observamos o quão importante é esse instrumento e o papel que tem no reconhecimento da necessidade da atribuição da formação especializada para os professores que atuam em salas de aulas com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Essa política destaca-se na literatura como resposta à limitação de práticas segregadoras, enfatizando a transversalidade da educação especial em todos os níveis de ensino e o dever e a obrigatoriedade da capacitação de professores para a adoção de práticas inclusivas em sala de aula e não só (Padre, 2016).

No entanto, para Tchantchalam *et al.* (2020), a implementação dessas políticas enfrentou desafios estruturais, como escassez de formadores especializados, fragilidade dos mecanismos de avaliação e insuficiência de recursos pedagógicos adaptados. Nessa ordem de ideias, criou-se uma discrepância entre o ideal normativo e o que acontece na realidade nas escolas angolanas.



A formação de professores em Angola também foi influenciada por reformas curriculares que, gradualmente, passaram a integrar conteúdos de educação inclusiva, embora de modo desigual entre instituições de formação. O Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores consolidou diretrizes curriculares para diferentes níveis de ensino e reforçou a necessidade de competências específicas para se lidar com a diversidade (Angola, 2020). Pesquisadores afirmam que essa reforma representou um avanço ao reconhecer a educação especial como componente formativa obrigatória, ainda que persistam dificuldades na implementação uniforme dessas orientações no território nacional (Brás; Scaff, 2023). Entre as principais críticas, destacam-se a escassez de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a insuficiência de práticas pedagógicas que abordem metodologias diferenciadas.

A formação continuada emergiu como ponto crítico nas políticas educativas angolanas, especialmente no âmbito da educação especial. Relatórios institucionais e investigações indicam que muitos professores se sentem despreparados para atuar em salas de aulas inclusivas, apontando a inexistência de programas sistemáticos de capacitação e a irregularidade de ações formativas ofertadas pelos órgãos provinciais e municipais da educação (Tchantchalam *et al.*, 2020). A Política Nacional de Educação Especial enfatiza a necessidade de atualização permanente, mas sua aplicação prática tem sido limitada por fatores como falta de financiamento, carência de técnicos especializados e fragilidade nos sistemas de monitoramento. Assim, a formação continuada mantém-se como um eixo pouco consolidado, apesar de amplamente reconhecido como indispensável na formação dos professores que atuam nessa área do saber.

Outro elemento relevante na análise normativa apresentada refere-se à coexistência de modelos inclusivos e práticas ainda próximas à segregação, refletindo a lenta evolução das políticas de educação especial em Angola. Embora as normativas nacionais contemplem princípios de inclusão, muitas escolas continuam a operar com estruturas e metodologias que não correspondem às diretrizes oficiais (Padre, 2016, p. 76). Os manuais consultados indicam que essa discrepância decorre, sobretudo, das deficiências na formação professores iniciantes, motivadas pela escassez de recursos e falta de articulação entre legislação, gestão escolar e condições reais de ensino. Assim, a implementação é dificultada também por uma cultura pedagógica historicamente centrada na homogenização, o que dificulta a adoção de práticas diferenciadas e adaptativas.

É importante salientar que a análise histórica e normativa revela que a articulação entre formação inicial de professores e educação especial, embora presente nas políticas,



continua permeada por desafios que se refletem na qualidade da inclusão escolar. Nessa ordem de ideias, Brás e Scaff (2023) afirmam que o fortalecimento da formação inicial, associado a políticas de formação contínua permanente, é a principal condição para assegurar práticas inclusivas consistentes na educação em Angola.

Assim, os autores destacam algumas recomendações que devem ser implementadas para o melhoramento dessa problemática: ampliação de programas de especialização; inserção prática sobre educação especial inclusiva em escolas regulares; criação de centros de formação especializados; estímulo à investigação científica sobre educação especial em Angola; e criação de mecanismos de avaliação que permitam medir a eficácia das políticas e orientar ajustes futuros.

4 PRINCIPAIS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na visão de Padre (2016), a implementação das políticas de educação especial em Angola tem-se deparado com desafios estruturais significativos que dificultam a transição de um modelo historicamente segregador para uma abordagem inclusiva. Estudos evidenciam que, apesar de avanços normativos, persistem lacunas entre o marco legal e a prática escolar, especialmente no que diz respeito à preparação técnica dos professores para responderem às necessidades educativas especiais. Já Brás e Scaff (2023) fundamentam que a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de profissionais especializados e a limitada articulação entre setores governamentais tornam o processo de implementação lento e desigual entre províncias. Assim, as reformas previstas nas políticas nem sempre são operacionalizadas de forma eficiente, gerando inconsistências na oferta de serviços educacionais inclusivos.

Outro desafio relevante refere-se à ausência de mecanismos sistemáticos de monitoramento e avaliação das políticas de educação especial. A literatura aponta que muitos programas implementados em nível local carecem de indicadores claros que permitam aferir eficácia, impacto e continuidade das ações formativas (Nguluve, 2007). Sem sistemas de acompanhamento robustos, torna-se difícil identificar avanços ou retrocessos e ajustar estratégias pedagógicas e administrativas. Além disso, alguns estudos mostram que as escolas enfrentam dificuldades em compreender plenamente as orientações normativas, o que acarreta interpretações divergentes e práticas pouco alinhadas aos princípios da inclusão (Tchantchalam *et al.*, 2020). Desse modo, a consolidação de políticas inclusivas depende, também da criação de dispositivos de avaliação contínua e de apoio técnico às escolas.



Por outro lado, a necessidade formativa dos professores constitui um dos eixos centrais que determinam o sucesso ou o fracasso da educação inclusiva. Muitos professores afirmam não ter recebido, durante a formação inicial, conteúdos suficientes relacionados à educação especial, metodologias diferenciadas e estratégias de adaptação curricular (Tchantchalam *et al.*, 2020). Assim, a formação contínua, por sua vez, apresenta fragilidades devido à baixa regularidade, falta de programas estruturados e reduzida oferta de cursos de especialização (Brás; Scaff, 2023). A falta da formação continuada nessa área do saber tem como consequência o fato de que os docentes enfrentam dificuldades para identificar e responder adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Este cenário revela a urgência de políticas formativas mais consistentes, que contemplem tanto fundamentos teóricos quanto práticas pedagógicas aplicáveis ao contexto angolano.

Outro elemento relevante está relacionado ao reduzido número de especialistas em educação especial disponíveis para atuar como formadores. A literatura demonstra que a maioria das províncias possui poucos profissionais com formação avançada, o que limita a qualidade dos programas de capacitação oferecidos às escolas (Padre, 2016). Além disso, muitas instituições de formação inicial ainda não dispõem de corpo docente com experiência prática em educação inclusiva, contribuindo para a reprodução de modelos tradicionais que não dialogam com as exigências contemporâneas do sistema educativo. A falta de articulação entre universidades, centros de formação e escolas reforça a necessidade de redes colaborativas que promovam troca de conhecimentos, estágios supervisionados e produção científica na área da educação especial (Padre, 2016).

As condições de trabalho também influenciam diretamente as necessidades formativas e os desafios de implementação das políticas. Professores que atuam em salas numerosas, sem materiais adaptados e com infraestrutura deficiente, mesmo quando bem formados, enfrentam limitações práticas para promover a inclusão (Angola, 2004). Relatórios institucionais indicam que muitas escolas carecem de rampas, iluminação adequada, mobiliário adaptado e dispositivos de apoio, fatores que comprometem a permanência e o desempenho acadêmico dos estudantes com necessidades especiais (Tchantchalam *et al.*, 2020). Assim, a formação de professores precisa ser acompanhada de investimentos materiais e organizacionais, sob risco de tornar-se insuficiente para transformar a realidade escolar.

A cultura pedagógica historicamente centrada na homogeneização constitui outro obstáculo relevante. Muitos professores foram formados sob modelos tradicionais de ensino, baseados na uniformização da aprendizagem e no foco excessivo na transmissão de conteúdos



(Nguluve, 2007). A transição para práticas inclusivas exige mudança de mentalidade, valorização da diversidade e adoção de estratégias flexíveis, como ensino diferenciado, avaliação contínua e adaptações curriculares. No entanto, tais mudanças só se consolidam mediante formação aprofundada e apoio constante, condições que ainda não se encontram plenamente estabelecidas no contexto angolano (Brás; Scaff, 2023). Assim, a mudança cultural é um dos desafios mais complexos na implementação das políticas de educação especial.

Desse modo, a articulação entre famílias, escolas e serviços comunitários apresenta fragilidades que impactam a eficácia das políticas inclusivas. A literatura mostra que a falta de comunicação entre esses atores compromete a compreensão integral das necessidades das crianças e limita a continuidade das intervenções (Padre, 2016). Em muitos casos, as famílias não recebem orientações adequadas sobre a importância da educação inclusiva, o que gera resistência ou desconhecimento acerca dos direitos educacionais dos seus filhos. Os professores, por sua vez, frequentemente afirmam sentir-se isolados no trabalho com estudantes com necessidades educacionais especiais, devido à falta de apoio multidisciplinar. Assim, a construção de redes intersectoriais é essencial para garantir respostas educativas mais abrangentes e coerentes.

5 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ANGOLA

As evidências empíricas disponíveis mostram que a formação inicial de professores em Angola tem avançado de forma gradual, mas ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à educação especial. Estudos que analisam currículos de escolas de formação de professores indicam que conteúdos relacionados à inclusão e às necessidades educacionais especiais são frequentemente complementares e não estruturam um eixo formativo consistente (Brás; Scaff, 2023). Muitos programas de formação inicial continuam centrados em metodologias tradicionais, com pouca ênfase em práticas diferenciadas ou adaptações curriculares. Essa realidade reflete a distância entre as recomendações da política nacional de educação especial e sua materialização nos cursos de formação.

Pesquisas qualitativas com estudantes e recém-formados demonstram percepção generalizada de insuficiência teórica e prática em temas ligados à educação inclusiva. Em entrevistas analisadas por Tchanchalam *et al.* (2020), futuros professores relataram que a formação inicial oferece apenas “noções superficiais” sobre necessidades educacionais especiais, sem proporcionar experiências práticas que permitam compreender a diversidade



funcional dos alunos.

Essa limitação é ainda mais evidente nas práticas pedagógicas supervisionadas, onde a maioria dos estágios ocorre em escolas sem estrutura inclusiva adequada, reduzindo a possibilidade de vivências reais com alunos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Evidências provenientes de investigações mais amplas sobre políticas educacionais mostram que a formação inicial sofre os impactos de desafios históricos do sistema educativo angolano, como desigualdades territoriais e insuficiência de formadores especializados. Nguluve (2007) argumenta que a reconstrução do sistema educacional após décadas de conflito armado priorizou a expansão da rede e o aumento da quantidade de professores, mas não a especialização necessária para a educação especial. Para o autor, essa herança ainda influencia a formação inicial, uma vez que muitas instituições carecem de professores com experiência prática em inclusão, gerando um ciclo em que futuros docentes aprendem a partir de modelos pouco atualizados ou inadequados às exigências contemporâneas da educação inclusiva (Nguluve, 2007).

Outro conjunto de evidências empíricas surge da análise documental dos currículos institucionais. Segundo Padre (2016), embora a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Educativa recomende a transversalidade da educação especial na formação inicial, poucos cursos incorporam unidades curriculares obrigatórias dedicadas ao tema. Em muitos casos, a educação especial aparece como disciplina opcional ou como conteúdo diluído em outras unidades temáticas. Essa fragmentação curricular compromete a consistência da formação e limita o desenvolvimento de competências profissionais essenciais, como avaliação funcional, desenho universal para a aprendizagem e adaptação de materiais pedagógicos.

A literatura indica ainda que a falta de articulação entre instituições formadoras e escolas inclusivas é um dos fatores que enfraquecem a formação inicial. Em estudo exploratório, Tchantchalam *et al.* (2020) observaram que muitos estudantes concluem a formação inicial sem terem interagido com alunos com necessidades educativas especiais, o que reduz a capacidade de aplicar teorias na prática. A ausência de parcerias mais sistemáticas entre universidades, escolas de formação de professores e instituições de educação especial limita a criação de experiências significativas e formação baseada em evidências. Essa desconexão também dificulta o acompanhamento dos egressos e a avaliação contínua da eficácia dos programas formativos.

As evidências empíricas apontam, ainda, para desigualdades regionais que impactam



diretamente a qualidade da formação inicial. Instituições localizadas em centros urbanos tendem a oferecer mais oportunidades relacionadas à educação inclusiva, enquanto escolas situadas em regiões periféricas enfrentam maior escassez de materiais, bibliografia atualizada e professores especializados (Brás; Scaff, 2023). Esse quadro reforça assimetrias que se refletem no sistema educativo, uma vez que a distribuição de professores qualificados não é homogênea, afetando as possibilidades de inclusão em províncias com menor infraestrutura educativa.

Por fim, estudos também revelam que muitos formandos reconhecem a necessidade de formação contínua desde o início da sua prática profissional. A percepção de insuficiência formativa está presente em relatos que identificam dificuldades em lidar com deficiências específicas, em adaptar instrumentos de avaliação e em identificar barreiras à aprendizagem (Padre, 2016). Esses testemunhos compõem evidências importantes sobre a necessidade de reformulação curricular, indicando que a formação inicial, isolada, não é suficiente para garantir práticas inclusivas consistentes. Assim, a literatura sugere que políticas formativas devem integrar de forma articulada formação inicial, capacitação contínua e apoio técnico às escolas, de modo a fortalecer as competências dos professores em educação especial.

Quadro 2-Modelo de formação inicial de professor no contexto angolano

Designação	Níveis de atuação do professor	Fundamentos
Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas no ensino de Base e 1º Ciclo do Ensino Secundário em todo o país (2ª a 9ª Classe).	Desde os anos 1978, a formação inicial de professores para o Ensino de Base e o 1º Ciclo do Ensino Secundário esteve sob-responsabilidade dos Institutos Médios Normais de Educação, vulgo (IMNE). Por outro lado, é necessário salientar que atualmente esta realidade vai tendo outro rumo, fruto do surgimento de vários cursos de graduação em Ciências da Educação em instituições públicas e privadas.
Institutos Superiores de Ciências da Educação (Isced); Escolas Superiores de Ciências da Educação-Graduação	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas nas Escolas do 2º Ciclo do Ensino Secundário e nos Institutos Médios Normais de ciências da Educação (10ª a 12ª e 13ª classe).	No 2º Ciclo, por se considerar um nível que dá acesso ao ensino superior, os professores devem estar preparados didaticamente para atender as necessidades coletivas e individuais dos alunos. Por isso, a lecionação neste nível de ensino é atribuída aos profissionais com grau de licenciatura, mestrados e doutorados, de acordo com o perfil de entrada na contratação



		pública dos docentes.
Instituto Superiores de Ciências da Educação (Isced-Pós-Graduação)	Os professores formados nestas instituições de ensino são responsáveis por ministrar aulas nos cursos de Licenciatura com duração de 4 anos; mestrados com duração de 2 anos e doutorados com duração de 4 anos.	Em relação a este nível, são contratados professores com habilidades de lecionação e de pesquisa científica para responder às necessidades deste subsistema de ensino que está alinhado ao ensino, à extensão, à investigação e à gestão de processos no Ensino Superior.

Fonte: Elaboração própria (2026).

6 ANÁLISE DE RESULTADOS

A análise dos dados recolhidos permitiu identificar diversas categorias temáticas que refletem a forma como as políticas de formação inicial para professores de educação especial são conhecidas, experienciadas e operacionalizadas nas escolas de formação de nível médio da província do Bié. A primeira categoria diz respeito à compreensão das políticas de educação inclusiva por parte dos atores educativos. Os resultados evidenciam que coordenadores, professores e estudantes possuem conhecimento superficial sobre os princípios da educação especial inclusiva, reconhecendo o seu enquadramento legal e a relevância social do tema. Contudo, surgem lacunas significativas relacionadas à interpretação dos objetivos específicos das políticas nacionais e à tradução desses referenciais em ações concretas dentro das instituições de ensino. Muitos dos participantes revelaram que a política é percebida mais como orientação geral do que como instrumento estruturante que serve para a formação continuada de professores, o que limita sua eficácia.

A segunda categoria analisada refere-se à organização curricular da formação inicial. Os resultados apontam que os planos curriculares das escolas de formação de professores de nível médio no Bié, não incluem de forma significativa, em seus programas de unidades curriculares, conteúdos ligados à educação especial inclusiva, pelo fato de frequentemente serem oferecidas disciplinas com carga horária reduzida e excessivo enfoque teórico não alinhado ao entendimento das diversidades em sala de aula. A predominância de conteúdos conceituais, em detrimento de práticas pedagógicas contextualizadas, dificulta o desenvolvimento de competências essenciais para o trabalho com alunos com deficiência. Além disso, observa-se que algumas escolas não dispõem de professores especializados para ministrar tais disciplinas ou unidades curriculares, conduzindo à fragmentação do processo formativo e à baixa consolidação de saberes profissionais. A ausência de estágios específicos em ambientes inclusivos também aparece como um obstáculo recorrente.

A terceira categoria identificada diz respeito às condições institucionais e materiais



disponíveis para o desenvolvimento da formação inicial em educação especial. As escolas de formação de professores enfrentam limitações significativas em termos de recursos pedagógicos adaptados, materiais técnicos, bibliografia atualizada e espaços adequados para práticas especializadas. Esta carência impacta diretamente a qualidade da formação, visto que os estudantes têm poucas oportunidades de vivenciar metodologias inclusivas, experimentar materiais adaptados ou conhecer tecnologias. Os entrevistados reconheceram que tais fragilidades dificultam a transposição dos conteúdos aprendidos para o contexto escolar real, sobretudo em comunidades com maior diversidade educacional.

A quarta categoria emergente refere-se às percepções, competências e expectativas dos futuros professores. De modo geral, os estudantes finalistas demonstram forte consciência sobre a relevância da educação inclusiva e manifestam disposição para atuar com alunos com necessidades específicas. Contudo, expressam insegurança quanto à sua preparação prática, mencionando dificuldades na identificação das diferentes deficiências, na adaptação curricular e no uso de estratégias diferenciadas para promover a aprendizagem. Professores e coordenadores reforçam essa percepção, apontando que os estudantes concluem o curso com conhecimento teórico satisfatório, mas com limitações consideráveis no domínio pedagógico especializado, especialmente em relação à comunicação alternativa, manejo comportamental e desenvolvimento de planos individualizados.

A quinta categoria relaciona-se aos processos de operacionalização das políticas de formação inicial. Os dados demonstram que, embora as escolas reconheçam a importância das diretrizes nacionais para a educação especial, há fragilidade na articulação entre tais orientações e as práticas institucionais. A ausência de mecanismos de monitoramento e avaliação, a dispersão de responsabilidades entre diferentes agentes e a insuficiência de formação contínua para professores e coordenadores constituem elementos que dificultam a implementação coerente das políticas. Os participantes relatam também que a falta de apoio técnico-pedagógico especializado, proveniente dos órgãos centrais e provinciais, contribui para que as escolas atuassem de forma isolada, limitando a construção de estratégias mais consistentes.

A sexta categoria analisada corresponde à articulação entre escolas de formação e escolas da educação geral, particularmente aquelas que recebem alunos com deficiência. Os dados mostram que a integração entre esses dois níveis ainda é frágil. Embora algumas escolas relatem parcerias pontuais, como visitas técnicas e observações de aulas, essas ações são insuficientes para proporcionar aos estudantes oportunidades contínuas de contacto com ambientes inclusivos reais. A ausência de estágios supervisionados em contextos de educação



especial compromete a consolidação de competências práticas e impede que os futuros professores desenvolvam percepções mais aprofundadas sobre os desafios e possibilidades da inclusão. Essa lacuna institucional afeta diretamente a confiança profissional dos estudantes.

A sétima categoria diz respeito aos desafios estruturais e contextuais da província do Bié. Os resultados revelam que a localização geográfica, os recursos financeiros limitados e a falta de especialistas na área constituem obstáculos significativos para o fortalecimento da formação em educação especial. Muitas escolas operam em contextos de vulnerabilidade socioeconómica, o que implica dificuldades no acesso a materiais didáticos, tecnologia assistiva e ações de capacitação. Os participantes destacaram ainda que, devido à escassez de profissionais formados em educação especial na província, torna-se difícil assegurar que cada escola de formação possua um corpo docente plenamente qualificado na área. Isso acarreta dependência de professores generalistas para ministrar disciplinas especializadas.

A oitava categoria refere-se às potencialidades e iniciativas em desenvolvimento. Apesar das limitações identificadas, os dados revelam iniciativas positivas que podem contribuir para a melhoria da formação em educação especial. Entre elas, destacam-se o crescente interesse dos estudantes pelo tema, a sensibilização crescente de professores sobre práticas inclusivas, e a disposição das instituições em ampliar suas parcerias externas. Há também uma procura crescente por aprimoramento contínuo por parte dos professores das escolas de formação, evidenciando um movimento interno de valorização e atualização profissional. Em algumas escolas, observam-se esforços para adaptar conteúdos curriculares, introduzir metodologias participativas e fortalecer a componente prática das disciplinas.

Por fim, a nona categoria refere-se às implicações pedagógicas e políticas derivadas dos achados. Os resultados apontam que, para que as políticas de formação inicial sejam efetivas na província do Bié, é necessário investir na qualificação dos professores formadores, na reestruturação curricular com maior foco prático, na criação de laboratórios pedagógicos inclusivos e no estabelecimento de parcerias sistemáticas com escolas da educação especial e regular. Também se evidencia a necessidade de fortalecer programas de supervisão pedagógica e de acompanhamento institucional, de modo a garantir que as políticas nacionais não permaneçam apenas no plano normativo, mas se traduzam em práticas formativas reais e contextualizadas. A análise demonstra que o avanço da educação especial em Angola e em particular na província do Bié não depende apenas de diretrizes políticas bem elaboradas, mas igualmente de condições estruturais, institucionais e humanas que assegurem a sua implementação eficaz.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



Os resultados deste estudo evidenciam que as políticas de formação inicial para professores de Educação Especial em Angola, embora bem estruturadas no plano normativo, ainda enfrentam desafios significativos no seu processo de implementação, sobretudo na província do Bié. A análise demonstrou que há uma distância entre o que os documentos oficiais preconizam e a realidade das escolas de formação de nível médio, marcada por fragilidades curriculares, insuficiência de formadores especializados e condições institucionais limitadas. Apesar da existência de marcos legais importantes, como a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores e Professores, as escolas ainda não conseguem traduzir plenamente esses referenciais em práticas consistentes.

Constatou-se também que, embora estudantes e professores reconheçam a relevância da educação inclusiva, a formação oferecida ainda privilegia conteúdos teóricos, deixando lacunas no desenvolvimento de competências práticas fundamentais para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. A ausência de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a escassez de recursos pedagógicos adaptados reforçam a necessidade de intervenções mais robustas e articuladas.

Contudo, emergem igualmente potencialidades importantes: o interesse crescente dos estudantes pelo campo da inclusão, iniciativas pontuais de revisão curricular e a busca ativa de formação contínua por parte dos professores. Esses elementos revelam que, apesar das limitações, existe um ambiente favorável ao aperfeiçoamento das políticas e práticas formativas. Assim, conclui-se que o fortalecimento da formação inicial em educação especial no Bié e em Angola de modo geral requer investimentos estruturais, valorização dos formadores, criação de parcerias com escolas inclusivas, ampliação de dispositivos de supervisão pedagógica e alinhamento efetivo entre política e prática. Somente com uma abordagem integrada e sustentada será possível consolidar uma educação inclusiva de qualidade que garanta acesso, participação e aprendizagem para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. A. S. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa**: normas de apresentação de trabalhos científicos. São Paulo: Atlas, 2012.

Dossiê: Intersecções entre Educação, Diversidade e Inclusão: A Urgência de “Transver o Mundo”
Edição Especial. Aquidauana/MS, v. 2, n. 22, set. 2026



ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 187, de 16 de agosto de 2017.** Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-187-17-de-16-de-agosto/>. Acesso em: 8 maio 2026.

ANGOLA. **Decreto Presidencial nº 273, de 21 de outubro de 2020.** Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário. Disponível em: <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2020/decreto-presidencial-n-o-273-20-de-21-de-outubro/>. Acesso em: 8 maio 2026.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 109/11, de 26 de maio de 2011. **Diário da República da República de Angola**, Luanda, 26 maio 2011.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). **Plano de desenvolvimento da educação inclusiva em Angola.** Luanda: Ministério da Educação, 2024.

ANGOLA. Ministério da Educação (MED). **Relatório sobre a situação da educação em Angola.** Luanda: MED, 2004.

BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Políticas de formação de professores em Angola: trajetória e desafios. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023052, p. 1-18, 2023. DOI: 10.20396/etd.v25i00.8671233. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671233>. Acesso em: 9 maio 2026.

CHIMUCO, Sandra Marisa Nascimento; PACHECO, José Augusto. A formação inicial de professores em Angola no contexto da reforma educativa: um estudo no Instituto Médio Normal de Educação de Benguela/Escola de Formação de Professores. In: FORGES – FÓRUM DA GESTÃO DO ENSINO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 13., 2023. **Anais [...]**. [S. l.]: Forges, 2023. Disponível em: <https://eventos.aforges.org/wp-content/uploads/sites/63/sites/64/2023/05/40-A-FORMACAO-INICIAL-DE-PROFESSORES-EM-ANGOLA-NO-CONTEXTO-DA-REFORMA-EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 8 maio 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

NGULUVE, Alberto Kapitango. Política educacional angolana (1976-2005). 2007. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-115100/publico/DissertacaoAlbertoKapitangoNguluve.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2025.

PADRE, Damiano Salei. **Política nacional de educação especial orientada para a inclusão educativa em Angola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Sociedade) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13008/1/DAMIANO%20PADRE%20-%20DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20DE%20MESTRADO%20-2016.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.



TCHANTCHALAM, Augusto; DOMINGOS, Januário Ernesto Antonio; GONÇALVES, Jose Betuel; N'GHALE, Nelson; CÁ, Lourenço Ocuni. Educação especial em Angola: história e políticas públicas. In: SILVA NETO, João Batista da (org.). **Série Educar**: educação especial e inclusiva. Belo Horizonte: Poisson, 2020. v. 11, p. 125-133. DOI: 10.36229/978-85-7042-230-9.CAP.17.

Disponível

em:

https://livros.poisson.com.br/serie_educar/volume11/Educar_vol11.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 9 maio 2026.