

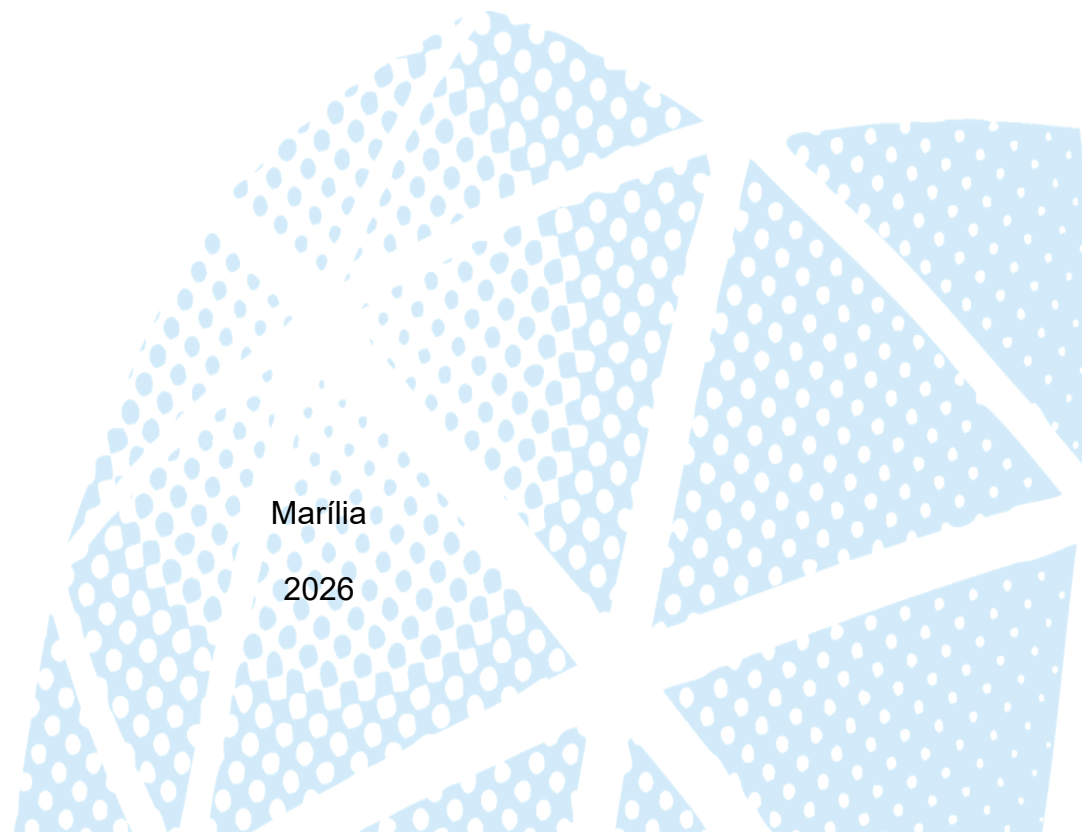
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
JÚLIO DE MESQUITA FILHOS-Campus de Marília

ARMINDA DONANA MENDES FINDE

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO SOBRE A
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE HUAMBO-ANGOLA**

Marília

2026



ARMINDA DONANA MENDES FINDE

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO SOBRE A
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE HUAMBO- ANGOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP) Júlio de Mesquita Filhos, Marília, para obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Rodrigues

Marília

2026

Finde, Arminda Donana Mendes.

F494p Percepção dos professores do ensino primário sobre a adaptação
curricular em uma escola de Huambo-Angola /
Arminda Donana Mendes Finde. – Marília, 2026. 97 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Viviane Rodrigues.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências,
2026.

Bibliografia: f. 81-85

1. Ensino fundamental – Angola. 2. Currículos. 3. Educação
especial – Angola. 4. Professores – Formação. I. Título. CDD

372.19

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno
CRB 8/8211

Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Impacto potencial desta pesquisa

O impacto desta pesquisa se revela em três dimensões. No campo científico contribui com dados inéditos sobre a percepção dos professores angolanos, fortalecendo a literatura acadêmica e estabelecendo diálogo com Brasil e Portugal. No campo social, dá voz aos docentes e sensibiliza famílias e comunidades para que compreendam a inclusão como direito e não como favor. E, no campo político, oferece subsídios concretos para que gestores e decisores transformem a legislação existente em práticas efetivas, investindo em formação docente e infraestrutura escolar. Em síntese, este estudo não apenas descreve uma realidade, mas aponta caminhos para que a inclusão escolar em Angola se torne uma prática efetiva, justa e transformadora.

Potential impact of this research

The impact of this research is revealed in three dimensions. In the scientific domain, it contributes original data on the perceptions of Angolan teachers, thereby strengthening the academic literature and establishing dialogue with Brazil and Portugal. In the social domain, it amplifies the voices of teachers and raises awareness among families and communities, fostering the understanding that inclusion must be regarded as a right rather than a favor. In the political domain, it provides concrete evidence to support policymakers and educational leaders in transforming existing legislation into effective practices, with particular emphasis on investment in teacher training and school infrastructure. In summary, this study does not merely describe a reality; it identifies pathways through which school inclusion in Angola may become an effective, equitable, and transformative practice.

Impacto potencial de esta investigación

El impacto de esta investigación se manifiesta en tres dimensiones. En el ámbito científico, aporta datos sin precedentes sobre la percepción del profesorado angoleño, fortaleciendo la literatura académica y estableciendo un diálogo con Brasil y Portugal. En el ámbito social, da voz al profesorado y sensibiliza a las familias y comunidades para que comprendan la inclusión como un derecho y no como un privilegio. Y, en el ámbito político, ofrece apoyo concreto a gestores y responsables políticos para transformar la legislación vigente en prácticas eficaces, invirtiendo en la formación docente y la infraestructura escolar. En resumen, este estudio no solo describe una realidad, sino que marca el camino para que la inclusión escolar en Angola se convierta en una práctica eficaz, justa y transformadora.

ARMINDA DONANA MENDES FINDE

**PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO SOBRE A
ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA DE HUAMBO- ANGOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como
requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação Especial

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Viviane Rodrigues
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Prof. Dr. Eduardo José Manzini
UNESP – Câmpus de Marília

Prof^a. Dr^a. Ketilin Mayra Pedro
UFSCar – Câmpus de São Carlos

Marília, 19 de maio de 2026.

Dedico este trabalho a minha
família que ao longo dos anos me
têm dado todo o suporte
emocional, psicológico e material.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus pela proteção diária e pelo dom da vida, acima de tudo por permitir que este sonho se tornasse realidade.

Gratidão enorme aos meus progenitores pela educação de berço e por todo suporte merecido.

Agradeço imenso ao meu esposo, por ser uma pessoa sempre presente e dedicada aos meus desafios diários.

Agradeço aos meus filhos pelo apoio e suporte emocional.

Agradeço aos meus irmãos, sogros, cunhados(as), a minha concunhada, primos, amigos e colegas que sempre deram o melhor de si em me apoiar.

Agradeço aos meus chefes pela ajuda e compreensão, quanto as dispensas para dar seguimento à minha formação

Agradeço a professora Esmeralda David Tito, pelos caminhos orientados.

Eterna gratidão à minha Orientadora Prof.^a. Dra. Viviane Rodrigues pelos ensinamentos e orientações permanentes, de igual modo agradeço ao grupo Defsen.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

MED- Ministério da Educação

NEE- Necessidades Educativas Especiais

INEE- Instituto Nacional para o Ensino Especial

ONU- Organização das Nações Unidas

IES- Instituições de Ensino Superior

PAEE- Público da Educação Especial

RESUMO

A adaptação curricular é um assunto de extrema importância a olhar para as particularidades dos alunos no contexto da educação inclusiva, pois, para países em via de desenvolvimento como é o caso de Angola, essa estratégia é fundamental para que se garanta uma educação inclusiva plena, de forma pedagógica e didática. O objetivo é analisar a percepção dos professores do Ensino Primário sobre adaptação curricular em uma escola de Huambo. Participaram da pesquisa 35 professores da referida instituição de ensino que atuam com alunos público da educação especial, com idades compreendidas entre 6 a 11 anos. Essa faixa etária corresponde ao período do Ensino Primário em Angola, etapa fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. O tipo de pesquisa adotado foi de estudo de caso, de abordagem qualitativa e quantitativa, com aplicação de questionários, composto por treze perguntas (12 fechadas e uma aberta), e os dados foram analisados por meio de estatística descritiva com recurso ao software Excel e análise de conteúdo. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam a importância da adaptação curricular para a inclusão escolar, ainda enfrentam limitações formativas e estruturais para a sua implementação efetiva no contexto angolano. Os resultados desta pesquisa proporcionaram a compreensão de que existe ainda um trabalho desafiador a ser enfrentado não só pelos governantes e académicos como também pela sociedade de forma geral para que pessoas do público da educação especial possam verdadeiramente ver superada muitas dificuldades que ainda enfrentam. Conclui-se, por sua vez, a percepção dos professores sobre adaptação curricular revela-se ambígua pelo fato de entenderem ser fundamental o atendimento destes alunos, mas demonstram enormes insuficiências para promover práticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação. Educação Especial. Adaptação Curricular. Formação de Professores.

ABSTRACT

Curricular adaptation is a matter of utmost importance when considering the particularities of students within the context of inclusive education. For developing countries such as Angola, this strategy is essential to ensure full inclusion in education, both pedagogically and didactically. The objective of this study is to analyze the perception of primary school teachers regarding curricular adaptation in a school in Huambo. The research involved 35 teachers from the institution who work with students in special education, aged between 6 and 11 years. This age range corresponds to the primary education stage in Angola, which is fundamental for cognitive, social, and emotional development. The study adopted a case study design with both qualitative and quantitative approaches, using questionnaires composed of thirteen questions (12 closed and one open). Data were analyzed through descriptive statistics using Excel software and content analysis. The results indicate that, although teachers recognize the importance of curricular adaptation for school inclusion, they still face formative and structural limitations in its effective implementation within the Angolan context. The findings highlight that there remains a challenging task to be addressed not only by policymakers and academics but also by society at large, so that students in special education can truly overcome the many difficulties they continue to face. In conclusion, teachers' perceptions of curricular adaptation are revealed to be ambiguous: while they understand the necessity of serving these students, they also demonstrate significant shortcomings in promoting inclusive practices.

Keywords: Education. Special Education. Curricular Adaptation. Teacher Training.

Lista de tabelas

Tabela 1 - Média de idade dos professores por gênero	54
Tabela 2 - Formação a nível de Graduação	55
Tabela 3 - Com relação aos serviços voltados ao processo de inclusão dos alunos público da educação especial (PAEE)	57
Tabela 4 - Presença de salas de recursos multifuncionais (SRM)	59
Tabela 5 - A infraestrutura da escola para atender as diferentes necessidades dos alunos PAEE	60
Tabela 6 - Apoio da gestão escolar e de outros profissionais para proporcionar a inclusão escolar dos alunos PAEE	61
Tabela 7 - Formação acadêmica e o ensino de alunos do PAEE	63
Tabela 8 – Preparação para lecionar para o PAEE	64
Tabela 9 - Exigência pela coordenação pedagógica da escola quanto à elaboração e implementação da adaptação do currículo regular para os alunos PAEE	65
Tabela 10 - Em caso de adaptação dos conteúdos/atividade	67
Tabela 11 – Quanto aos planos de aula, eles são	68
Tabela 12 - Com relação às estratégias de ensino que você utiliza na sala de aula	69
Tabela 13 - Se você utiliza estratégias diferentes para os alunos PAEE na sala de aula, selecione com que frequência isto acontece	70
Tabela 14 - A legislação e a garantia o direito de acesso à escola regular pelos alunos PAEE	72
Tabela 15 - Com relação às políticas educativas do Estado para inclusão de alunos do PAEE tem acontecido	73
Tabela 16 - Categorização das respostas dos participantes	74

Sumário

1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Abordagens históricas da Educação Especial	21
2.2 Direitos fundamentais e proposta curricular em Angola para inclusão do Público-alvo da Educação Especial	24
2.3 O processo de Educação Inclusiva do Público-alvo da educação especial.....	26
2.4 Concepções sobre Adaptação curricular.....	27
2.4.1-Tipos de Adaptações Curriculares	33
2.5 Dispositivos legais e normativos das práticas nacionais para atender ao público-alvo da educação especial.	35
2.6 O papel do professor e os desafios face à adaptação curricular	38
2.7 Considerações sobre a formação docente e políticas inclusivas	43
3 MÉTODO.....	45
3.1 Procedimentos éticos.....	46
3.2 Caracterização dos Participantes	47
3.3 Local da pesquisa.....	47
Figura 5- Organograma da instituição escolar	50
3.3.1 Breve história da Instituição pesquisada.....	51
3.3.2 Regulamento interno da Instituição Pesquisada.....	51
3.4 Instrumento de recolha de dados	52
3.5 Procedimentos de recolha de dados.....	53
3.6 Procedimento de análise dos dados	53
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
4.1 Perfil dos participantes do estudo.....	54

4.2 Serviços e recursos ofertados para a efetivação do processo de inclusão	56
4.3 Formação docente para a Educação Inclusiva	63
4.4 Percepção sobre a Adaptação Curricular.....	65
4.5 Plano de aula e Estratégias de ensino	68
4.6 Políticas Públicas	72
4.7 Respostas categorizadas da questão aberta.....	74
5. CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXO A	86
ANEXO B	87
APÊNDICE B	90
APÊNDICE C	94

APRESENTAÇÃO

Cresci no Bairro Futungo de Belas, um lugar muito humilde localizado na Província de Luanda, no Município de Samba. Esse bairro é marcado pela presença do mar e de muitos coqueiros, que, em diversos momentos da minha infância, serviam como espaço de lazer e diversão. A minha formação foi sempre ligada a Educação, fiz, o meu Ensino Médio no Instituto Médio Normal de Educação no Complexo Escolar 28 de Agosto com a especialidade em Biologia e Química, na Província de Luanda.

Meu sonho inicial era ser médica, mas, devido ao número reduzido de escolas existentes no meu bairro, não tive opções para seguir essa área. A escola mais próxima de casa acabou por ser a escolha dos meus pais, que consideraram também a redução das despesas durante a formação. O Instituto onde concluí o ensino médio era o único vocacionado para a formação de professores e, para a minha família, representava a melhor alternativa, pois assegurava uma vaga imediata no Ministério da Educação. Assim, finalizei a formação docente em 2005.

Posteriormente, mudei-me para a Província do Huambo em virtude do meu casamento, acompanhando o meu esposo. Essa província está localizada a mais de 600 km da capital, Luanda. Ao chegar ao Huambo, mantive o desejo de realizar o meu sonho de ser médica. Contudo, devido ao conflito armado, apenas cinco instituições de ensino superior funcionavam na época: Instituto de Veterinária de Angola (IVA), Instituto de Investigação Agronómica de Angola (IIAA), Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Huambo), Faculdade de Economia e Faculdade de Direito – Núcleo de Huambo. A ausência de uma Faculdade de Medicina levou-me a tomar uma decisão quanto à área da minha formação: em 2008, optei por prosseguir na área da Educação, na especialidade de Pedagogia, concluindo o curso em 2012.

Desde então, resido em Huambo, onde exerço a profissão de professora até os dias atuais. Mais do que uma alternativa, a Educação tornou-se a minha verdadeira vocação. Hoje compreendo que, embora não tenha seguido a Medicina, encontrei na Pedagogia um caminho igualmente transformador: cuidar de vidas por meio do conhecimento, contribuir para a inclusão e ajudar a construir um futuro mais justo para as crianças angolanas.

Face as minhas vivências em Angola e com base na realidade de muitos alunos público-alvo da educação especial, assim como as reclamações que tenho vindo a ouvir de professores que lidam com alunos, entendi ser fundamental debater sobre o tema para que minha contribuição na transformação de um ensino de qualidade em Angola, embora seja um fato mas, acima de tudo que este desafio seja do interesse de outras pessoas que com este estudo puderem se deparar e juntos ajudarmos na melhoria e aplicação da adaptação curricular para atender alunos do público da educação especial.

É fundamental mencionar que, apesar da ideia de que o atendimento de alunos do público da educação especial ter um marco legal, ainda assim existem grandes desafios que se impõe na materialização destes princípios desafiadores.

Atendo-se às considerações que posso apresentar sobre este tema, importa realçar que ingressei nesta Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre, não só necessariamente em educação, mas sim como especialistas em assuntos relacionados ao atendimento de alunos público-alvo da educação especial. Também, importa destacar que estes interesses têm a ver com o fato de ter ao longo da minha formação de licenciatura uma disciplina de Necessidades Educativas Especiais.

Entendo ser importante debater sobre os problemas relacionados à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, mas que, para que este desejo seja uma realidade, é fundamental que os professores encontrem na adaptação curricular o elemento fundamental para que a inclusão seja um fatual e realizável. Este propósito, ajuda-nos a entender que todos merecem ter o direito a educação sem que se olhe para condição física, psicomotora ou social e econômica como elemento de exclusão.

Acredito que depois da minha formação, ajudarei de forma distinta o meu país-Angola, a superar as barreiras que até aqui enfrenta quanto ao atendimento de alunos pertencentes ao público da educação especial pelo que, acredito que uma política que tem elaborada para inclusão escolar não deve ser vista como um favor que se presta, mas é antes de tudo, um imperativo moral, cultural, social

e legal para que os governos consigam de alguma forma cumprir com o seu papel social neste aspeto.

Desejo que as habilidades e aptidões adquiridas me sirvam de instrumento fundamental para ajudar também as famílias a ter uma ideia diferente deste contexto e acima de tudo que os gestores escolares e os decisores políticos façam das leis e dos planos um caminho a ser seguido para se concretizar os desafios educativos no aspecto inclusivo quer a curto, médio e longo prazo.

Estes e outros assuntos, na verdade, estão na base dos fundamentos que nortearam a minha vontade em debater sobre este tema relacionado à necessidade de adaptação curricular assim como sua percepção por parte dos professores para ajudar alunos do público da educação especial face a realidade e os desafios de Angola e de forma muito especial na escola do ensino primário em estudo em Huambo

1. INTRODUÇÃO

Vários têm sido os debates voltados à adaptação do sistema educativo do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), pois este tema tem sido um desafio para muitos países, principalmente aqueles em via de desenvolvimento como é o caso de Angola. A inclusão escolar desses alunos é um assunto que deve merecer uma apreciação transversal olhando não só para os aspetos pedagógicos, técnicos, sociais, antropológicos e também situações de políticas educativas que requerem acima tudo um engajamento e fortalecimento de ideias, quer políticas, científicas, que coloquem a dignidade da pessoa acima de qualquer outro interesse. Como defendem Ainscow (2007) e Booth e Ainscow (2002), a construção de sistemas inclusivos requer transformações que ultrapassam o plano técnico e atingem dimensões sociais e políticas.

A terminologia utilizada na área da Educação Especial varia conforme a legislação de cada país. No Brasil, a política educacional adota termos como Público Alvo da Educação Especial (PAEE), Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já em Angola, a legislação refere-se a “alunos com necessidades educativas especiais”¹, incluindo categorias como deficiência psicomotora, transtornos de conduta e de linguagem, entre outros (Decreto Presidencial n.º 20/11), que aprovou o Estatuto da Modalidade de Educação Especial). Esse marco foi reforçado pelo Decreto Presidencial n.º 187/17, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão escolar. Em Portugal, a legislação utiliza a expressão “alunos com necessidades educativas especiais” (NEE), posteriormente atualizada para “alunos com medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão”, conforme o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Esse diploma substituiu a categorização rígida de NEE por uma abordagem mais ampla e flexível, centrada em medidas universais, seletivas e adicionais de apoio, garantindo que todos os alunos possam participar e aprender em igualdade de condições. Nesse trabalho, utilizo os termos

¹ Nesse trabalho utilizou-se a terminologia “Público-alvo da Educação Especial”, que tem sido empregada pelos professores e pesquisadores. Contudo, a legislação angolana ainda utiliza o termo “Necessidades Educativas Especiais”.

brasileiros como referência teórica, reconhecendo sua influência na literatura acadêmica, mas apresento na fundamentação teórica um quadro comparativo que explicita as diferenças e aproximações entre os três contextos legais e educacionais.

O currículo escolar tem sido alvo de intensos debates na educação contemporânea, sendo compreendido como elemento central na construção de sistemas inclusivos. Sonza (2014) o define como elo entre teoria e prática pedagógica, enquanto Figueiredo et al. (2016, p. 646) destacam seu caráter dinâmico e abrangente, incluindo saberes disciplinares e atividades escolares que influenciam a formação global dos alunos. Sacristán (2000) reforça que o currículo é prática social e cultural, e Goodson (1997) o entende como construção histórica e política. Aranha (2001) acrescenta que práticas curriculares inclusivas devem contemplar acessibilidade, adaptações e, em alguns casos, terminalidade específica, assegurando o direito à escolarização de todos.

Nesse sentido, quando a aplicação do currículo não corresponde à realidade dos alunos, torna-se indispensável recorrer à adaptação curricular. Glat e Gomes (2012) a definem como ajustes necessários para acolher a diversidade do Público-alvo da educação especial, tornando o currículo verdadeiramente inclusivo. Luz e Cruz (2022) reforçam que tais ajustes devem ser sistemáticos, enquanto Marendaz (2025) os caracteriza como ato pedagógico que exige reorganização das práticas docentes. Mantoan (2003) complementa que inclusão não se limita ao acesso, mas implica participação efetiva, o que torna a adaptação curricular essencial. Dessa forma, a adaptação curricular não pode ser reduzida a uma obrigação formal, mas deve ser entendida como condição indispensável para a inclusão escolar, sobretudo em Angola, onde esse processo permanece em construção.

Diante da realidade e da intensificação das ideias discutidas nesta pesquisa, torna-se evidente a necessidade de que a escola repense seus modelos de atuação e compreenda que a adaptação curricular não se limita a uma exigência normativa, mas configura-se como uma necessidade urgente nos dias atuais. Não é possível debater direitos fundamentais sem assegurar que todas as pessoas tenham acesso à educação e, nos casos em que os requisitos para que o processo educativo ocorra não forem suficientes, a adaptação

curricular deve ser efetivada como prática concreta. Em Angola, este desafio permanece presente, ainda que se observem avanços graduais.

Aliar a teoria à prática é um dos enormes desafios que se impõe nos dias que correm nas vivências escolares. Quase todos os dias, somos desafiados a conviver com um conjunto de teorias relacionadas ao campo educativo, mas pouco se tem debatido sobre os caminhos necessários para a concretização e materialização de um sistema educativo que tenha como pano de fundo a prática. Por isso, entendemos ser fundamental que a escola seja levada à reflexões profundas e necessárias para que a adaptação curricular se transforme num elo de ligação entre as aspirações do PAEE e a realidade que o mundo novo exige seguir, fazendo da inclusão escolar um desafio que a todos importa abraçar.

Todavia, é fundamental que, governos, escolas, famílias, associações vocacionadas e professores apresentem ideias firmes que reconhecem que a adaptação curricular como um desafio coletivo a ser enfrentado. Conforme a ideia de Gois (2024), a colaboração entre essas instâncias permite uma compreensão ampla das necessidades individuais dos alunos e facilita a implementação de estratégias eficazes de intervenção. Ao envolver os pais ou responsáveis no planejamento e acompanhamento das adaptações curriculares, cria-se um ambiente de apoio integral ao desenvolvimento acadêmico e pessoal desses estudantes.

A partir do exposto, o presente estudo teve como objetivo analisar a percepção dos professores do Ensino Primário sobre adaptação curricular em uma escola de Huambo.

Na primeira seção desenvolveu-se a Introdução, apresentando o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e a importância da adaptação curricular para o público-alvo da educação especial em Angola. Essa parte também destacou o diálogo entre a legislação brasileira, angolana e portuguesa, situando o estudo em um contexto comparativo.

Na segunda seção “fundamentação teórica”, foram discutidos os aspectos históricos da Educação Especial, mostrando como diferentes sociedades lidaram com a deficiência ao longo do tempo e como isso levou aos paradigmas de segregação, integração e inclusão. Também se abordam os direitos fundamentais e a proposta curricular em Angola, destacando os decretos

presidenciais que estruturam a política de inclusão. A seção ainda trata do processo de educação inclusiva, evidenciando que não basta garantir acesso físico, mas sim participação efetiva. Em seguida, são apresentadas as concepções sobre adaptação curricular, com base em autores clássicos e contemporâneos, reforçando que ajustes no currículo são indispensáveis para acolher a diversidade. A fundamentação inclui também os dispositivos legais e normativos que orientam a prática nacional e, por fim, discute o papel do professor e os desafios que enfrenta para aplicar a adaptação curricular.

Terceira seção se descreve o caminho metodológico da pesquisa. Apresenta a caracterização dos participantes, o local da investigação e os regulamentos internos da instituição. Explica as fontes de dados utilizadas, os critérios de seleção e os procedimentos éticos que asseguram a validade científica. Por fim, detalha os métodos de coleta e análise, evidenciando o rigor adotado para garantir credibilidade aos resultados.

Quarta seção “resultados e discussões”, foram expostos os dados coletados e sua análise. A seção caracteriza os participantes e apresenta suas percepções sobre a adaptação curricular. Os resultados foram discutidos à luz da fundamentação teórica, destacando avanços, ambiguidades e insuficiências apontadas pelos professores. Essa parte permite compreender de forma crítica os desafios enfrentados na efetivação da inclusão escolar.

Na quinta e última seção “considerações finais”, são sintetizadas as conclusões da pesquisa, retomando os objetivos e destacando as contribuições do estudo para a Educação Especial. Evidencia-se que, apesar dos avanços legais e conceituais, ainda existem desafios significativos para a materialização da adaptação curricular. São apresentadas recomendações voltadas às políticas públicas, à formação docente e às práticas pedagógicas, reforçando que a inclusão escolar deve ser compreendida como um direito fundamental e um compromisso coletivo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Abordagens históricas da Educação Especial

A dimensão histórica é imprescindível para compreender a Educação Especial. Crianças e adultos com deficiência foram, ao longo dos séculos, alvo de discriminação e estereótipos, realidade que ainda persiste em diferentes contextos, inclusive em Angola. A Educação Especial não pode ser reduzida a uma dimensão técnica, mas deve ser entendida como fenômeno social e cultural, atravessado por políticas públicas, representações sociais e práticas pedagógicas. A construção de sistemas inclusivos exige reconhecer avanços normativos e enfrentar desafios persistentes, articulando dignidade humana e direito universal à escolarização (Onohara, 2024).

Desde a antiguidade que a forma como as ordens sociais lidaram com a pessoa com deficiência reproduz a sua estrutura econômica, social e política. Diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial (Borges, 2011, p. 6).

No Egito, a deficiência era interpretada como manifestação divina, enquanto romanos e gregos a associavam ao mal, justificando exclusão. Na Idade Média, prevaleceu a influência religiosa: pessoas com deficiência eram vistas ora como punição divina, ora como objeto de caridade, reforçando práticas assistencialistas (Carneiro, 2012).

Com a modernidade, entre os séculos XVII e XVIII, consolidou-se o modelo de institucionalização, com asilos e orfanatos que, embora representassem algum avanço em relação ao abandono, reforçavam a segregação (Bautista, 1997).

No século XX, surgiram três grandes paradigmas (Rodrigues et al., 2014):

Segregação: educação em instituições separadas.

Integração: presença no ensino regular, desde que os alunos se adaptassem às exigências do sistema.

Inclusão: adaptação da escola às necessidades de todos, reconhecendo a diversidade como constitutiva do processo educativo.

Esses paradigmas refletem a evolução histórica da deficiência, que pode ser dividida em três períodos: da pré-história até a Idade Média; da Idade Moderna até a Revolução Industrial; e do século XX até os dias atuais. A

inclusão, nesse contexto, emerge como desafio permanente e oportunidade para todas as comunidades, inclusive Huambo, em Angola.

No plano internacional, a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 10 de dezembro de 1948, consolidou a educação como um direito universal e impulsionou movimentos organizados em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, motivados pela crescente consciência social sobre reconhecimento, participação e cidadania (Onohara, 2024).

Outro marco importante ocorreu em março de 1990, durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, quando foi proclamada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). O documento estabeleceu princípios orientadores para a universalização da educação, entre os quais se destacam:

- Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem;
- Universalização do acesso e promoção da equidade;
- Ampliação dos meios e do alcance da educação básica;
- Fortalecimento das alianças institucionais;
- Desenvolvimento de políticas contextualizadas de apoio;
- Mobilização de recursos;
- Fortalecimento da solidariedade internacional.

Angola, como país membro e signatário dos princípios emanados pela ONU e UNESCO, deve alinhar suas políticas educacionais a esses fundamentos, assegurando condições efetivas para a inclusão escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental investir na formação docente, na infraestrutura escolar, nos recursos pedagógicos e em medidas adaptativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

A trajetória da Educação Especial em Angola é marcada por um histórico de exclusão durante o período colonial (INEE, 2006). Somente após a independência, em 1979, a Educação Especial foi oficialmente implementada por meio do Decreto n.º 56/79, criando condições mínimas para o funcionamento de escolas específicas.

Posteriormente, o projeto evoluiu por fases: implementação piloto em 1994, abrangendo as províncias de Luanda, Benguela e Huíla; expansão em 2000 para Huambo, Cabinda e Bié; e, posteriormente, ampliação para todo o

território nacional. Entre os principais tipos de deficiência atendidos destacam-se as deficiências auditiva, visual, intelectual e motora, além dos transtornos de conduta, perturbações da linguagem e deficiências múltiplas (INEE, 2006).

O movimento internacional em defesa da educação inclusiva, compreendido como ação política, cultural, social e pedagógica, busca assegurar o direito de todos os estudantes à convivência em um mesmo espaço escolar, com participação efetiva e livre de discriminação. Nesse sentido, a educação inclusiva apresenta propostas voltadas para a efetivação da inclusão do público da Educação Especial (Brasil, 2008).

Um dos maiores desafios para a efetivação da inclusão escolar refere-se à necessidade de garantir uma formação docente diferenciada. Conforme destacam Caetano et al. (2020), os documentos orientadores das práticas inclusivas têm evidenciado novas demandas, entre elas a formação inicial e o preparo adequado dos professores para lidar com situações concretas de ensino.

Ainda segundo Onohara (2024), com a redução da influência exclusivamente médica sobre a deficiência, a dimensão educacional passou a ganhar centralidade na Educação Especial, enfatizando os processos de ensino e aprendizagem e impulsionando pesquisas voltadas para a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular.

Nas últimas décadas, o debate internacional sobre a inclusão de estudantes com deficiência no sistema comum de ensino consolidou-se como elemento essencial da universalização do acesso à educação. Em Angola, a inclusão dos alunos do PAEE constitui uma meta educacional relevante, exigindo o redimensionamento do modelo tradicional, historicamente segregador, e a reorganização das práticas educativas numa perspectiva inclusiva (Lustosa; Luciano, 2011).

Assim, os princípios da UNESCO constituem um referencial internacional que, quando contextualizado à realidade angolana, evidenciam a necessidade de políticas públicas consistentes e investimentos em formação docente, infraestrutura e recursos pedagógicos. Nesse cenário, a adaptação curricular emerge como instrumento essencial para concretizar a educação inclusiva e superar barreiras históricas, sociais e educacionais.

2.2 Direitos fundamentais e proposta curricular em Angola para inclusão do Público-alvo da Educação Especial

O direito à educação constitui um princípio fundamental reconhecido em diversos instrumentos internacionais e nacionais, orientando as políticas públicas voltadas à promoção da igualdade de oportunidades. No campo da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, reafirmando o compromisso dos Estados com a construção de sistemas educativos capazes de responder à diversidade dos alunos.

Em Angola, a Constituição da República consagra a educação como um direito fundamental e um dever do Estado, atribuindo-lhe a responsabilidade de criar condições para o acesso e a permanência dos cidadãos no sistema de ensino. Esse princípio é reforçado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que orienta a organização do sistema educativo nacional e reconhece a necessidade de garantir respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais. No âmbito específico da Educação Especial, destaca-se o Decreto Presidencial n.º 187/17, que aprova a Política Nacional de Educação Especial, definindo princípios, objetivos e estratégias para a promoção da educação inclusiva no contexto angolano, com ênfase na eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.

Apesar dos avanços no quadro legal, diversos estudos indicam que a efetivação da educação inclusiva em Angola ainda enfrenta desafios significativos. Lustosa e Luciano (2011) observam que, em muitos contextos, persistem práticas de segregação, como a predominância de Escolas Especiais, Centros de Atendimento Clínico-Especializado e, em algumas províncias, a adoção da lógica integrativa mediante classes especiais em escolas comuns. De modo complementar, Ferreira (2014) destaca que a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência exige não apenas normativos legais, mas também investimentos contínuos em formação docente, recursos pedagógicos e sensibilização da comunidade escolar.

Nesse cenário, a proposta curricular angolana tem sido progressivamente orientada por princípios de equidade e inclusão, buscando assegurar o acesso de todos os estudantes ao currículo comum, mediante as adaptações

necessárias às suas condições e contextos. O compromisso do Ministério da Educação com a promoção de uma escola inclusiva representa um avanço importante, ainda que a concretização desse objetivo dependa de condições materiais adequadas, da qualificação dos profissionais e de acompanhamento sistemático das políticas implementadas.

Compreender a inclusão educacional implica reconhecer que ela não se limita à presença física dos alunos com deficiência na escola regular. Torna-se imprescindível analisar o currículo como elemento central do processo inclusivo, capaz de favorecer aprendizagens significativas e o desenvolvimento de habilidades compatíveis com as necessidades específicas do público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, a adaptação curricular configura-se como uma exigência e, simultaneamente, como uma oportunidade diante dos novos cenários educativos, especialmente no contexto angolano e, de modo particular, na província do Huambo.

A formação docente assume papel estratégico nesse processo. Caetano *et al.* (2020) defendem que a preparação inicial e contínua dos professores é condição essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Teixeira (2013) acrescenta que a qualidade da gestão educacional depende do nível de qualificação e comprometimento dos profissionais, exigindo políticas de incentivo, progressão na carreira e formação diferenciada. Ademais, alunos com deficiência apresentam estilos e ritmos próprios de aprendizagem, o que demanda estratégias pedagógicas diversificadas e adequações curriculares (Brasil, 2007; Santos *et al.*, 2024).

Sob essa perspectiva, a promoção de um sistema educativo inclusivo em Angola deve pautar-se por uma escolarização de qualidade, orientada pela valorização da diversidade e pela redução das desigualdades. Conforme Ferreira (2014), a escolarização das pessoas com deficiência contribui para o enfrentamento de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógico-curriculares, promovendo direitos humanos fundamentais, como o direito à participação educacional, social e laboral.

Assim, torna-se evidente que a adaptação curricular não pode ser compreendida apenas como responsabilidade individual do professor, mas como resultado de uma articulação entre políticas públicas, gestão escolar, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado e

participação das famílias. Somente por meio desse esforço coletivo será possível consolidar uma escola inclusiva, efetivamente comprometida com o direito à educação, o respeito às diferenças e a promoção da justiça social em Angola.

2.3 O processo de Educação Inclusiva do Público-alvo da educação especial

A inclusão constitui um tema complexo que tem mobilizado a instituição escolar e diferentes segmentos da sociedade, suscitando debates diversos e desafiando as práticas educativas existentes. Professores da rede pública, em particular, têm buscado sustentar esse processo, enfrentando desafios que extrapolam o âmbito pedagógico e envolvem dimensões estruturais, institucionais e formativas (Hansel; Zych; Godoy, 2014).

Em Angola, nas últimas décadas, foram instituídos princípios, regras e normas que reconhecem a Educação Especial como um direito de todos. Contudo, a existência de marcos legais, por si só, não garante a efetivação da inclusão, sendo imprescindível que tais diretrizes se materializem nas práticas educativas. Nesse contexto, a adaptação curricular deve ocupar lugar central, possibilitando que as reflexões sobre inclusão sejam sistematizadas e aplicadas de forma concreta diante dos desafios contemporâneos.

A educação inclusiva implica o atendimento adequado às necessidades dos alunos, o que requer o envolvimento articulado da escola, da família e de outros atores sociais. Bertolde e Larchert (2020) afirmam que o direito à aprendizagem está diretamente relacionado à garantia de condições de ensino que respeitem as diferenças, sendo as adaptações curriculares instrumentos fundamentais para promover a aprendizagem e assegurar a equidade educacional.

Costa (2014) destaca que o currículo constitui o eixo central do processo inclusivo, pois é nele que se concretizam as práticas pedagógicas, a seleção de conteúdos e os processos de avaliação. Desse modo, a escola inclusiva exige uma revisão crítica das propostas curriculares, de modo a torná-las mais flexíveis e sensíveis às necessidades dos estudantes. Nessa mesma perspectiva, Sousa e Lopes (2023) reforçam que aprender em conjunto, ainda que por percursos distintos, é possível por meio de adaptações curriculares que assegurem

oportunidades equivalentes de aprendizagem a alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades ou dificuldades específicas.

A proposta inclusiva refere-se à promoção da educabilidade em um espaço comum, capaz de acolher todos os educandos e respeitar suas diversidades sociais, culturais, políticas e econômicas. Trata-se de uma concepção que pressupõe uma transformação social mais ampla, na qual o indivíduo se reconhece como sujeito de sua própria história e de seus processos formativos (Hansel *et al.*, 2014).

Apesar dos avanços conceituais e normativos, a implementação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos. Santos *et al.* (2024) apontam que muitos professores se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, em razão de lacunas na formação inicial e continuada, bem como da escassez de recursos e de apoio institucional. Esses fatores evidenciam a necessidade de políticas consistentes de formação docente e de fortalecimento das condições de trabalho.

Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que demanda transformações nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas concepções sobre diversidade. Não se trata apenas da inserção física de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, mas da criação de condições efetivas para sua participação e aprendizagem com qualidade.

2.4 Concepções sobre Adaptação curricular

A adaptação curricular é um tema que levanta diversas narrativas e interpretações. A autora desta pesquisa entende que adaptar significa encontrar alternativas necessárias diante de contextos em que o plano inicial não atinge os objetivos traçados. Nesse sentido, a adaptação curricular se configura como elemento fundamental para assegurar o direito à educação inclusiva. Bertolde e Larchert (2020) destacam que documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) desencadearam planos voltados a

atender às necessidades educacionais de alunos privados do direito de acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular, evidenciando a importância de políticas globais voltadas à equidade.

Entretanto, a responsabilidade de criação e implementação das políticas públicas para efetivação das políticas educacionais nas escolas públicas é da obrigação do Estado, elemento de normatização e do governo, a qual envolve interesses políticos diversos. Tanto mais que a política educacional de um país deve ser guiada também pelos interesses das comunidades locais (Gola; Rower, 2020).

A adaptação curricular deve ser concebida em uma perspectiva transversal, uma vez que não se restringe ao papel do professor, mas envolve igualmente a atuação da escola, dos órgãos ministeriais e de demais agentes do processo educativo. É necessário reconhecer que o currículo não constitui um elemento fixo ou imutável, devendo ser aplicado em função dos diferentes contextos e da realidade concreta dos alunos. Honorato *et al.* (2024) defendem que o currículo não é neutro, mas uma construção social e histórica, passível de desconstrução e reconstrução contínua. Para os autores, ao se atribuir relevância às diferenças na formação dos indivíduos e na produção dos saberes, reconhecem-se as diversidades culturais e questionam-se as bases teóricas e políticas que, em muitos casos, reforçam exclusões e hierarquias por estarem vinculadas a concepções de poder e de verdade.

Gois (2024, p. 6) afirma que:

Neste contexto, compreendemos que as adaptações curriculares têm como objetivo principal realizar alterações visando uma organização que leve em conta a diversidade, proporcionando flexibilidade para ser acessível em várias dimensões. Isso abrange a estrutura física da escola, o comportamento dos profissionais e o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de oferecer um ambiente que respeite as particularidades de cada aluno.

Todavia, torna-se fundamental analisar a dimensão curricular a partir de uma perspectiva que não seja unilateral, o que implica o envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo. Tal abordagem rompe com a concepção tradicional que compreendia o aluno apenas como destinatário do ensino,

preparado de forma instrumental para atender às demandas do mercado de trabalho. Nessa direção, faz-se necessário deslocar o foco da mera identificação de problemas para a construção de soluções, o que demanda a formulação e a implementação de políticas educativas comprometidas com a inclusão e com o atendimento à diversidade.

As teorias tradicionais do currículo, influenciadas pelos ideais de eficiência e produtividade da sociedade industrial, conceberam a educação como preparação para as atividades da vida adulta (Bobbitt, 1918). Em contraposição a essa perspectiva, John Dewey defendeu que a educação deve ser compreendida como um processo de viver, e não como mera preparação para o futuro, orientando o currículo para a formação integral do estudante (Dewey, 1897). Cunha (2022) retoma essa oposição para analisar criticamente as concepções curriculares contemporâneas, destacando a necessidade de superação de modelos curriculares rígidos e excludentes.

À luz das contribuições de Dewey, compreende-se a importância de pensar uma educação de qualidade que não reduza o estudante à condição de futuro trabalhador, mas que o reconheça como sujeito de direitos e como cidadão capaz de construir projetos de vida e de intervir criticamente na realidade social. Nesse contexto, a adaptação curricular assume papel central na promoção de uma educação inclusiva, ao possibilitar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas limitações cognitivas, sensoriais ou físicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social e educacional em Angola.

As aspirações relacionadas aos processos de adaptação curricular precisam estar associadas a uma lógica de educação para todos e com todos. Embora o professor desempenhe papel fundamental nesse processo, não se pode atribuir exclusivamente a ele tal responsabilidade. Conforme destaca Cunha (2022), as adaptações curriculares frequentemente envolvem decisões que ultrapassam a sala de aula, implicando a atuação da gestão escolar, da coordenação pedagógica e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, é essencial que a família esteja informada e participe do processo, compreendendo a importância da flexibilização curricular para atender às especificidades de cada estudante.

Considerar o currículo como um processo dinâmico implica reconhecê-lo como um desafio tanto em nível macro, no âmbito das políticas educacionais, quanto em nível micro, no contexto das práticas escolares. Nesse sentido, a adaptação curricular deve ser compreendida como uma estratégia de otimização das aprendizagens, articulando metodologias, recursos e formas de organização do ensino que favoreçam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

De acordo com Onohara (2024, p. 24), o conceito de adaptação curricular deve ser entendido como uma possibilidade de trabalhar os conteúdos de forma acessível a todos os estudantes, por meio de alternativas metodológicas e de recursos que atendam às necessidades individuais, ampliando o acesso aos diferentes âmbitos do currículo.

Nessa mesma direção, Roldão e Almeida (2018) afirmam que o currículo corporiza as opções organizativas e metodológicas assumidas em determinado contexto, tempo e circunstância, visando à concretização das aprendizagens pretendidas. Para as autoras, o currículo assume um duplo significado: como conjunto de aprendizagens a desenvolver e como modo de organização e de mediação pedagógica que viabiliza a prática educativa.

Compreender a escola inclusiva, portanto, configura-se como um dos grandes desafios contemporâneos. Romper com a perspectiva curricular tradicional deve ser encarado como uma oportunidade em escala global, uma vez que a diversidade presente nas salas de aula- social, cultural, psicológica e física- constitui um potencial formativo e não um obstáculo ao processo educativo. Nesse sentido, torna-se fundamental incentivar os governos a adotarem políticas educacionais que priorizem, de forma efetiva, a inclusão escolar.

Conforme argumenta Cunha (2022), a escola inclusiva caracteriza-se por ser aberta e flexível, reconhecendo e valorizando a diversidade dos estudantes e rompendo com currículos engessados. Essa perspectiva exige adaptações tanto no contexto da sala comum quanto no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, garantindo condições efetivas de aprendizagem e participação a todos os alunos.

Segundo (Sousa; Lopes, 2023, p. 151):

Quando realizamos essa adequação e adaptação, levamos em consideração tanto a base comum curricular quanto a realidade e necessidade educacional de diferentes educandos de acordo com suas características individuais, sociais, culturais e seu ritmo de aprendizagem, criando a possibilidade de uma sala de aula inclusiva com todos os estudantes sendo protagonistas em seu próprio processo educacional.

Um currículo na perspectiva inclusiva deve priorizar as adequações, adaptações, ajustes, modificações ou suplementos, atuando frente as necessidades de aprendizagem dos educandos com ações educativas que visem potencializar as habilidades e competências estudantis (Sousa; Lopes, 2023).

Independentemente do nível ou da modalidade de ensino, é consensual que as particularidades educacionais e formativas dos estudantes devem ser consideradas de forma contínua no cotidiano escolar. O docente que, seja em Angola, no Brasil ou em qualquer outro contexto educacional, não reconhece, valoriza e respeita as diferenças individuais tende a comprometer a efetividade do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se relevante defender a importância de considerar as características específicas de cada educando no momento de planejar e implementar adaptações curriculares. Conforme apontam (Sousa; Lopes, 2023, p. 152):

É interessante a ideia de defender que é importante considerar as características particulares individuais para realizar as adaptações. O estudante pode necessitar de um maior tempo de mediação nas atividades, há situações em que não são alfabetizados, mas que conseguem dialogar, debater nas aulas, necessitando que suas avaliações aconteçam oralmente, além da redução do número de questões e utilização de recursos diferenciados.

A adaptação curricular deve ser encarada numa perspectiva transversal, pois não se restringe apenas ao papel do professor, mas envolve também a escola, os órgãos ministeriais e outros agentes do processo de ensino e aprendizagem. O currículo não é algo fixo; deve ser aplicado em função de cada contexto, considerando a realidade do aluno em todas as suas dimensões. Honorato *et al.* (2024) defendem que o currículo não é imutável ou neutro, mas uma construção social e histórica, que pode ser desconstruída. Para os autores,

ao valorizar a diferença na formação dos indivíduos e na produção dos saberes, reconhecem-se as diversidades culturais e questionam-se as bases teóricas e políticas do currículo, muitas vezes relacionadas a concepções de poder e verdade que reforçam exclusões e hierarquias.

Na mesma linha de pensamento, Aranha (2001) afirma que a adaptação curricular não significa “reduzir” o ensino para os alunos com deficiência, mas reorganizar o processo pedagógico para garantir acesso, participação e aprendizagem de todos. As diferenças não devem ser vistas como obstáculos, mas como pontos de partida para práticas pedagógicas mais flexíveis, capazes de responder às necessidades reais dos estudantes. Uma escola inclusiva é aquela que adapta currículo, metodologias, recursos e formas de avaliação, reconhecendo que os alunos aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos.

Segundo Gois (2024), as adaptações curriculares devem ser compreendidas como estratégias que promovem flexibilidade e acessibilidade em diferentes dimensões, respeitando as particularidades dos alunos.

Onohara (2024, p. 24) acrescenta:

O conceito de adaptações curriculares deve ser entendido como uma possibilidade de trabalhar o conteúdo de forma acessível a todos os estudantes, por meio de alternativas metodológicas e recursos que atendam às necessidades de cada estudante, favorecendo o acesso aos diferentes âmbitos do currículo.

Roldão e Almeida (2018) afirmam que o currículo de um país, escola ou turma corporiza opções organizativas e metodológicas em determinado contexto, tempo e circunstância, assumindo duplo significado: corpo de aprendizagens (o que se pretende ensinar) e modo de organização (como se pretende ensinar).

Sousa e Lopes (2023, p. 151) defendem que “um currículo inclusivo deve priorizar adequações, ajustes e modificações que potencializem as habilidades e competências dos estudantes”. Sousa e Lopes (2023, p. 152) exemplificam que alguns alunos podem necessitar de maior tempo de mediação, avaliações orais, redução do número de questões ou uso de recursos diferenciados.

2.4.1-Tipos de Adaptações Curriculares

A adaptação curricular constitui-se como um conjunto de estratégias pedagógicas que visam garantir a participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial no processo de escolarização. Diversos autores destacam que tais adaptações podem assumir diferentes dimensões, desde ajustes de acesso até modificações avaliativas, sempre orientadas pelo princípio da inclusão (Mantoan, 2003; Glat; Gomes, 2012).

Adaptações de acesso referem-se às condições físicas e materiais que permitem ao estudante usufruir do espaço escolar e dos recursos pedagógicos. Incluem rampas, mobiliário adaptado, materiais em braille ou ampliados e tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela. Segundo Luz e Cruz (2022), essas medidas não alteram os objetivos curriculares, mas asseguram que o aluno possa participar das atividades em igualdade de condições.

Adaptações de conteúdo: implicam ajustes nos objetivos e conteúdos curriculares, de modo a selecionar aprendizagens essenciais e adequadas às necessidades do estudante. Glat e Gomes (2012) defendem que, em alguns casos, é necessário simplificar conceitos ou reorganizar conteúdos, sem comprometer a formação integral do aluno. Essa dimensão exige do professor flexibilidade e sensibilidade para reconhecer o que é fundamental em cada etapa.

Adaptações metodológicas: dizem respeito às estratégias de ensino utilizadas. Envolvem a diversificação de metodologias, como projetos, jogos, dramatizações, trabalho em pequenos grupos ou tutoria entre pares. Para Marendaz (2025), tais adaptações configuram-se como ato pedagógico que reorganiza práticas docentes, permitindo que diferentes ritmos e estilos de aprendizagem sejam contemplados.

Adaptações avaliativas: consistem em modificações nos instrumentos e critérios de avaliação. Podem incluir provas orais em substituição às escritas, uso de portfólios ou critérios individualizados de desempenho. Sacristán (2000) destaca que a avaliação inclusiva deve considerar o progresso do aluno em relação a si mesmo, e não apenas em comparação com os colegas, reforçando o caráter formativo do processo avaliativo.

Por fim, adaptações organizacionais: envolvem mudanças na estrutura e gestão escolar, como flexibilização de horários, apoio de profissionais especializados e revisão do projeto político-pedagógico. Conforme Rodrigues (2006), a reorganização curricular é condição indispensável para efetivar a inclusão, pois ultrapassa a sala de aula e exige articulação entre gestores, professores, famílias e comunidade.

2.4.2 Currículo e adaptação curricular

O currículo não pode ser reduzido a uma lista de conteúdo ou disciplinas, mas deve ser compreendido como uma construção social, cultural e política. Para Sacristán (2017, p. 45) “o currículo é prática social e cultural, resultado de escolhas que refletem valores e projetos de sociedade”. Nessa mesma direção, Moreira e Silva (2011) destacam que o currículo é um espaço de disputa simbólica, no qual se definem identidades e se projetam modelos de cidadania.

Young (2011) introduz o conceito de conhecimento poderoso, defendendo que o currículo deve garantir acesso a saberes que ampliem a participação social e cidadã, e não apenas conteúdos técnicos. Para o autor, negar esse acesso significa perpetuar desigualdades educacionais. Ball (2012) complementa que as políticas curriculares contemporâneas estão atravessadas por lógicas neoliberais, que muitas vezes reduzem a formação a competências instrumentais, dificultando a construção de práticas inclusivas.

Apple (2019) reforça que o currículo está profundamente ligado às relações de poder e às ideologias dominantes, sendo necessário questionar quais vozes são privilegiadas e quais são silenciadas. Giroux (1997) já havia apontado que o currículo deve ser visto como prática cultural que contribui para a formação da identidade e da cidadania, perspectiva que permanece atual e necessária para pensar a inclusão. Torres Santomé (2019, p. 63) acrescenta que “um currículo inclusivo deve integrar saberes escolares e práticas sociais, evitando fragmentações que dificultam a aprendizagem dos alunos”.

Nesse sentido, a adaptação curricular não se restringe a ajustes pontuais nos conteúdos, mas envolve uma reorganização ampla das práticas pedagógicas, da gestão escolar e da infraestrutura. Os autores Glat e Gomes

(2012) afirmam que adaptar o currículo significa torná-lo dinâmico e inclusivo, capaz de responder às necessidades reais dos estudantes. Luz e Cruz (2022) reforçam que tais ajustes devem ser sistemáticos e articulados com políticas públicas, garantindo acessibilidade e participação efetiva.

No contexto angolano, os resultados desta pesquisa confirmam que os professores reconhecem a importância da adaptação curricular, mas enfrentam insegurança e falta de formação específica para implementá-la. Isso evidencia que a adaptação curricular deve ser compreendida como responsabilidade coletiva, envolvendo não apenas o docente, mas também a gestão escolar, os órgãos ministeriais e a comunidade.

Em síntese, currículo e adaptação curricular são dimensões inseparáveis: o primeiro define o projeto formativo e social da escola, enquanto o segundo garante que esse projeto seja acessível e significativo para todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades.

2.5 Dispositivos legais e normativos das práticas nacionais para atender ao público-alvo da educação especial.

A presente pesquisa justifica-se a partir do princípio fundamental de que a educação constitui um direito humano universal, indissociável dos valores que orientam a educação enquanto prática inclusiva, democrática, participativa e promotora do desenvolvimento social. Todavia, a realidade observada na escola pesquisada, localizada no Município-Sede da Província do Huambo, revela que um número significativo de alunos continua a ser excluído do sistema regular de ensino e encaminhado para formas segregadas de educação especial, em virtude da existência de necessidades educativas às quais a escola regular não consegue responder de forma adequada.

Entende-se que esta exclusão decorre, em muitos casos, da limitada adaptação do currículo escolar às necessidades específicas dos alunos, refletindo dificuldades dos professores em operacionalizar práticas pedagógicas inclusivas. Neste sentido, torna-se fundamental aprofundar o debate em torno dos dispositivos legais que regem a Educação Especial e a inclusão do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), de modo a conscientizar os diferentes atores educativos sobre a centralidade da adaptação curricular e da inclusão escolar.

O ordenamento jurídico angolano tem procurado fomentar a inclusão educativa das pessoas com deficiência no contexto escolar regular, por meio de um conjunto significativo de diplomas legais e normativos. Entre os instrumentos de maior relevância destacam-se a Constituição da República de Angola, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, a Política Nacional para a Pessoa com Deficiência, a Estratégia de Proteção à Pessoa com Deficiência, a Lei da Pessoa com Deficiência, a Lei sobre a Proteção e o Desenvolvimento Integral da Criança, a Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com Deficiência, a Lei das Acessibilidades e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Sanches; Soares, 2021).

Historicamente, convenções, declarações e fóruns internacionais têm desempenhado um papel determinante na mobilização dos Estados para a revisão das suas políticas e práticas educacionais, com vista à democratização do acesso à educação e à inclusão dos alunos do PAEE. Tais instrumentos assentam, fundamentalmente, na valorização dos direitos humanos, influenciando significativamente as legislações nacionais. Conforme sublinha Onohara (2024), as convenções e declarações internacionais exercem forte impacto sobre as políticas públicas, incentivando a formulação de normativos que promovam a inclusão, o respeito à diversidade e a atenção às necessidades específicas dos educandos.

Em Angola, à semelhança do que ocorre em outros países, o direito à educação do PAEE encontra-se assegurado por um conjunto de diplomas legais. O Instituto Nacional de Educação Especial (INEE, 2006) assinala que, com o objetivo de melhorar o sistema educativo, o Governo angolano aprovou, em 2001, a Estratégia para a Melhoria do Sistema da Educação, a Lei de Bases do Sistema de Educação e o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 8/03, de 17 de junho, criou o Instituto Nacional de Educação Especial, reforçando o compromisso do Estado com a educação das pessoas com necessidades educativas especiais.

A Constituição da República de Angola, no seu artigo 79.º, consagra o direito à educação, ao estabelecer que o Estado promove o acesso universal à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diferentes agentes sociais na concretização deste direito, nos termos da lei.

Apesar dos avanços normativos observados, persistem desafios significativos na efetivação da educação inclusiva. O crescimento populacional, aliado ao aumento do número de cidadãos pertencentes ao PAEE, impõe exigências acrescidas ao sistema educativo, tanto ao nível infraestrutural quanto pedagógico. A legislação, por si só, mostra-se insuficiente se não for acompanhada por vontade política, investimento adequado e reconhecimento da educação como fenómeno social estruturante. Conforme afirma Angolar (2023, p. 237), a configuração demográfica de um país deve ser cuidadosamente analisada, de forma a enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de desenvolvimento.

No âmbito da organização institucional, o Decreto Presidencial n.º 17/18, de 25 de janeiro, procedeu ao alinhamento do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação ao contexto político, económico e social vigente. Por sua vez, o Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, aprovou a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, revogando toda a legislação que contrariasse os seus preceitos.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, atualmente consagrada na Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, dedica os artigos 83.º, 84.º e 85.º à Educação Especial, definindo-a como uma modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino, destinada ao PAEE, com o objetivo de promover a sua integração educativa, social e escolar.

Importa salientar que a anterior Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro, que previa a Educação Especial como modalidade de ensino, foi expressamente revogada pela Lei n.º 32/20. Assim, todas as referências normativas atuais devem reportar-se ao novo enquadramento legal.

No que concerne à adaptação curricular, o Estatuto da Modalidade de Educação Especial, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 20/11, e o Decreto Presidencial n.º 312/14, de 24 de novembro, que cria o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), reforçam a obrigatoriedade de currículos flexíveis e ajustados às necessidades dos alunos. O INEE tem, entre as suas atribuições, assegurar a implementação, o acompanhamento e a avaliação das políticas educativas direcionadas às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

Corroborando nessa perspectiva, Cunha (2022) afirma que a educação inclusiva pressupõe uma concepção de escola como espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo as suas capacidades, participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem e se desenvolvem enquanto cidadãos, respeitando-se as suas diferenças.

Neste contexto, torna-se imprescindível compreender as percepções dos professores sobre a adaptação curricular e a inclusão, de modo a identificar os principais entraves à implementação das políticas públicas e contribuir para que as orientações legais se concretizem em práticas pedagógicas inclusivas no quotidiano escolar.

2.6 O papel do professor e os desafios face à adaptação curricular

Os programas educacionais concebidos em instâncias superiores, por intermédio do Ministério da Educação, são operacionalizados de forma hierárquica, passando pelas direções provinciais, municipais e, posteriormente, pelas direções comunais e escolares. Esses programas têm como objetivo último a materialização de princípios e orientações que visam a concretização de práticas pedagógicas eficazes, capazes de se traduzirem em aprendizagens significativas para os alunos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que o debate sobre a adaptação curricular não pode prescindir do papel central do professor, enquanto agente fundamental na concretização das políticas educativas. O docente não deve ser concebido como mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador pedagógico criativo e reflexivo, capaz de contribuir para a transformação da consciência crítica dos educandos e para a promoção da dignidade da pessoa humana.

Dessa forma, é fundamental que o professor seja apoiado na construção de uma compreensão adequada acerca da adaptação curricular, de modo a tornar efetivo o atendimento educacional às pessoas que constituem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Tal desafio assume particular relevância no contexto angolano e, de modo específico, na província do Huambo, onde a consolidação de uma educação inclusiva ainda requer avanços significativos no plano das práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva, conforme sublinha Onohara (2024), ser educador constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional que envolve a prática, a experiência e a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Trata-se de assumir um compromisso permanente com a aprendizagem, bem como com a constante adaptação às necessidades dos estudantes e às exigências do contexto educacional.

O papel do professor é ser um socializador do conhecimento, um mediador da relação cognitiva entre aluno e conteúdo. Professores que não refletem sobre sua prática, correm um imenso risco de se tornar um mero repetidor dos rituais pedagógicos que viveram, usando essas práticas como modelo para ensinar seus alunos (Neves, 2014, p. 5-6).

Destaca-se que o professor enfrenta ainda o desafio de desestruturar os subgrupos frequentemente presentes em qualquer turma, uma vez que o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e atitudinais dos alunos é favorecido quando estes têm a oportunidade de trabalhar em diferentes grupos. Tal dinâmica possibilita o contacto com a diversidade de opiniões, experiências e estilos de aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

No processo de escolarização, os docentes deparam-se com diversas dificuldades para promover, na prática, o acesso efetivo dos alunos ao currículo comum. Entre esses obstáculos, a limitação na flexibilização curricular evidencia-se como uma das principais barreiras à efetiva aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles que apresentam necessidades educativas específicas. Nesse sentido, entende-se que a dificuldade em adaptar conteúdos, metodologias e estratégias pedagógicas compromete a garantia de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, esta abordagem tem como objetivo elencar e refletir criticamente sobre as reais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de flexibilização do currículo escolar (Santos *et al.*, 2024).

As escolas, por sua vez, devem estar alinhadas aos desafios vivenciados pelas comunidades em que estão inseridas, buscando responder de forma contextualizada às suas necessidades educativas e sociais. Conforme destaca Silva (2014), torna-se imprescindível que as instituições escolares contem, em seus quadros funcionais, com profissionais formados sob uma perspectiva

inclusiva, capazes de contribuir para a construção de um ambiente pautado no diálogo, no respeito às diferenças e na promoção de transformações significativas nas formas de pensar, agir e atuar no campo educacional.

Defendem que é dever do professor incluir seu estudante com NEE através de ações que proporcionem a participação plena do mesmo nas atividades cotidianas, desempenhando bons resultados. Ainda, os mesmos pensadores entendem que ao realizarmos a pesquisa bibliográfica sobre adaptações de atividades e conteúdo, que grande parte dos trabalhos são voltados para estudantes com deficiência auditiva e visual com enfoque na cartografia tátil, contudo precisamos desenvolver metodologias que abarquem todos os estudantes com e sem deficiência (Sousa; Lopes, 2023, p. 153).

Os professores, precisam ser pessoas comprometidas com os desafios de seus alunos assim como precisam aliar suas abordagens teóricas aos fundamentos práticos tal como autores Santana *et al.* (2020) entendem que, a partir das reconfigurações teóricas e práticas que chegam até o ambiente escolar, o professor passa a encontrar, em seu contexto de atuação, diferentes desafios que envolvem: mudança na concepção das práticas excludentes, adotando práticas pedagógicas inclusivas relacionadas aos conteúdos, aos estudantes, aos pais e à comunidade.

O professor deve consciencializar-se de que o foco principal do processo ensino-aprendizagem é o desenvolvimento integral do aluno e não apenas a simples transmissão do conteúdo. Daí surge, então a necessidade de a escola apresentar atividades pedagógicas que propiciem a participação efetiva de todos, com alegria, imaginação e criatividade (Mendonça; Regina, 2010, p. 138).

O planejamento docente deve gravitar em torno do estudante como o centro da ação educativa. Nesta perspectiva, torna-se imperativo que o professor assuma uma postura investigativa e inovadora perante os novos desafios pedagógicos, assegurando um espectro alargado de oportunidades de aprendizagem. A atuação docente em sala de aula não deve circunscrever-se à mera transmissão de conteúdos; deve, inversamente, configurar-se como uma mediação orientadora e transformadora, capaz de converter o espaço pedagógico num ambiente inclusivo e de utilizar a adaptação curricular como um instrumento indispensável para o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas especificidades.

O movimento global em prol da educação inclusiva — compreendido enquanto ação política, cultural, social e pedagógica — preconiza o direito de todos os estudantes coexistirem no mesmo espaço escolar, participando ativamente sem qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, é fundamental que os docentes do ensino público, tanto na Província do Huambo como noutras regiões, adotem estratégias adequadas à inclusão efetiva. Tal abordagem coaduna-se com as propostas contemporâneas que visam a inclusão do público-alvo da educação especial (Brasil, 2008), fundamentando a premissa de que a integração deve ocorrer não apenas em instituições especializadas, mas também no ensino regular. Por conseguinte, a transição para uma perspectiva inclusiva transcende a responsabilidade governamental, constituindo-se como um imperativo de consciência social que deve envolver instituições religiosas, partidos políticos e a sociedade civil angolana no seu todo.

Para que as adaptações curriculares possuam aplicabilidade prática, é essencial garantir uma formação docente robusta, alicerçada em teorias psicopedagógicas que reflitam a realidade experienciada pelos alunos. Conforme postula Gois (2024), a Psicopedagogia, enquanto campo dedicado à análise da aprendizagem humana, visa otimizar o percurso educacional ao potencializar o desenvolvimento do aprendente através de abordagens personalizadas. Em suma, a busca por um serviço educativo de qualidade exige uma reflexão crítica sobre a formação de professores, contemplando dimensões técnicas, científicas, pedagógicas e éticas, determinando com rigor os conteúdos, os tempos e as metodologias do processo formativo.

Ao pensarmos na formação de formadores é fundamental que se considere o processo de construção das relações específicas dos campos de conhecimento para os quais os docentes deverão formar, bem como possibilitar a construção dos conhecimentos pedagógicos a serem apropriados neste processo formativo que poderão ser desenvolvidos durante a formação (Bolzan, 2010, p. 4).

Quadro 1- Comparação da Formação docente e políticas inclusivas no Brasil, Portugal e Angola.

País	Legislação/política principal	Foco de formação docente	Principais desafios
Brasil	Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 (PNEEI)	Formações contínuas e especializações; foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Superação do caráter teórico das formações remotas; garantia de financiamento e acessibilidade.
Portugal	Decreto-Lei nº 54/2018 – Educação Inclusiva	Gestão curricular inclusiva e disciplinas de inclusão na formação inicial.	Necessidade de maior articulação entre teoria e prática; desafios na implementação efetiva das medidas inclusivas
Angola	Decreto Presidencial nº 187/17 (Política de Educação Especial)	Consolidação de competências para NEE; capacitação pontual de agentes educativos.	Distância entre legislação e prática; insuficiência de programas sistemáticos de formação; carência de apoio técnico e institucional

Fonte: elaboração própria.

A comparação evidencia que, embora Brasil, Portugal e Angola apresentem políticas voltadas à formação docente para a inclusão, persistem lacunas significativas na prática. No Brasil, a crítica recai sobre formações superficiais e desarticuladas da graduação; em Portugal, destaca-se a necessidade de gestão curricular inclusiva e maior articulação prática; em Angola, observa-se a distância entre a legislação e a implementação efetiva. Esses elementos reforçam que os desafios enfrentados pelos professores da instituição em estudo inserem-se em uma problemática mais ampla, que exige políticas de formação contínua e contextualizada.

A consolidação de práticas inclusivas requer o envolvimento coletivo da escola e da comunidade. Santana *et al.* (2020) defendem que a inclusão depende da articulação entre gestão escolar, serviços de apoio e famílias. Gois (2024) ressalta a importância da psicopedagogia ao considerar os aspectos emocionais e sociais do processo de aprendizagem. Nessa mesma direção, Bolzan (2010) e Boschi (2008) compreendem a formação docente como um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, orientado para práticas pedagógicas éticas, críticas e comprometidas com a inclusão.

2.7 Considerações sobre a formação docente e políticas inclusivas

No contexto das políticas educacionais, os programas definidos pelo Ministério da Educação visam, em última instância, a melhoria da prática pedagógica e das aprendizagens dos alunos. Assim, torna-se inviável discutir a adaptação curricular sem reconhecer o professor como elemento fundamental para a concretização das políticas inclusivas no cotidiano escolar. O docente não deve ser visto como mero transmissor de conteúdos, mas como agente transformador, capaz de promover a dignidade humana e a mudança de consciências.

Contudo, os dados empíricos revelam que, no contexto angolano, particularmente em Huambo, ainda há fragilidades na percepção e na aplicação da adaptação curricular, em grande parte associadas à insuficiência de formação específica e de acompanhamento pedagógico. A adaptação curricular implica a superação de práticas excludentes e a reorganização das dinâmicas em sala de aula. Lima (2016) assinala que a desconstrução de subgrupos fixos e a

promoção de interações entre diferentes perfis de alunos contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e para o enfrentamento da diversidade de opiniões e estilos de aprendizagem. Todavia, conforme indicam Santos et al. (2024), os professores enfrentam dificuldades concretas para garantir o acesso dos alunos ao currículo comum, sendo a rigidez curricular uma das principais barreiras à efetiva aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais, realidade igualmente identificada nos resultados da presente investigação.

Além disso, as escolas precisam estar alinhadas aos desafios das comunidades em que se inserem, dispondo de profissionais formados para a construção de espaços de diálogo e respeito à diferença, conforme enfatiza Silva (2014). Estudos indicam ainda que grande parte das pesquisas sobre adaptação curricular se concentra em estudantes com deficiência auditiva e visual, apontando a necessidade de ampliar metodologias que contemplem todos os alunos, com e sem deficiência, conforme defendem Sousa e Lopes (2023). Isso reforça a pertinência de estudos contextualizados à realidade angolana.

Por fim, o professor deve consciencializar-se de que o foco central do processo de ensino-aprendizagem é o desenvolvimento integral do aluno, e não apenas a transmissão de conteúdos. Mendonça e Regina (2010) defendem práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva de todos, com criatividade e imaginação. Assim, o docente é chamado a atuar como investigador e inovador, transformando a sala de aula em um espaço inclusivo e fazendo da adaptação curricular uma ferramenta essencial para garantir oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, independentemente das suas necessidades.

O movimento global em defesa da educação inclusiva, compreendida como ação política, cultural, social e pedagógica, pressupõe o direito de todos os estudantes partilharem o mesmo espaço educativo, aprendendo e participando sem discriminação. Nesse sentido, embora a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Brasil (2008) pertença a outro contexto normativo, contribui para o debate teórico ao reforçar que a inclusão deve ocorrer prioritariamente nas escolas regulares, exigindo o envolvimento de diferentes atores sociais. Tal perspectiva dialoga com os

desafios vivenciados no contexto do Huambo, onde a efetivação da inclusão requer maior articulação entre escola, famílias e comunidade local.

No que se refere à formação de formadores, Bolzan (2010) defende que o processo formativo deve articular os campos específicos do conhecimento com os saberes pedagógicos, possibilitando que os docentes desenvolvam competências para lidar com a diversidade em sala de aula. Assim, os desafios formativos dos professores que atuam com alunos do público-alvo da Educação Especial devem estar alinhados às demandas sociais e educacionais do contexto em que a escola se insere, cabendo ao docente contribuir para a mitigação dos impactos das desigualdades vivenciadas pelos estudantes no percurso escolar.

A formação docente deve, portanto, ultrapassar uma lógica meramente técnica, orientando-se pela promoção da dignidade da pessoa humana e pela transformação de consciências, contribuindo para o desenvolvimento do país. Tal premissa é reforçada por Boschi (2008), ao afirmar que educar implica assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, dimensões indissociáveis no contexto da educação inclusiva.

3 MÉTODO

Na presente pesquisa, adotou-se o estudo de caso como método de investigação, por possibilitar a compreensão aprofundada de fenômenos inseridos em contextos específicos. Segundo Gil (2018, p. 57), “o estudo de caso caracteriza-se pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”. Essa definição justifica a escolha metodológica, considerando que a análise da percepção dos professores sobre adaptação curricular requer atenção às particularidades do contexto escolar e às experiências vivenciadas pelos participantes.

Corroborando essa perspectiva, Yin (2015, p. 17) afirma que “o estudo de caso é uma investigação empírica que examina um fenômeno contemporâneo

em profundidade e dentro de seu contexto de vida real”. Para o autor, esse método é particularmente indicado quando a investigação busca responder questões do tipo “como” e “por que”, aspecto diretamente relacionado aos objetivos desta pesquisa.

Nessa perspectiva, o estudo de caso permite compreender as múltiplas dimensões do fenômeno investigado, captando nuances, percepções e contradições que dificilmente seriam evidenciadas por abordagens exclusivamente quantitativas. Conforme Stake (1995, p. 11), “o estudo de caso não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas uma forma de compreender a singularidade de uma situação”.

No que se refere aos procedimentos éticos, a pesquisa observou os princípios de respeito à dignidade humana, confidencialidade, anonimato e proteção dos participantes, assegurando que as informações recolhidas fossem utilizadas exclusivamente para fins científicos e acadêmicos. O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética, garantindo conformidade com as normas éticas aplicáveis às pesquisas envolvendo participantes humanos.

Adicionalmente, os instrumentos de recolha de dados foram submetidos à apreciação e validação por juiz externo internacional vinculado ao Brasil, e nacional vinculado em Angola, visando assegurar maior rigor metodológico, consistência científica e adequação dos instrumentos ao objeto de estudo. A participação dos sujeitos ocorreu mediante consentimento livre e esclarecido, preservando-se a confidencialidade e o anonimato das informações obtidas.

3.1 Procedimentos éticos

Para o progresso da presente pesquisa foi necessário enquadrar os aspetos éticos em alguns focos essenciais nomeadamente: o respeito pelas regras da instituição escolar aonde se realizou a pesquisa; optamos em primar pela preservação da dignidade humana e a apresentação dos resultados de forma fidedigna e coerente.

A pesquisadora entrou em contato com a instituição, apresentando aos participantes o projeto de pesquisa, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), após a apresentação, os participantes foram convidados a assinarem o TCLE e deu-se início à pesquisa. Foi apresentado também o Termo de Autorização de Imagem, assinado pela direção da

instituição escolar e encontra-se em (Anexo A). O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética conforme o (Anexo B).

3.2 Caracterização dos Participantes

A presente pesquisa teve como população 43 professores do Ensino Primário, pertencentes à instituição selecionada para o estudo, que lecionam para crianças com idades compreendidas entre 6 e 11 anos.

Segundo Silva (2009, p. 13), “uma população corresponde à totalidade de fenómenos ou pessoas que se deseja estudar, da qual será extraída a amostra a ser investigada”. Na mesma perspetiva, Numa (2021, p. 139) afirma que “a amostra constitui um subconjunto da população dela extraída para determinados fins”.

A amostra foi constituída por 35 professores do Ensino Primário, selecionados intencionalmente, considerando os objetivos da investigação.

Como critério de inclusão, foram considerados os professores que lecionavam para alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), nomeadamente estudantes com deficiência intelectual, física, auditiva, visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Como critério de exclusão, foram excluídos os docentes que não lecionavam para alunos da Educação Especial.

Nos resultados subsequentes será apresentada a caracterização detalhada do perfil dos participantes.

3.3 Local da pesquisa

A instituição em estudo é localizada no Município Sede da Província do Huambo apresenta uma gestão mista: embora seja de inspiração católica, com direção partilhada entre representantes da Igreja e o Estado, os professores e funcionários pertencem ao quadro estatal. Contudo, os pais e encarregados de educação contribuem com mensalidades e com participações financeiras, o que caracteriza a escola como uma instituição público-confessional, típica do contexto angolano, em que a oferta educativa resulta da parceria entre Estado e a Igreja, com apoio das famílias. A Escola é de carácter definitiva, estando ela

vocacionada à formação de alunos do Ensino Primário (dos 6 anos aos 11 anos de idade) e I ° Ciclo do Ensino Secundário (de 12 a 18 anos de idade).

Trata-se de uma Escola Missionária que mantém áreas destinadas as atividades religiosas e pedagógicas. Para melhor compreensão, a seguir no Quadro 2, foram registadas algumas fotografias dos ambientes referenciados neste trabalho.

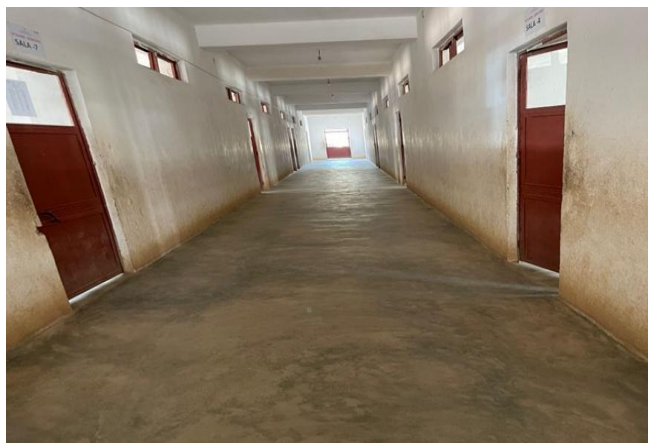
Quadro 2- Imagens da Instituição Escolar

Figura 1- Parte frontal da Escola



Edifício-1 apresenta a parte frontal da Escola que dá acesso ao gabinete do Diretor Pedagógico e Administrativo, Secretaria, à sala dos professores as salas de aula e ao banheiro dos professores.

Figura 2 - Corredor de acesso as salas de aulas



Apresenta o corredor da escola que conecta a entrada com a parte frontal aos gabinetes, salas de aula, sala dos professores e a porta de saída que dá acesso ao banheiro dos alunos, localizado fora. O corredor é utilizado principalmente para circulação de alunos e professores garantindo a organização funcional da escola.

Figura 3- Salas de aula com alpendre



Apresenta o alpendre da escola, no qual estão localizadas as portas da sala de aula evidenciando a integração entre espaços cobertos e os ambientes internos. O alpendre funciona como altar durante algumas missas como: Páscoa, Ordenação, em frente ao alpendre há um amplo espaço de terra batida utilizado para atividades pedagógicas, como aulas ao ar livre, exercícios em grupos e pequenas apresentações, além das atividades religiosas nesse local, realiza-se também o cântico do Hino nacional nos períodos matinais e vespertinos, acontecem também reuniões de pais e encarregados de educação demonstrando o uso múltiplo e integrado do ambiente escolar que mantém a sua origem missionária.

Figura 4- Interior das salas de aula



Apresenta o interior das salas de aula. A primeira imagem apresenta o interior de uma sala de aula equipada de carteiras, quadro negro. A segunda apresenta o interior de uma sala de aula, equipada com cadeiras plásticas e quadro negro. Esse espaço é utilizado para atividades de ensino regulares, incluindo

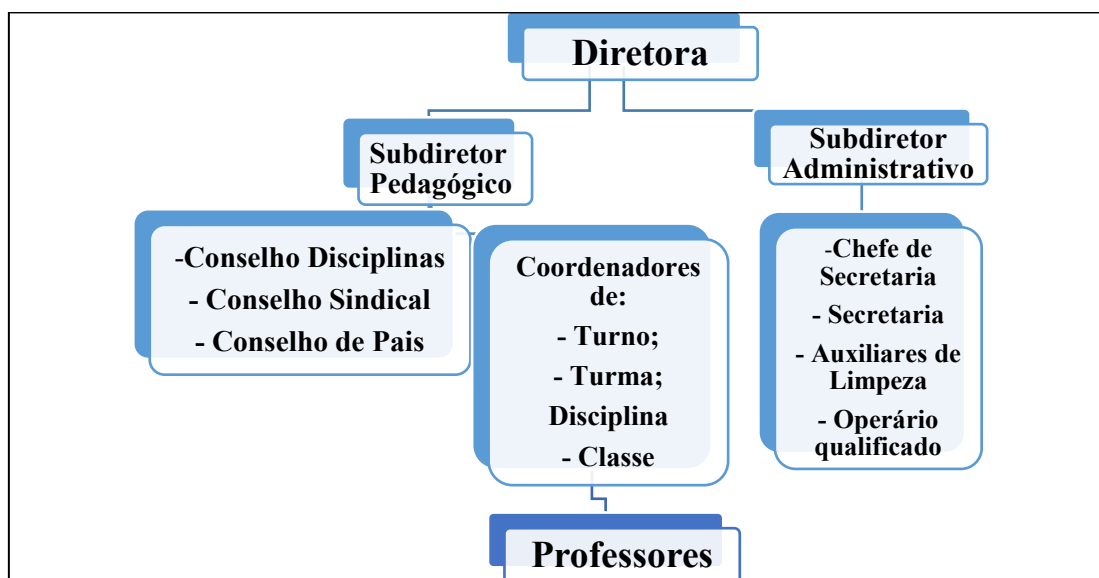


aulas expositivas, nos períodos matutino e vespertino.

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos graus acadêmicos dos professores, importa destacar que os professores estão agrupados em técnicos médios, licenciados e mestres. Por sua vez, existem professores que mesmo sendo coordenadores de disciplina ou de turno, por insuficiência docente também lecionam algumas disciplinas.

Figura 5- Organograma da instituição escolar



Fonte: Autoria própria.

3.3.1 Breve história da Instituição pesquisada

Um fator histórico relevante a considerar nesta investigação reside no papel ambivalente desempenhado pelas missões religiosas durante o processo de colonização. Embora parte do clero e do corpo missionário tenha atuado como instrumento de dominação cultural e social, existiram setores que priorizaram a promoção humana através da educação e da transformação social. Foi sob este paradigma de desenvolvimento humano que surgiu o propósito de fundar a instituição objeto deste estudo.

Neste contexto, na primeira quinzena de setembro de 1986, por iniciativa de um Missionário Redentorista e então Reitor do Centro, deliberou-se a criação de uma unidade escolar destinada a mitigar as severas carências educativas que afetavam as comunidades locais. A formalização deste projeto ocorreu a 24 de setembro de 1986, numa reunião com representantes eclesiais, na qual se estabeleceu a estratégia de recrutamento de docentes qualificados para a efetiva implementação e consolidação da referida instituição de ensino.

3.3.2 Regulamento interno da Instituição Pesquisada

A operacionalização da instituição teve início com a contratação de profissionais capacitados para a gestão das esferas pedagógica, administrativa e espiritual. O processo de admissão de estudantes foi estruturado em conformidade com as diretrizes do Ministério da Educação, assegurando o acesso democrático e a observância do princípio da não discriminação. A abertura oficial da Escola de Ensino Primário do Huambo, ocorrida a 5 de outubro de 1986, marcou a implementação de um modelo educativo que, apesar das exigências estruturais, privilegiava o suporte ético-moral como pilar de sustentação docente e discente.

O quotidiano escolar é regido por um corpo de normas internas que visam a manutenção de um ambiente ordenado e propício à aprendizagem. No que concerne à dimensão organizacional, o regulamento estabelece o cumprimento rigoroso da carga horária e protocolos formais para a justificação de faltas ou desistências, exigindo a mediação direta da direção ou coordenação.

No âmbito da disciplina e convivência social, a instituição adota critérios estritos de conduta e apresentação. Estes incluem a obrigatoriedade do uniforme

e a interdição de indumentárias ou acessórios que se desviem dos padrões institucionais de sobriedade. A postura dos alunos em sala de aula é orientada pelo princípio do respeito à autoridade docente manifestada em atos de etiqueta social e silêncio e pela valorização da cooperação mútua.

Adicionalmente, o regulamento impõe medidas restritivas e punitivas para salvaguardar a integridade do património e a segurança coletiva. Tais medidas abrangem desde a proibição do uso de tecnologias móveis em contexto de aula até à interdição estrita de objetos perigosos ou substâncias ilícitas. A inobservância destas diretrizes sujeita o infrator a um regime disciplinar sancionatório, que progride conforme a gravidade da falta, podendo culminar no desligamento do aluno da instituição. Esta estrutura normativa reflete uma filosofia educativa que associa o rigor administrativo à formação do carácter, conforme preconizado nos documentos fundacionais da escola (Documento Interno, n.p.).

3.4 Instrumento de recolha de dados

A presente investigação utilizou como instrumento de recolha de dados o questionário estruturado, definido por Lakatos e Marconi (2017, p. 201) como um “instrumento de coleta de dados que permite atingir grande número de pessoas, obtendo informações de forma rápida e objetiva”.

O instrumento (Apêndice B) foi constituído por 13 itens, sendo 12 questões fechadas e uma questão aberta, direcionadas à análise da inclusão escolar, estratégias pedagógicas e percepções docentes acerca dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

As questões fechadas permitiram recolher informações relacionadas às práticas pedagógicas e à inclusão escolar, enquanto a questão aberta possibilitou aos participantes expressarem as suas percepções sobre o fenómeno investigado.

Importa salientar que o instrumento foi submetido à validação de conteúdo por um painel de peritos (juízes) angolanos e brasileiros, detentores dos graus de mestre e doutor em Ciências da Educação, visando assegurar clareza, pertinência e adequação científica dos itens.

Contudo, devido a constrangimentos operacionais ocorridos durante a recolha dos dados, não foi possível aplicar a versão revista após o parecer dos juízes (Apêndice C), procedendo-se à aplicação da versão original do instrumento.

3.5 Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados ocorreu após a observância dos procedimentos éticos da pesquisa e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Inicialmente, a pesquisadora deslocou-se à sala dos professores durante o período de intervalo, momento em que apresentou os objetivos da investigação. Após o aceite voluntário dos participantes, foram aplicados 35 questionários aos docentes do Ensino Primário que lecionavam para alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), correspondendo à amostra definida para o estudo.

Os questionários permaneceram com os participantes para preenchimento individual e foram posteriormente devolvidos à pesquisadora após aproximadamente 15 dias, período considerado suficiente para o preenchimento do instrumento.

3.6 Procedimento de análise dos dados

O tratamento dos dados quantitativos foi realizado com o suporte do software Microsoft Excel, ferramenta que permitiu a organização dos dados, a sistematização estatística descritiva e a elaboração de tabelas para apresentação dos resultados.

Por sua vez, a questão aberta foi submetida à Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos de Bardin (2011), percorrendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, envolvendo inferência e interpretação.

As categorias de análise foram estabelecidas a posteriori, a partir da codificação e agrupamento das respostas por similaridade semântica. Para apresentação

dos resultados, selecionaram-se unidades de registo representativas das ideias predominantes em cada categoria, facilitando a organização dos discursos e a identificação de evidências relevantes para a discussão final.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram apresentados a partir dos dados analisados à luz da literatura, considerando as seguintes temáticas: 4.1- Perfil dos participantes do estudo; 4.2 Serviços e recursos ofertados para a efetivação do processo de inclusão; 4.3 Formação docente para a Educação Especial; 4.4 Percepção sobre a Adaptação Curricular; 4.5 Plano de aula e Estratégias de ensino; 4.6- Políticas Públicas; 4.7 Respostas categorizadas da questão aberta.

4.1 Perfil dos participantes do estudo

Sendo a escola em destaque uma instituição complexa, esta oferece formação desde o Ensino Primário até ao I Ciclo do Ensino Secundário. Todavia, os participantes da presente pesquisa são apenas os professores do Ensino Primário, que no contexto de Angola corresponde desde a 1ª a 6ª classe.

Os professores tiveram contato com o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) antes de responderem aos questionários, e os resultados obtidos revelam a necessidade de aprimorar e compreender a adaptação curricular como uma alternativa para que a inclusão escolar seja efetivamente concretizada, ações didáticas, os procedimentos pedagógicos e não só, sejam suficientes para que a inclusão de alunos do PAEE seja um fato. Estes resultados dos referidos dados dos questionários são os seguintes:

Tabela 1 - Média de idade dos professores por gênero

Professores- Gênero Masculino (n: 21)	Professores- Gênero Feminino (n: 14)
Média 36,8	Média 40,2
Total de Professores 35	

Fonte: elaborada pela autora.

A formação contínua de professores não é só um dos elementos fundamentais para que agentes da educação aprimorem a qualidade necessária e nesse caso, nota-se que a Escola tem mais professores do gênero masculino que feminino o que dá a entender ser fundamental que debates sobre a equidade e promoção da vida estudantil para as mulheres precisa ser considerado, pois as mulheres ajudam de forma significativa no processo educativo.

A Tabela 1 mostra que a média de idade dos professores homens é de 36,8 anos, enquanto das mulheres é de 40,2 anos. Essa diferença pode indicar trajetórias distintas de inserção profissional, pois, conforme Tortella (2014), o perfil docente em Angola é marcado por desigualdades de gênero e por barreiras sociais que dificultam a entrada e permanência das mulheres na carreira.

Do ponto de vista da adaptação curricular, a idade média dos docentes é relevante, porque professores mais experientes podem apresentar maior resistência à mudanças metodológicas, enquanto os mais jovens tendem a estar mais abertos às práticas inclusivas.

Essa realidade encontra respaldo na Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola e reafirma o papel nuclear do professor. O artigo 5.º da referida lei consagra a universalidade e igualdade de oportunidades como princípios fundamentais, o que implica superar desigualdades de gênero e garantir que todos os docentes tenham condições equitativas de formação e atuação. Todavia, os dados desta pesquisa revelam que, apesar da legislação prever igualdade e valorização docente, ainda persistem diferenças de gênero e desafios geracionais que impactam a efetividade da inclusão escolar.

Quanto à formação a nível de graduação, observa-se a Tabela 2 a seguir:
Tabela 2 - Formação a nível de Graduação e Pós-Graduação

Graduados	Graduação em curso	Pós-graduados	Pós-Graduação, em curso
21	10	2	2
60%	28%	5,7%	5,7%

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 2 nos revela 60% dos professores são graduados, pois têm as licenciaturas feitas nas mais variadas instituições de ensino superior (IES) em

Angola. Os 28% estão com a formação em curso, 5,7% são mestres e igual percentagem têm o mestrado em curso e nenhum Doutor a Escola dispõe por enquanto. Um dado preocupante refere-se ao facto de nenhum dos participantes possuir formação especializada em Educação Especial. Entretanto, os docentes licenciados em Pedagogia relataram que, durante a formação inicial, tiveram contacto com conteúdos relacionados às Necessidades Educativas Especiais, por meio da disciplina de Necessidades Educativas Especiais, componente curricular integrante da graduação. Todavia, tal formação mostrou-se insuficiente para caracterizar uma especialização na área da Educação Especial. Conforme Sebastião e Moisés (2024), a formação contínua é condição essencial para assegurar qualidade e autonomia profissional.

Gomes *et al.* (2019) reforçam que, nas escolas angolanas, a formação para inclusão ainda é um desafio, o que explica a dificuldade dos professores em implementar adaptações curriculares. Teixeira (2013, p. 138) acrescenta que “a qualidade na gestão dos processos de uma organização bem como a sua capacidade para assegurar vantagens competitivas está em dependência do nível de qualificação e comprometimento dos seus colaboradores”, destacando a importância da valorização e da superação profissional.

Considerando a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. O artigo 5.º consagra a universalidade e igualdade de oportunidades, e o artigo 21.º valoriza o papel nuclear do professor, exigindo formação inicial e contínua adequada. Todavia, os dados dessa pesquisa revelam que, apesar da legislação prever valorização e qualificação docente, ainda há lacunas significativas na formação especializada para inclusão, comprometendo a efetividade da prática pedagógica.

4.2 Serviços e recursos ofertados para a efetivação do processo de inclusão

A efetivação do processo de inclusão escolar exige a disponibilização de serviços e recursos que garantam condições adequadas de aprendizagem para os alunos do PAEE. Entre os elementos mais destacados pelos professores do ensino primário da instituição em estudo estão as necessidades de salas de

recursos multifuncionais, materiais didáticos adaptados e infraestrutura reabilitada, que constituem bases essenciais para a prática inclusiva. Além disso, os docentes ressaltam a importância de serviços de apoio psicossocial, como gabinetes de aconselhamento, e de programas de formação contínua que os capacitem para lidar com a diversidade em sala de aula. Tais percepções confirmam o que Sala (2025) defende ao afirmar que a inclusão não se concretiza apenas por meio de políticas, mas pela criação de condições materiais e humanas que sustentem o processo. Do mesmo modo, Renk e Guebert (2024) sublinham que a inclusão em países lusófonos depende da articulação entre recursos pedagógicos, infraestrutura e apoio comunitário, reforçando que os serviços ofertados devem ser compreendidos como parte de um direito e não como concessão.

A Tabela 3 a seguir apresentada nos revela a necessidade de fortalecer as práticas inclusivas no contexto escolar, particularmente no que se refere à efetivação da inclusão dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Os dados revelam a importância de ampliar ações voltadas à formação docente, bem como garantir condições estruturais adequadas, recursos pedagógicos e serviços de apoio especializados, elementos essenciais para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Tabela 3 - Com relação aos recursos humanos voltados ao processo de inclusão dos alunos público da educação especial (PAEE)

Descrição	Frequência	Porcentagem
Há serviço de Atendimento Educacional Especializado	1	2,8%
Há a presença do Ensino colaborativo (presença do Professor de Educação Especial trabalhando em colaboração dentro da sala de aula, juntamente com o professor regente?	0	00%
Há outros tipos de serviços	1	2,8%
Não há serviços específicos ofertados a este público	33	94,2%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

A partir da Tabela 3, observa-se que 94,2% dos professores por nós questionados, admitem que não há serviços específicos ofertados a este público. Apenas 2,8% confirma a existência de serviços especializados e igual número outros serviços.

Infelizmente, não se nota registo de alguém que afirmou existir a presença do Ensino colaborativo (presença do Professor de Educação Especial trabalhando em colaboração dentro da sala de aula, juntamente com o professor regente).

Conforme defendido por Bertolde e Larchert (2020, p. 4):

Os alunos têm o direito de serem atendidos adequadamente dentro do ambiente escolar, isso é um direito garantido, assim a educação inclusiva direciona para a utilização das adaptações curriculares como uma estratégia que vai garantir que os alunos sejam atendidos, respeitando suas diferenças no processo de ensino e aprendizagem.

Nos últimos tempos, a pauta para o processo de inclusão para os educandos com deficiência tem causado nos profissionais e nos ambientes escolares, preocupações especialmente no que diz respeito às questões relacionadas às adaptações curriculares, tendo em vista que cada escola deve construir possibilidades educacionais a partir da necessidade dos seus alunos e que assim, eles possam participar integralmente, em ambiente rico de oportunidades que proporcionem a aprendizagem (Costa 2014).

Esses dados dialogam com informações oficiais como o Decreto Presidencial n.º 187/17, que em 2017 registrava apenas uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em Huambo, número insuficiente para atender a demanda crescente de alunos com deficiência na província. Segundo o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), Angola conta atualmente com 44.916 alunos com necessidades educativas especiais, mas a infraestrutura e os serviços ainda não acompanham essa realidade. Essa lacuna confirma que, na prática, os professores acabam recorrendo a adaptações pontuais e individuais, sem suporte coletivo ou institucional. Embora a legislação (Lei n.º 32/20) consagre a universalidade e inclusão como princípios fundamentais, a ausência de serviços especializados compromete diretamente a efetividade da inclusão escolar e

reforça a crítica de que Angola privilegia apenas o nível individual das adaptações curriculares, corroborando com os dados da Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Presença de salas de recursos multifuncionais (SRM)

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sim	0	0%
Não	35	100%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Salas inclusivas, devem ser aquelas que atendam os alunos sem se importar das suas limitações quer físicas, psicológicas, emocionais ou de conduta. Nesse caso, a tabela nos revela que 100% dos professores, defendem a ideia de que a suas salas não dispõe de recursos multifuncionais o que de alguma forma revela mais uma vez o grau de necessidade para que a intervenção sobre este assunto passe a ser um fato.

Gois (2024, p. 6) afirma que:

Compreendemos que as adaptações curriculares têm como objetivo principal realizar alterações visando uma organização que leve em conta a diversidade, proporcionando flexibilidade para ser acessível em várias dimensões. Isso abrange a estrutura física da escola, o comportamento dos profissionais e o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de oferecer um ambiente que respeite as particularidades de cada aluno.

Glat e Pletsch (2012) defendem que as SRM são essenciais para apoiar o processo de inclusão, pois oferecem recursos especializados que permitem aos professores adaptar o currículo de forma mais eficaz. Sem elas, os docentes ficam sobrecarregados, tendo que improvisar adaptações sem suporte adequado.

Em Angola, o Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, aprovou a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão, prevendo a criação de infraestruturas adequadas e serviços especializados. No entanto, os dados dessa pesquisa revelam que, na instituição escolar analisada, não existem SRM. É importante destacar que, na cidade do Huambo, há uma Escola de Ensino Especial, que dispõe de SRM e Atendimento Educacional Especializado (AEE), todavia, essa escola funciona separada do ensino regular,

atendendo os alunos em caráter paralelo, o que aproxima a política educacional mais da segregação do que da inclusão plena.

A partir da Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, em seu artigo 5º, consagra a universalidade e inclusão como princípios fundamentais, e o artigo 21º valoriza o papel nuclear do professor. Todavia, os dados dessa pesquisa revelam que, apesar da legislação prever condições estruturais para inclusão, a ausência de SRM no ensino regular compromete diretamente a efetividade da adaptação curricular e a garantia do direito à educação inclusiva.

Investir com proezas nas infraestruturas deve ser um desafio que a todos se impõe. Todavia, é fundamental que os Estados e Governos proporcionem às instituições de ensino, todos os aportes necessários para que suas infraestruturas estejam equipadas com meios capazes de incluir alunos seja qual for a condição. Esse desafio sobre adaptação curricular ganha relevância quando as Escolas têm capacidades para dar respostas as novas exigências para o atendimento de alunos dos alunos PAEE. Considerando a infraestrutura, tem-se a Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - A infraestrutura da escola para atender as diferentes necessidades dos alunos PAEE

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sim	27	77,2%
Não	8	22,8%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Os resultados da Tabela 5 sobre infraestrutura revelam que a maioria dos professores da instituição pesquisada, percebe-se limitações significativas em termos de acessibilidade, recursos pedagógicos e condições físicas adequadas para atender alunos com necessidades educativas especiais. Essa percepção evidencia que, na prática, a adaptação curricular enfrenta barreiras estruturais que comprometem sua efetividade.

Gois (2024) afirma que nesse contexto compreendemos que as adaptações curriculares têm como objetivo principal realizar alterações visando uma organização que leve em conta a diversidade, proporcionando flexibilidade para ser acessível em várias dimensões. Isso abrange a estrutura física da

escola, o comportamento dos profissionais e o processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de oferecer um ambiente que respeite as particularidades de cada aluno.

Essa limitação estrutural é confirmada pelos dados oficiais em que, em 2017, a província do Huambo contava com apenas uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em funcionamento e, desde então, não houve expansão desse modelo. A ausência de novas SRM nos últimos anos evidencia a estagnação das políticas de inclusão na região. Em âmbito nacional, Angola registra atualmente 44.916 alunos com necessidades educativas especiais, acompanhados por apenas 6.871 professores especializados, o que reforça a discrepância entre a demanda e os recursos disponíveis.

Essa realidade contrasta com a Lei n.º 32/20 que atribui às instituições educativas a responsabilidade de garantir condições estruturais e pedagógicas para a prática inclusiva. Todavia, os dados dessa pesquisa revelam que, apesar da legislação prever infraestruturas adequadas, muitas escolas ainda não dispõem dos meios necessários para assegurar a efetiva inclusão, o que compromete diretamente a adaptação curricular.

Essa limitação estrutural faz com que os professores recorram quase exclusivamente a adaptações individuais, como flexibilização de atividades ou improvisações em sala de aula, confirmando a crítica de que Angola privilegia apenas esse nível de adaptação curricular. Todavia, documentos brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Cartilha Escola Viva (Aranha, 2002) sistematizam que as adaptações devem ocorrer em três níveis: no projeto pedagógico da escola, no currículo da classe e no currículo individualizado. A ausência de práticas nos dois primeiros níveis compromete a efetividade da inclusão escolar e evidencia um processo de aculturação terminológica em Angola, que incorporou conceitos brasileiros, mas ainda não os materializou em políticas estruturais e coletivas.

Quanto ao apoio da gestão escolar e de outros profissionais no auxílio e efetivação do processo de educação inclusiva, observa-se a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6- Apoio da gestão escolar e de outros profissionais para proporcionar a inclusão escolar dos alunos PAEE

Descrição	Frequência	Porcentagem
-----------	------------	-------------

Sim	16	45,7%
Não	19	54,3%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 6 se nota que 45,7% afirmam que sim e os outros 54,3% primam pela negação. Todavia, a pesquisa nos mostra que é fundamental que se intensifiquem as ações de apoio por parte dos gestores escolares e de outros profissionais, para que os professores ajudem a proporcionar a inclusão escolar dos alunos PAEE de forma coerente e mais clara possível. Dito de outra forma, não pode ser apenas tarefa do professor a materialização da adaptação curricular. Esses dados, contrastam com as ideias de Cunha (2022) ao defender que as adaptações curriculares não remetem a uma decisão a ser tomada exclusivamente pelo professor. Frequentemente, elas implicam decisões da gestão e da coordenação pedagógica, ressaltando a necessidades da orientação do professor do AEE.

Conforme o Decreto Executivo Conjunto n.º 59/21, a coordenação e a gestão escolar têm o dever de orientar e acompanhar práticas pedagógicas, incluindo a adaptação curricular. A ausência desse apoio institucional revela uma lacuna entre o que está previsto na norma e o que ocorre na prática, demonstrando que não pode ser apenas tarefa do professor a materialização da adaptação curricular.

A partir da Tabela 6, ao se entender que os professores não têm o merecido apoio para que a adaptação curricular ocorra, considera-se importante que se adotem medidas de mudança de paradigmas, pois os professores enfrentam vários desafios conforme atestam Santos *et. al* (2024) afirmando que nesse processo de escolarização, há diversas dificuldades, encontradas pelos professores, em promover, na prática, o acesso desse aluno ao currículo comum. Acredita-se que há dificuldade de adaptar o currículo, sendo a principal barreira para a efetiva aprendizagem desses estudantes. De modo que o objetivo desta abordagem é elencar e refletir sobre as reais dificuldades encontradas pelos docentes no processo de adaptação do currículo escolar.

4.3 Formação docente para a Educação Inclusiva

A seguir, apresenta-se a Tabela 7 que é um reflexo dos problemas que muitas vezes se enfrentam face aos desafios prementes do processo de inclusão. Neste sentido, é preocupante notar que 94,3% admitem que a sua formação académica não abordou suficientemente sobre o ensino de alunos do PAEE o que de alguma forma condiciona a aplicação de medidas adequadas para que a inclusão de alunos deste público seja um fato. Um outro dado preocupante, é notar que apenas, 5,7% admitem ter uma formação académica que abordou suficientemente sobre o ensino de alunos do PAEE.

Tabela 7 - Formação académica para lecionar ao PAEE

Descrição	Frequência	Percentagem
Sim	2	5,7%
Não	33	94,3%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

A formação de professores para acudir alunos do PAEE, deve ser um desafio face aos novos desafios que se impõe nesta área específica da educação. Nos dias que correm, tem se registado a existência de professores formados nesta área do saber, porém, não é significativo pois, os desafios são outros e a necessidade de ser ter especialistas nesta área é maior. Por isso, o governo de Angola, precisa traçar dentro dos desafios das políticas educativas e do plano de formação de quadros, medidas adequadas para que se tenha não só em quantidade, mas também em qualidade professores formados nesta área.

Conforme defende Silva, (2014, p. 21), a escola precisa ter em seu quadro profissionais formados em uma perspectiva que ajude na construção de um espaço de diálogo e respeito pelo diferente, trabalhando para mudanças importantes na forma de pensar, agir e atuar na educação.

Atesta, que ao pensarmos na formação de formadores é fundamental que se considere o processo de construção das relações específicas dos campos de conhecimento para os quais os docentes deverão formar, bem como possibilitar a

construção dos conhecimentos pedagógicos a serem apropriados neste processo formativo que poderão ser

Por isso, os desafios de formação para professores que lidam com alunos do PAEE, devem estar de acordo aos desafios sociais que dele se espera, não só no momento de sua aplicação, como também para o desafio que os alunos podem enfrentar no contexto escolar e que deve ser responsabilidade do professor ajudar o mesmo a mitigar o impacto negativo destas ações.

A Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola. A lei reafirma que o professor é o elemento nuclear do sistema educativo e valoriza sua formação inicial e contínua, reconhecendo que a qualidade da educação depende da preparação adequada dos docentes. Todavia, os dados desta pesquisa mostram que, na prática, essa valorização ainda não se traduz em formação específica para atender alunos PAEE, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas para a capacitação de professores nesta área.

Por isso, os desafios de formação para professores que lidam com alunos do PAEE, devem estar de acordo aos desafios sociais que dele se espera, não só no momento de sua aplicação, como também para o desafio que os alunos podem enfrentar no contexto escolar e que deve ser responsabilidade do professor ajudar o mesmo a mitigar o impacto negativo destas ações.

Tabela 8- Consideram-se preparados para lecionar para o PAEE

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sim	9	25,7%
Não	26	74,3%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

A preparação de um professor para lidar com alunos do PAEE é fundamental. Não se pode falar em educação inclusiva, em educação que rompe barreiras e transforma mentes sem que se tenha professores plenamente capacitados para lidar com estes desafios. Todavia, é preocupante notar que

74,3% dos professores admitem que não estão preparados o suficiente para lidar com alunos deste público-alvo.

A configuração do processo formativo assim como as ideias que norteiam as ações dos professores que lidam com este público são fundamentais pelo que, revela-se interessante as ideias de Boschi (2008, p. 19), ao afirmar que, “o educar, portanto, é atender a três deveres/obrigações: a) o pleno desenvolvimento da pessoa; b) o preparo da pessoa para o exercício da cidadania; e, c) a qualificação da pessoa para o trabalho”.

Segundo Boschi (2008, p. 19):

Educar não é apenas transmitir conteúdos, mas cumprir três deveres fundamentais: 1. Pleno desenvolvimento da pessoa → no contexto dos PAEE, significa que o professor deve estar preparado para promover o desenvolvimento integral, respeitando as necessidades específicas de cada aluno. 2. Preparo para o exercício da cidadania → a inclusão escolar deve formar cidadãos capazes de participar da sociedade, e isso exige que o professor ensine valores de convivência e respeito. 3. Qualificação para o trabalho → a escola inclusiva deve preparar os alunos para a vida prática e profissional, garantindo que tenham condições de inserção no mundo laboral.

Os resultados desta pesquisa, todavia, revelam que 74,3% dos professores não se sentem preparados para atender alunos PAEE, o que contradiz os três deveres apontados por Boschi. A Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, reafirma que o professor é o elemento nuclear do sistema educativo e valoriza sua formação inicial e contínua. No entanto, a realidade mostra que essa valorização ainda não se traduz em preparação prática, comprometendo a efetividade da inclusão.

4.4 Percepção sobre a Adaptação Curricular

A partir da Tabela 9, buscou-se analisar com que frequência os assuntos relacionados à adaptação curricular ocorrem, sendo um desafio que a todos se impõe.

Tabela 9 - Exigência pela coordenação pedagógica da escola quanto à elaboração e implementação da adaptação do currículo regular para os alunos PAEE

Descrição	Frequência	Porcentagem
-----------	------------	-------------

Sim	12	34,3%
Não	23	65,7%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Neste sentido, é preocupante notar que a grande maioria dos professores, no caso, 65,7% defendem que a coordenação pedagógica da Escola não exige que se faça adaptação do currículo regular para os alunos PAEE. Os outros 34,3%, afirmam que sim, de alguma forma os têm exigido. É fundamental que a Escola procure dialogar sempre com os professores sobre a importância da adaptação curricular.

Conforme descrito por Mendonça e Regina (2010, p. 138): “o professor deve consciencializar-se de que o foco principal do processo ensino-aprendizagem é o desenvolvimento integral do aluno e não apenas a simples transmissão do conteúdo”. Daí surge, então a necessidade de a escola apresentar atividades pedagógicas que propiciem a participação efetiva de todos, com alegria, imaginação e criatividade.

É dever do professor incluir seu estudante com NEE através de ações que proporcionem a participação plena do mesmo nas atividades cotidianas, desempenhando bons resultados. Ainda, os mesmos pensadores entendem que ao realizarmos a pesquisa bibliográfica sobre adaptações de atividades e conteúdo, que grande parte dos trabalhos são voltados para estudantes com deficiência auditiva e visual com enfoque na cartografia tátil, contudo precisamos desenvolver metodologias que abarquem todos os estudantes com e sem deficiência (Sousa; Lopes, 2023, p. 153).

Esse entendimento reforça que, sem uma coordenação pedagógica atuante, as adaptações curriculares ficam fragmentadas e dependentes da iniciativa individual do professor, o que compromete a efetividade da inclusão.

Essa realidade encontra fundamento na Lei n.º 32/20 que valoriza o papel nuclear do professor, mas também atribui às instituições educativas a responsabilidade de garantir condições para a prática inclusiva. Todavia, os dados desta pesquisa revelam que, apesar da legislação prever supervisão e apoio pedagógico, a coordenação da escola não cumpre plenamente esse papel, deixando os professores sem diretrizes claras para a adaptação curricular.

A Tabela 10 evidencia uma contradição entre teoria e prática: embora a literatura e a legislação defendam adaptações curriculares como condição para inclusão, a maioria dos professores improvisa ou não adapta, comprometendo a efetividade da educação inclusiva em Huambo.

Tabela 10 - Em caso de adaptação dos conteúdos/atividade

Descrição	Frequência	Porcentagem
Adapta previamente	7	20%
Adapta no momento da aula (improvisa)	17	48,6%
Não realiza adaptação	11	31,4%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Percebe-se destes dados que, 20% dos professores adaptam previamente os conteúdos antes de irem à sala de aula. Desses, 48,6% adapta no momento da aula (improvisa) e os 31,4% não realiza adaptação conteúdos/atividades.

Percebe-se que o professor, tanto pode realizar a adaptação conteúdos/atividades no momento da aula, como também pode ter este feito de forma prévia que a nosso ver é mais segura e que pode resultar em bons indicadores. Porém, o menos recomendável a não realização da adaptação que por sinal pode lesar com os princípios da inclusão escolar nos seus mais diferenciados contextos.

O conceito de adaptações curriculares é entendido como uma possibilidade de trabalhar o conteúdo forma acessível a todos os estudantes, por meio de alternativas metodológicas e recursos que atendam as necessidades de cada estudante, favorecendo o acesso aos diferentes âmbitos do currículo (Brasil, 1998, p.15).

No documento do ministério da educação (Brasil, 1998) mostra que adaptar não é simplificar, mas criar alternativas metodológicas que garantam acesso equitativo ao currículo. No entanto, os dados revelam que quase metade dos professores improvisa (48,6%) e um terço não adapta (31,4%), o que contraria diretamente o princípio da inclusão. Apenas 20% planejam

previamente, o que está em consonância com a perspectiva inclusiva defendida pela literatura.

A Lei n.º 32/20 que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, reafirma que o sistema educativo deve assegurar acesso e permanência de todos os alunos. Isso implica que adaptações curriculares devem ser planejadas e consistentes, não improvisadas ou inexistentes.

4.5 Plano de aula e Estratégias de ensino

Os dados da Tabela 11 abaixo nos levam a entender que os professores defendem a ideia de que os planos de aulas são adaptados somente para os alunos PAEE numa dimensão de 8,5%, os 5,8% entendem que os mesmos planos são iguais para todos os alunos, mas os outros 2,8% defendem que não adapta, pois não considera necessária a adaptação. A ideia com maior apreciação é de 82,9% que defendem a ideia de que os plano de aulas não se adaptam, mas acredita-se que seja necessária a adaptação curricular para que o processo de ensino a estes alunos seja um fato.

Tabela 11 – Quanto aos planos de aula, eles são

Designação	Frequência	Percentagem
Adaptados somente para os alunos PAEE;	3	8,5%
Iguais para todos os alunos;	2	5,8%
Não adapta, pois não considera necessária a adaptação;	1	2,8%
Não adapta, mas acredita que seja necessária a adaptação.	29	82,9%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Fundamental, é também destacar as ideias de Sousa e Lopes (2023) ao defender que quando realizamos adequação e adaptação curricular, levamos em consideração tanto a base comum curricular quanto a realidade e necessidade educacional de diferentes educandos de acordo com suas características individuais, sociais, culturais e seu ritmo de aprendizagem, criando a

possibilidade de uma sala de aula inclusiva com todos os estudantes sendo protagonistas em seu próprio processo educacional.

Tabela 12 - Com relação às estratégias de ensino que você utiliza na sala de aula

Designação	Frequência	Porcentagem
É a mesma para todos os alunos;	3	8,5%
Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas teóricas;	12	34,5%
Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas práticas;	5	14,2%
Diferente para os alunos PAEE, em aulas práticas e teóricas.	15	42,8%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

As estratégias usadas pelo professor são fundamentais para se aferir o grau de aplicação da adaptação curricular. Também, é fundamental entender que não existe um padrão fixo destas estratégias. Por isso, enquanto 8,5% dos professores admite que usa a mesma estratégia para todos os alunos, outros Professores correspondentes a 34,5% afirmam que usam as estratégias de forma diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas teóricas.

Essas ideias, expostas na Tabela 12, são diferentes dos outros 14,2% que admitem aplicar as estratégias de forma diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas práticas. Por fim, é notório o maior grau de interesse em aplicar as estratégias de forma diferente para os alunos PAEE, em aulas práticas e teóricas e este grupo corresponde aos 42,8%. A nosso ver, é mais seguro adotar o último pressuposto para que a teoria e a prática caminhem no mesmo propósito.

Um currículo na perspectiva inclusiva deve priorizar as adequações, adaptações, ajustes, modificações ou suplementos, atuando frente as necessidades de aprendizagem dos educandos com ações educativas que visem potencializar

as habilidades e competências estudantis (Sousa; Lopes, 2023, p. 151).

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei n.º 32/20 que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola e reafirma a universalidade e inclusão como princípios fundamentais. Todavia, os dados desta pesquisa mostram que a aplicação prática ainda não acompanha plenamente esses princípios, já que parte dos professores mantém estratégias uniformes, comprometendo a efetividade da inclusão.

Tabela 13 - Se você utiliza estratégias diferentes para os alunos PAEE na sala de aula, selecione com que frequência isto acontece

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sempre	6	17,1%
Quase sempre	5	14,2%
Às vezes	9	25,7%
Raramente	12	34,2%
Nunca	3	8,5%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

A utilização de estratégias diferenciadas para os alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em sala de aula constitui um desafio importante, considerando que, em muitas situações, observa-se que alguns professores tendem a manter práticas pedagógicas pouco adaptadas às necessidades desses estudantes, comprometendo o processo de aprendizagem.

Relativamente ao uso dessas estratégias, a Tabela 13 evidencia que 17,1% dos professores afirmam utilizá-las sempre, 14,2% indicam adotá-las quase sempre, enquanto 25,7% relatam utilizá-las apenas às vezes. Observa-se ainda que 34,2% raramente recorrem a esse procedimento e 8,5% afirmam nunca utilizar estratégias diferenciadas para os alunos do PAEE.

O professor enquanto manuseador de todo o processo de adaptação curricular, deve ser alguém com uma visão nobre e que mostra diferentes formas de lecionar. Por isso, as mudanças que a escola inclusiva exige, devem estar relacionadas as competências docentes no seu todo.

Neste quesito, analisa-se a ideia de Costa (2014) ao afirmar que as mudanças propostas pela Escola Inclusiva implicam um atendimento a uma população cada vez mais diversificada e heterogênea, em que todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas, por meio das ressignificações curriculares ao Currículo formal apresentado no âmbito escolar.

Essa perspectiva encontra respaldo na Lei n.º 32/20, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola e reafirma a universalidade e inclusão como princípios fundamentais. Todavia, os dados desta pesquisa mostram que a aplicação prática ainda não acompanha plenamente esses princípios, já que muitos professores raramente ou nunca utilizam estratégias diferenciadas, comprometendo a efetividade da inclusão.

Essa predominância de respostas que indicam uso raro ou inexistente de estratégias diferenciadas confirma que, na prática, as adaptações curriculares são compreendidas apenas no nível individual. Embora esse nível esteja previsto na legislação angolana (Decreto Presidencial n.º 20/11; Lei n.º 32/20), sua aplicação isolada compromete a efetividade da inclusão escolar.

Documentos brasileiros como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e a Cartilha Escola Viva (Aranha, 2002), que influenciaram a formulação das políticas inclusivas em Angola, sistematizam que as adaptações devem ocorrer em três níveis articulados. A ausência de práticas nos níveis coletivo e institucional evidencia que a inclusão permanece fragmentada e dependente da iniciativa individual dos docentes, em vez de constituir uma política escolar integrada. Esse resultado também se relaciona com a insuficiência formativa, reforçando que sem formação adequada e apoio institucional, os professores não conseguem transformar estratégias diferenciadas em práticas sistemáticas.

4.6 Políticas Públicas

A Tabela 14 a seguir, revela que 88,6% admitem sim existir uma legislação que garante o direito de acesso à escola regular pelos alunos do PAEE. Os 11,4% afirmam o contrário.

Tabela 14 - A legislação e a garantia o direito de acesso à escola regular pelos alunos PAEE

Descrição	Frequência	Porcentagem
Sim	31	88,6%
Não	4	11,4%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

A existência de uma legislação que garanta o direito de acesso à escola regular pelos alunos do PAEE, é fundamental pois, com ela os princípios de observância, abrangência e materialização do ensino inclusivo passa a ser uma realidade. Todavia, é fundamental destacar que, não importam só leis, é preciso que elas sejam aplicadas e levadas em consideração da melhor maneira possível.

É importante realçar que as legislações para a defesa deste público alvo são recentes em muitos países pois, graças as convenções, debates de grande abrangência e declarações, é que as legislações passaram a ser um fato tal como afirma Onohara (2024, p. 23), que essas convenções e declarações influenciam legislações nacionais, incentivando a criação de políticas e práticas que promovam a inclusão de todos no sistema educacional, respeitando suas diversidades e necessidades específicas.

Para o contexto de Angola, temos por destacar o 79º artigo da Constituição da República de Angola, ao defender que o Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei.

Também, é importante realçar que, quando nos debatemos sobre a necessidade de se adequar aspectos jurídicos à necessidade de se aplicar a

adaptação curricular em Angola, estamos precisamente a olhar para o Decreto presidencial o Decreto Presidencial nº 312/14 de 24 de Novembro Artigo 1º, É criado o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) e no seu Artigo 2º, defende que o INEE, tem a missão de assegurar a implementação, acompanhamento e execução da política educativa científica e pedagógica relativa às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais.

A Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro Lei de base do sistema de Educação, contempla na sua secção VIIIª modalidade de Educação Especial, cujo objetivo é de garantir o desenvolvimento global das potencialidades dos cidadãos com necessidades educativas especiais. Esta lei, atesta no seu artigo 2.º que a educação especial tem como objeto social atender, orientar, acompanhar, formar e apoiar a inclusão socioeducativa e familiar das crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais.

Esse reconhecimento encontra respaldo na Lei n.º 32/20, que estabelece as Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola, revogando a antiga Lei n.º 13/01. Essa lei reafirma princípios como universalidade, obrigatoriedade e qualidade da educação, além de destacar o papel nuclear do professor e a necessidade de assegurar a inclusão de todos os cidadãos, incluindo os com necessidades educativas especiais.

Para o contexto de Angola, também se destaca o artigo 79.º da Constituição da República, que defende o acesso universal à educação, e o Decreto Presidencial n.º 312/14, que criou o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) com a missão de assegurar a implementação das políticas educativas relativas às crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Todavia, como aponta Onohara (2024), não basta que as leis existam; é preciso que sejam efetivamente aplicadas e traduzidas em práticas pedagógicas que garantam a inclusão.

Tabela 15 - Com relação às políticas educativas do Estado para inclusão de alunos do PAEE tem acontecido

Descrição	Frequência	Porcentagem
De forma clara e positiva	9	25,8%
De forma ambígua	13	37,1%

De forma negativa	13	37,1%
Total	35	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Ao Estado, cabe a nobre responsabilidade de promover um espírito de inclusão não só por meio de leis, mas acima de tudo por ações que promovam a inclusão do PAEE, da melhor maneira possível. Com isto, é crucial analisar que, a partir dos dados da Tabela 15, 25,8% percebem que tal política do Estado tem sido vinculada de forma clara e positiva. Porém, nem todos os professores alinham nesta ideia e 37,1% entendem ser de forma ambígua e igual percentagem admite ser de forma negativa o que nos leva a entender que, é fundamental ajudar o Estado a repensar suas ações assim como os mecanismos que tem vindo a adotar para que as políticas educativas do Estado para inclusão de alunos do PAEE sejam acima de tudo merecedora de uma apreciação digna.

A Lei n.º 32/20 reafirma princípios como universalidade, obrigatoriedade e qualidade da educação, além de valorizar o papel nuclear do professor e garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Todavia, os dados desta pesquisa mostram que grande parte dos professores não percebe essas políticas como efetivas, o que evidencia uma contradição entre o que está previsto na legislação e a realidade vivida nas escolas. Essa distância entre norma e prática reforça a necessidade de o Estado repensar suas ações e mecanismos de implementação, para que as políticas inclusivas sejam não apenas reconhecidas, mas também aplicadas de forma concreta e transformadora.

4.7 Respostas categorizadas da questão aberta

Dos 35 Professores, vale salientar que 22 responderam sobre essa questão. De modo geral, 62,85% deram seus argumentos, enquanto 37,14% nada disseram sobre esse assunto. A seguir se apresenta a Tabela 16 com a categorização das respostas dos professores.

Tabela 16 - Categorização das respostas dos participantes

Frequência de respostas			
Categoria	Absoluta (n)	Percentual (%)	Trechos das respostas

Educação inclusiva como um Direito	(1) Educação como garantia para todos	4,5%	P22: Educação das pessoas do PAEE não é favor, é direito. Deve ser garantida para todos.
Infraestruturas e Recursos	(5) Ausência de SRM / Reabilitação da infraestrutura/ Adequar materiais didáticos	22,7%	P13: A escola precisa de reabilitação e melhoria da infraestrutura, para podermos dar um serviço de qualidade aos alunos do PAEE. P16: É preciso adquirir materiais didáticos à altura dos novos desafios, porque sem eles não conseguimos incluir bem os alunos do PAEE.
Formação e capacitação docente	(3) Formação de professores/ Massificar seminários de capacitação periódica/ Bolsas de estudo para especialização.	13,6%	P21: Gostaria que passassem a organizar seminários de capacitação de forma periódica, para fortalecer o papel do professor diante da adaptação curricular.
Políticas Públicas e Legislação	(3) Estado redobre ações políticas/ Aplicação de leis contra discriminação/ Falhas das políticas do Estado.	13,6%	P3: O Estado devia reforçar mais as políticas para apoiar os alunos com necessidades especiais, porque sem isso a inclusão não anda.
Currículo e práticas Pedagógicas	(5) Currículo macro e micro/ Disciplina relacionada ao PAEE/ Criar ZIPs*/ Papel	18,2%	P10: Seria bom que se criasse Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) para os professores que lidam com alunos do PAEE, para uniformizar o currículo.

	específico do professor.		
Família e Comunidade	(2) Dialogar com famílias ajuda na inclusão/ Fraca cooperação família-escola inviabiliza o processo.	9,1%	P5: Se nós conversarmos mais vezes com as famílias sobre o PAEE, a inclusão melhora. Muitas famílias ainda não levam os filhos para a escola.
Apoio Psico-Social	(1) Criar gabinete de aconselhamento psicológico.	4,5%	P14: Sou de opinião que devia existir um gabinete de aconselhamento psicológico, para acompanhar melhor os alunos e reduzir a discriminação.
Comunicação social	(1) Plano de intervenção junto dos órgãos de comunicação social.	4,5%	P20: Os meios de comunicação social deviam ajudar a sensibilizar a população sobre a importância da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, principalmente aqui no Huambo.
Outras Percepções gerais	(1) Observações sobre robustez da escola e retrocessos na inclusão	4,5%	P2-A escola não tem condições fortes para trabalhar com o PAEE. Por isso não consigo dar melhores informações, embora saiba que alguns colegas têm alunos desse grupo nas suas turmas.

Fonte: elaboração própria.

*Zona de Influências Pedagógicas (ZIPs): treinamento de aulas.

A análise das respostas dos professores da instituição escolar em Huambo mostra percepções diversificadas sobre a adaptação curricular e a inclusão de alunos do PAEE. Dos 35 docentes, 22 apresentaram argumentos

(62,85%), o que demonstra uma participação significativa e uma consciência crítica sobre os desafios enfrentados pela escola.

A categoria Infraestruturas e Recursos (22,7%) foi a mais mencionada. Os professores destacaram a ausência de salas de recursos multifuncionais, a necessidade de reabilitação da infraestrutura e a adequação de materiais didáticos. Esses resultados confirmam o que Sala (2025) aponta, sem condições físicas e materiais, a inclusão escolar em Angola permanece limitada. A reabilitação da infraestrutura é vista como condição básica para garantir qualidade no atendimento ao PAEE.

Na categoria Currículo e Práticas Pedagógicas (22,7%), os docentes defenderam a construção de currículos macro e micro ajustados à realidade social e econômica, a introdução de disciplinas específicas sobre PAEE e a criação de Zonas de Influência Pedagógica. Essas percepções revelam uma preocupação com a coerência entre o currículo oficial e as práticas locais. Renk e Guebert (2024) reforçam que Angola, Brasil e Moçambique enfrentam desafios semelhantes: políticas inclusivas existem, mas a implementação curricular ainda não dialoga plenamente com a realidade das comunidades.

A Formação e Capacitação Docente (13,6%) surge como prioridade. Os professores reconhecem que a falta de preparação compromete a inclusão e sugerem formação massiva, bolsas de estudo e seminários periódicos. Esta preocupação está em consonância com António e Mendes (2024), que discutem como a agenda global influencia Angola, mas muitas vezes sem considerar as condições locais, gerando lacunas na formação docente.

No eixo das Políticas Públicas e Legislação (13,6%), os docentes criticam falhas do Estado e pedem maior intervenção política e aplicação de leis contra a discriminação. Essa crítica mostra uma percepção de distanciamento entre o que está previsto nas normas e o que se concretiza na prática, evidenciando lacunas na implementação das políticas inclusivas. Sala (2025) confirma que a fragilidade das políticas públicas compromete a efetividade da inclusão.

A Família e Comunidade Escolar (13,6%) também foi destacada. Os professores apontam a fraca cooperação entre família e escola e sugerem maior diálogo e sensibilização social. Esse dado reforça que a inclusão não depende apenas da escola, mas de uma articulação mais ampla entre diferentes atores sociais, como defendem Renk e Guebert (2024).

O Apoio Psicossocial (4,5%) aparece como necessidade emergente, com a proposta de criação de um gabinete de aconselhamento psicológico para mitigar discriminação e apoiar os alunos. Essa percepção mostra que os docentes reconhecem a dimensão emocional e social da inclusão, em consonância com políticas que defendem suporte psicossocial como parte da inclusão integral.

Por fim, a categoria Educação Inclusiva como Direito (4,5%) sintetiza a visão de que a inclusão não deve ser entendida como favor, mas como direito universal. Esta afirmação é central, pois coloca a inclusão no campo da justiça social e da cidadania, em consonância com os princípios constitucionais e internacionais. António e Mendes (2024) reforçam que a política nacional angolana precisa ser entendida como obrigação do Estado, não como concessão.

5. CONCLUSÃO

A presente dissertação, intitulada “Percepção dos professores do ensino primário sobre a adaptação curricular em uma escola de Huambo-Angola”, teve como finalidade analisar como os docentes interpretam e vivenciam esse processo no contexto da educação inclusiva em Angola. A relevância do estudo está em compreender a adaptação curricular como eixo fundamental para a efetivação da inclusão escolar, especialmente em países em desenvolvimento.

Os resultados mostraram que os professores reconhecem a importância da adaptação curricular, mas enfrentam barreiras significativas: ausência de salas de recursos multifuncionais, apoio insuficiente da gestão escolar, falta de diretrizes claras da coordenação pedagógica e escassez de recursos materiais. A prática inclusiva permanece restrita ao nível individual, sem alcançar os níveis coletivo e institucional previstos em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Cartilha Escola Viva (2002).

A discussão evidenciou uma contradição: existe consciência sobre a relevância da inclusão e respaldo jurídico consistente, mas a prática escolar ainda não acompanha plenamente essas exigências. A inclusão continua dependente da iniciativa isolada dos docentes, o que compromete sua efetividade.

Apesar dessas observações, o estudo abre caminhos para futuras pesquisas e políticas. Recomenda-se ampliar investigações para outras regiões de Angola, fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, investir em infraestrutura e garantir apoio institucional efetivo, além da utilização de outros instrumentos de pesquisa que aprofundem a coleta de dados.

Em síntese, conclui-se que Angola dispõe de uma legislação avançada e alinhada aos princípios internacionais de inclusão, mas sua aplicação prática ainda enfrenta desafios. A inclusão escolar exige mudança de paradigmas, compromisso político e pedagógico e, sobretudo, valorização da prática docente. Somente com professores capacitados, recursos adequados e apoio institucional será possível assegurar que a adaptação curricular cumpra seu papel de eixo central de uma educação inclusiva, democrática e transformadora.

Por fim, conclui-se que a percepção dos professores sobre a adaptação curricular na instituição escolar evidencia tanto avanços quanto fragilidades: há consciência sobre a importância da inclusão e respaldo jurídico consistente, mas

a prática escolar ainda se limita a iniciativas individuais, sem alcançar os níveis coletivo e institucional que poderiam consolidar uma educação inclusiva. A pesquisa demonstra que a efetivação da inclusão em Angola depende do fortalecimento da formação docente, da disponibilização de recursos e do compromisso político em transformar a legislação em práticas pedagógicas reais. Somente assim a adaptação curricular poderá cumprir seu papel de eixo central de uma educação democrática e transformadora, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma escola que respeite suas diferenças e promova igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge, 2007.

ALFREDO, Francisco Caloia; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. *Formação de professores em Angola: o perfil do professor do ensino básico*. EccoS – Revista Científica, São Paulo, n. 33, p. 125-142, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n33.3511>.

ANGOLA. *Decreto Presidencial* nº 312/14, de 24 de novembro de 2014. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2014.

ANGOLAR, J. H. *Principais oportunidades e desafios socioeconómicos resultantes da configuração demográfica angolana*. Luanda: ULA, 2023.

ANTÓNIO, A; MENDES, G. *Políticas educacionais e inclusão escolar em Angola: influências globais e realidades locais*. Huambo: Editora Kalandula, 2024.

APPLE, Michael. *O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar*. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/UFPB.1983-1579.2019v12n1.39814>.

1qqq

ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

ASSEMBLEIA NACIONAL (Angola). Lei nº 16/16, de 17 de outubro de 2016: *Lei de bases do sistema da educação*. Luanda: Assembleia Nacional, 2017.

J. (2012). *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Londres: Routledge

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTOLD, F. Z.; LARCHERT, J. M. *Pensando as adaptações curriculares na perspectiva da educação especial*. Santa Cruz: UESC, 2020.

BOBBITT, Franklin John. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

BOLZAN, D. P. *Processos formativos e docência: tecendo redes*. Santa Maria: UFSM, 2010.

BORGES, I. M. *A educação especial na esfera pública em Portugal: análise dos debates em torno das recentes medidas de política educativa*. [S.l.]: [s.n.], 2011.

BOSCHI, G. B. *Deveres do professor*. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesparquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAETANO, P. F.; MALTONI, N. B.; TORRES, J. C. *Reflexões sobre a formação inicial do professor na escolarização de alunos surdos*. São Paulo: UNESP, 2020.

CAPELLENI, V. L. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. Bauru: Unesp, 2008.

CARNEIRO, C. R. *A percepção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na educação especial*. 2012. 37 f. (Trabalho acadêmico, tipo não informado).

CUNHA, M. S. *Adaptações curriculares de pequeno porte para o estudante com deficiência intelectual*. Coimbra: ESE, 2022.

DEWEY, John. *My pedagogic creed*. *The School Journal*, v. 54, n. 3, p. 77–80, 1897.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Presidencial nº 20/11: *Estatuto da modalidade de educação especial*. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2011.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Presidencial nº 187/17: *Política Nacional de Educação Especial orientada para inclusão escolar*. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2017.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Presidencial nº 17/18, de 23 de janeiro de 2018: *Estatuto orgânico do Ministério da Educação*. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2018.

DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA. Decreto Presidencial nº 276/19: *Regime jurídico do subsistema de ensino geral*. Luanda: Imprensa Nacional EP, 2019.

FERENHOFO, H. A.; FERNANDES, R. F. *Desmistificação da revisão de literatura como base para redação científica*. Santa Catarina: ACB, 2016.

FERREIRA, W. *‘Pedagogia das possibilidades’: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras?* Cadernos Cenpec, nova série, v. 3, n. 2, 2014 disponível em: <https://www.cadernoscenpec.org.br/cadernoscenpec.org.br> in Bing). Acesso em: 24 jul. 2025. 24 jul. 2025.

FIGUEIREDO, A.; SILVA, J.; OLIVEIRA, M.; COSTA, R. *Currículo e formação global dos alunos: perspectivas contemporâneas*. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 67, p. 640-660, 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIROUX, Henry A. *Education and cultural studies: toward a performative practice*. New York: Routledge, 1997.

Disponível em: <https://archive.org/details/educationcultura00giro> (archive.org in Bing).

GLAT, R. *Adaptações curriculares no contexto da educação inclusiva*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2007.

GLAT, R.; & GOMES, E. D. *Adaptação Curricular*. 2012. Disponível em: http://www.cnotinfor.pt/inclusiva/pdf/Adaptacao_curricular_pt.pdf. Acesso em: 23 jan. 2012.

GOODSON, I. F. *The changing curriculum: studies in social construction*. New York: Peter Lang, 1997.

GÓIS, T. Á. *Adaptação curricular: uma revisão sistemática sobre a prática educacional*. João Pessoa: UFP, 2024.

GOLA, T. A.; ROWER, J. *Política curricular em Angola: desafios e perspectivas da Sociologia como disciplina nas escolas públicas de ensino médio entre os anos de 2010 a 2020*. Unilab, 2020.

GOMES, Maria A. C. Nobre; TÓMAS, Vita; CAZO, Cipriano A.; SANTOS, Ana P. Sarmiento. *A formação do professor para educação inclusiva: um desafio nas escolas que albergam turmas de educação especial da província de Cabinda*. Revista Internacional de Educação e Sustentabilidade, v. 5, n. 2, 2019. DOI: <https://doi.org/10.37334/riesa.v5i2.60>.

HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. *Fundamentos da educação inclusiva*. Paraná: Gráfica Unicentro, 2014.

HONORATO, R. F., PEREIRA, J. R., & PEREIRA, M. Z. . “Se tem diferença, te(re)mos problema(s)”: diferença(s) e tensões curriculares. Revista de Educación, 2024. Disponível: <https://revistaeducacion.org>. Acesso em: 18 jun. 2025.

KANDINGI, A. A. *A expansão do ensino superior em Angola: um estudo sobre o impacto das instituições de ensino superior privado*. Lisboa: FCSH, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, T. B. *Fatores facilitadores e limitantes da aprendizagem autodirecionada para o ensino em administração*. [S.l.]: UFPB, 2016., F. G.;

LUCIANO, L. *Cenário atual de Angola em face da implementação da educação inclusiva*. [S.l.], 2011.

LUZ ; CRUZ, Talitha Carla Flores. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. SciELO Preprints, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.13343> . Acesso em: 07 abr. 2026

MACHADO, E. R. *As barreiras da educação especial no município de Ilha Solteira*. Ilha Solteira: FEIS/Unesp, 2020.

MENDONÇA, S. R. P. A. *Matemática nas turmas de PROEJA: O lúdico como facilitadora aprendizagem*. Holos, natal, v3, p138, 2026 em: www2.frn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/articles/view/434 . acesso em 9 jan. 2026.

MARENDAZ, Simone Aparecida. *Adaptação curricular como ato pedagógico inclusivo: concepções, desafios e possibilidades na prática docente*. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 50, ago. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/481537> .

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003

NEVES, C. S. *As relações de interação e diálogo como meio de favorecer*. [S.l.], 2014.

RENK, V.; GUEBERT, M. *Educação inclusiva em países lusófonos: Angola, Brasil e Moçambique em perspectiva comparada*. Curitiba: Editora Appris, 2024.

RODRIGUES, O. M.; CAPELLINI, V. L.; SANTOS, D. A. *Fundamentos históricos e conceituais da educação especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade*. São Paulo: UNESP, 2014.

ROLDÃO, M. C.; ALMEIDA, S. D. *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação (DGE), 2018.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALA, Eduardo. *Educação inclusiva em Angola: desafios e perspectivas*. Luanda: Editora Mayombe, 2025.

SANCHES, I.; SOARES, S. *A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: percepções dos implicados no processo*. *Revista Lusófona de Educação*, v. 54, p. 119-135, 2021. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle54.08.

SANTANA, J. A.; GARCIA, C. D.; SILVA, A. A. *Universidade e escola: um trabalho colaborativo para promoção de práticas inclusivas por meio do atendimento educacional especializado (AEE)*. São Paulo: UNESP, 2020.

SANTOS, K. C.; BARBOSA, A. F.; BARBOSA, L. D.; VENDEL, A. L. *Refletindo sobre flexibilização curricular e inclusão de alunos com deficiência intelectual*. [S.l.]: PROFEI da Universidade Estadual - PB, 2024.

SEBASTIÃO, Gilsa Munana; MOISÉS, Irene Inakulo. *Formação de professores e sua influência no sistema educativo angolano: estudo exploratório* (ISCED-Huambo). *Revista Sol Nascente*, v. 12, n. 3, p. 45-62, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.11111

SONZA, A. P. *Adaptação curricular e diplomação de alunos com necessidades educacionais específicas*. Rio Grande do Sul, 2014.

STAKE, R.E. *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

SOUSA, Raimunda Aurélia Ferreira de; LOPES, Kalene Carla Ferreira. *Adaptações curriculares no ensino de geografia na perspectiva inclusiva*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2023, Natal, RN. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação*. Natal, RN, 2023. p. 151–158.

TEIXEIRA, Patrícia Alexandra de Sousa. *Gestão por processos numa instituição do ensino superior. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial)* – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://run.unl.pt/handle/10362/11111> (run.unl.pt in Bing).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo*. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 61-78, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/93007> (seer.ufrgs.br in Bing).

VALADÃO, Gabriela Tannús. *Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ANEXO A

Termo de Autorização de Imagem



REPÚBLICA DE ANGOLA



ASSUNTO: AUTORIZAÇÃO Nº 02/2026/

Dra. [redacted] Directora do [redacted]
[redacted], autorizo, **Arminda Donana Mendes Finde**, pesquisadora do programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", câmpus de Marilha, a utilização de imagens do Complexo na sua Dissertação de Mestrado intitulado "PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE ADAPTAÇÃO CURRICULAR DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO [redacted]", sob a orientação da Professora Doutora Viviane Rodrigues, docente alocada ao Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano.

Huambo, aos 24 de Fevereiro de 2026

[redacted]
[redacted]
[redacted]

ANEXO B

Parecer do comitê de Ética

SERVIÇOS CIENTÍFICOS E PÓS-GRADUAÇÃO
DECLARAÇÃO DO COMITÉ DE ÉTICA

Protocolo N° 0049/2025

Orientador: Viriane Rodrigues, PhD

Co-orientado:

Equipa: Arminda Donana Mendes Finde

Título: Percepção dos professores que lecionam no [REDACTED]
Huambo sobre adaptação curricular

Este projeto **foi aprovado** em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com o regulamento de ética do [REDACTED] aos 07 de Julho de 2025.

Obs: Em caso de reprovação, ao ser remetido para análise por esta comissão, o remetente deverá destacar todas as recomendações realizadas e sugeridas pelo Comité de Ética em Pesquisa. Para demais dúvida, contactar o Departamento para os Assuntos Científicos e Pós-graduação do [REDACTED]

PARECER DETALHADO

Protocolo: recommentado

Título do Projeto: Percepção dos professores que lecionam no [REDACTED]
do Huambo sobre adaptação curricular

Recomendações:

- Fazer referência da submissão do projecto ao Comité de tica Ética do [REDACTED]

Formatar o texto de acordo a norma recomendada

Conclusão:

- Observar os pontos assinalados e actualizar de acordo a recomendação no pré-projecto.

[REDACTED] Julho de 2025

O Presidente do Comité de Ética

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Respeitosos cumprimentos!

Meu nome é Arminda Donana Mendes Finde, mestranda em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília no Brasil sob orientação Profa. Dra. Viviane Rodrigues. O objetivo da presente pesquisa é analisar a percepção dos professores sobre adaptação curricular do público da educação especial no Complexo [REDACTED].

Justificamos a realização da presente pesquisa partindo do pressuposto de que todos temos direito à educação e aos valores que norteiam a educação como ação inclusiva, participativa e promotora de desenvolvimento social. Porém, entendemos que a adaptação curricular deve ser um desafio que aos professores assiste e desta feita, achamos oportuno analisar a percepção dos professores sobre adaptação curricular do público da educação especial no Complexo E [REDACTED] de da mesma pesquisa encontremos oportunidades para sugerir as mais variadas formas de superação do problema.

Os dados, serão recolhidos por meio de questionários com um conjunto de nove (9) perguntas e cada um com suas alíneas o que levaria em média 12 minutos para o seu preenchimento, solicitando desta feita os vossos bons feitos para a participação na mesma desde que isto não cause constrangimentos de qualquer natureza. Por isso, exaramos este documento para que o caro Professor tenha a amabilidade de forma livre em decidir fazer ou não parte do estudo.

A pesquisa serve apenas para fins da Dissertação de Mestrado no curso e universidade já mencionados pelo que, garantimos observar com precisão os direitos dos participantes na pesquisa, os dados merecerão um tratamento fidedigno sem necessariamente fazer análises fora do estabelecido. Não

poderemos relevar fatores políticos, étnicos, religiosos, culturais ou rac [REDACTED]
[REDACTED] complexo Escolar São Luís de Gonzaga em Huambo, pode sim fazer parte da pesquisa. [REDACTED]

A pesquisa, pode trazer benefícios não só para os alunos do público da educação especial, como também para a classe docente que em parte poderá ter mais subsídios sobre as mais variadas formas de adaptação curricular.

Para o progresso da presente pesquisa entendemos enquadrar os aspectos éticos em três essenciais focos nomeadamente: o respeito pelas regras institucionais quer da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho” assim como do Complexo Escolar aonde se está a realizar a pesquisa no caso o Complexo E [REDACTED]o; vamos primar pela preservação da dignidade humana e a apresentação dos resultados de forma fidedigna e coerente. O presente projeto será submetido ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para se analisar a observância escrupulosa dos padrões éticos, técnicos e científicos.

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES

Respeitosos cumprimentos...

Meu nome é Arminda Donana Mendes e o presente questionário tem por finalidade obter informações sobre a percepção dos professores do ensino primário sobre adaptação curricular do público da educação especial em Huambo. Os resultados servirão como parte do trabalho de fim de Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. Este questionário é anônimo e a informação nele contida terá um tratamento de carácter sigiloso pelo que, se garante a segurança dos sofridos dados e solicitamos a sua colaboração.

Idade: _____

Gênero: _____

1- Formação a nível de graduação (curso em Faculdade/Universidade):

Ano de Início: _____ Ano de término: _____

2- Formação a nível de pós-graduação lato sensu:

Ano de Início: _____ Ano de término: _____

3- Formação a nível de pós-graduação stricto sensu:

Mestrado (Universidade/Dissertação):

Ano de Início: _____ Ano de término: _____

Doutorado (Universidade/Tese):

Ano de Início: _____

Ano de término: _____

Assinale com um X a cada questão com base numa das sugestões considerada mais aproximada ao seu conhecimento ou realidade por si vivenciada.

1- Com relação aos serviços voltados ao processo de inclusão dos alunos público da educação especial (PAEE) (prezado professor, nesta questão, você pode selecionar mais de uma resposta, se houver):

() Há serviço de Atendimento Educacional Especializado

() Há a presença do Ensino colaborativo (presença do Professor de Educação Especial trabalhando em colaboração dentro da sala de aula, juntamente com o professor regente);

() Há outros tipos de serviços. Quais?

() Não há serviços específicos ofertados a este público.

2- Na sua escola há sala de recursos multifuncionais (SRM)?

() Sim

() Não

Se há, você transmite à professora da SRM informações sobre o trabalho que você desenvolve com o PAEE?

() Sim

() Não

3- A coordenação pedagógica da escola exige que você faça adaptação do currículo regular para os alunos PAEE?

() Sim

☐ Não

4- Há apoio da gestão escolar e de outros profissionais para proporcionar a inclusão escolar dos alunos PAEE?

☐ Sim

☐ Não

5- Você considera que a infraestrutura da escola atende às diferentes necessidades dos alunos PAEE?

☐ Sim

☐ Não

6- Você considera que há uma legislação que garanta o direito de acesso à escola regular pelos alunos PAEE?

☐ Sim

☐ Não

7- Considera que sua formação acadêmica abordou suficientemente sobre o ensino de alunos do PAEE?

☐ Sim

☐ Não

8- Você se sente preparado em lecionar para o PAEE?

☐ Sim

☐ Não

9- Quanto aos planos de aula, eles são:

☐ Adaptados somente para os alunos PAEE;

☐ Iguais para todos os alunos;

☐ Não adapta, pois não considera necessária a adaptação;

☐ Não adapta, mas acredita que seja necessária a adaptação.

10- Em caso de adaptação dos conteúdos/atividades:

- ☐ Adapta previamente;
- ☐ Adapta no momento da aula (improvisa);
- ☐ Não realiza adaptação.

11- Com relação às estratégias de ensino que você utiliza na sala de aula:

- ☐ É a mesma para todos os alunos;
- ☐ Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas teóricas;
- ☐ Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas práticas;
- ☐ Diferente para os alunos PAEE, em aulas práticas e teóricas.

Se você utiliza estratégias diferentes para os alunos PAEE na sala de aula, selecione com que frequência isto acontece:

- ☐ Sempre ☐ Quase sempre ☐ Às vezes ☐ Raramente ☐ Nunca

12- Com relação às políticas educativas do Estado para inclusão de alunos do PAEE tem acontecido:

- ☐ De forma clara e positiva;
- ☐ De forma ambígua;
- ☐ De forma negativa.

13. Escreva aqui algo que não foi contemplado nas perguntas anteriores ou algum comentário que acredite ser necessário para complementar as respostas.

Muito obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS DOCENTES (Juízes)

Respeitosos cumprimentos!

Meu nome é Arminda Donana Mendes e o presente questionário tem por finalidade obter informações sobre a percepção dos professores do ensino primário sobre adaptação curricular do público da educação especial em Huambo. Os resultados servirão como parte do projeto de fim de curso Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Câmpus de Marília. Este questionário é anônimo e a informação nele contida terá um tratamento de carácter sigiloso pelo que, se garante a segurança dos sofridos dados e solicitamos a sua colaboração.

Assinale com um X a cada questão com base numa das sugestões considerada mais aproximada ao seu conhecimento ou realidade por si vivenciada.

Nome
completo: _____
Idade: _____
Gênero: _____
E-mail: _____
Telefone: _____

1- Formação a nível de graduação (curso em Faculdade/Universidade):

Ano de Início: _____
Ano de término: _____

2- Formação a nível de pós-graduação lato sensu:

Ano de Início: _____

Ano de término: _____

3- Formação a nível de pós-graduação stricto sensu:

Mestrado (Universidade/Dissertação):

Ano de Início: _____

Ano de término: _____

Doutorado (Universidade/Tese):

Ano de Início: _____

Ano de término: _____

Perguntas	Respostas					
1- Com relação às estratégias de ensino utilizadas por você na sala de aula:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
É a mesma para todos os alunos;						
Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas teóricas;						
Diferente para os alunos PAEE, somente nas aulas práticas;						
Diferente para os alunos PAEE, em aulas práticas e teóricas.						
2- Com relação aos serviços voltados ao processo de inclusão dos alunos PAEE:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
Há a presença de Atendimento Educacional Especializado						
Há a presença do Ensino colaborativo (presença do Professor de Educação Especial trabalhando em colaboração dentro da sala de aula, juntamente com o professor regente);						
Há outros tipos de serviços						
Não há serviços específicos ofertados a este público.						Qual?
3- Quanto aos planos de aula, eles são:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
Adaptados somente para os alunos PAEE;						
Igual para todos os alunos;						

Não adapta, pois não considera necessária a adaptação;						
Não adapta, mas acredita que seja necessária a adaptação.						Qual?
4- Em caso de adaptação dos conteúdos/atividades:	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
Adapta previamente;						
Adapta no momento da aula (improvisa);						
Não realiza adaptação.						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
5- Você tem dificuldades para lecionar para alunos PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
6- Na sua escola há sala de recursos multifuncionais?						
Se há, você transmite à professora da SRM informações sobre o trabalho que você desenvolve com o PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
7- A coordenação pedagógica da escola exige que você faça adaptação do currículo regular para o PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
8- Há apoio da gestão escolar e de outros profissionais para proporcionar a inclusão escolar do PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
9- Você se sente preparado em lecionar para o PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
10- Considera que sua formação acadêmica contemplou o ensino de alunos do PAEE?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:
11- Você considera a infraestrutura da escola atende as diferentes necessidades dos alunos?						
	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Comentários:

12- Você considera que há uma legislação que garanta o direito de acesso à escola regular pelos alunos PAEE?						
13- Escreva aqui algo que não foi contemplado nas perguntas anteriores ou algum comentário que acredite ser necessário para complementar as respostas.						