



**Universidade
de Aveiro
2019**

Departamento de Educação e Psicologia

PAULA ROSA MÍUDO

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR EM
ANGOLA - O CASO DA UNIVERSIDADE LUEJI-
A'NKONDE**



**Universidade
de Aveiro
2019**

Departamento de Educação e Psicologia

PAULA ROSA MÍUDO

**POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA A INCLUSÃO DE
ESTUDANTES COM NEE NO ENSINO SUPERIOR
EM ANGOLA - O CASO DA UNIVERSIDADE LUEJI-
A'NKONDE**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação, Especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica do Professor Associado António Augusto Neto Mendes, do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho à “memória de meu pai, Eduardo Miúdo” pois foi ele que desde muito cedo mostrou-me o caminho que devia seguir. Com as suas palavras sábias tal como nos é ensinado no livro sagrado: “Educa a criança no caminho em que deve andar; e até quando envelhecer não se desviará dele” (Provérbios, 22: 6, p. 602).

o júri

Presidente: Prof. Doutora Dora Maria Ramos Fonseca
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogal: Doutora Oksana Tymoshchuk
Bolsista de Investigação, Center – Redes e Comunidades Para a
Inovação Territorial

Vogal: Prof. Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Associado da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao meu SENHOR e DEUS, PAI todo Poderoso, a Ele seja dada a honra glória e majestade, pela saúde, pela proteção por tudo que tem me proporcionado e por permitir que esse sonho se concretizasse e dar mais um passo na minha formação.

Aos meus irmãos, Isabel Eduardo Miúdo, Zacaria Miúdo (Man-fila), José Eduardo Miúdo, Fátima Miúdo, Muvuma Miúdo, Txijica Miúdo, Eduardo Miúdo (Edu), a mãe Zita Matuca, ao mano Pedro Mucuna, Lourenço Milongo, Lourenço Mucuta, a mana Olga, a toda a família pelo amor e apoio incondicional nos momentos de angústias e de alegria muito obrigada por existirem.

A minha família em Cristo em Angola pelas orações e encorajamento sei que não pararam de orar por mim, Deus abençoe a todos, a Igreja Evangélica Maranata em Aveiro (Portugal) pelo apoio, orações e carinho, Deus é convosco, Joana Nobre, pela tradução. Ao casal Caumba, com destaque da Fresa Caumba, estarás sempre no meu coração. Hozana Caetano, Tumba, Anita, Sónia Nelinho, Abel, a todos, os meus agradecimentos.

Ao meu Professor e tutor, Prof. Doutor António Neto Mendes, desde o primeiro dia que cheguei à Universidade de Aveiro tem acompanhado todo o percurso, incentivando, corrigindo e orientando, o meu muitíssimo obrigado que Deus o abençoe. À Professora Dora Castro, à Professora Paula Santos, à Professora Manuela Gonçalves, muito obrigada pelo carinho.

À Doutoranda Eveliny Santos pelas dicas e artigos dispensados muito obrigada, aos meus colegas de mestrado em Administração e Políticas Educativas agradeço de coração pelo apoio e carinho prestado.

Ao Dr. Mbaz Nauje meu muito obrigada por ter confiado em mim, à colega Rita Chicama pelo incentivo. Ao Instituto Nacional de gestão de Bolsa(INAGB), pela bolsa e pelo esforço que têm implementado, ao Sector de estudantes em Lisboa muito obrigada, meus colegas da batalha na Universidade de Aveiro, ao mano José Muachiânvua muito obrigado mano pela coragem e partilha de conhecimento, ao colega Zé Carlos pela ajuda prestada, ao sr. Lucas Luciano do INEE, obrigada pelo material dispensado, ao colega Landry Mwangala obrigado pelo carinho, aos funcionários da Universidade de Aveiro, obrigado por toda atenção e carinho.

A todos que direta ou indiretamente me apoiaram agradeço de coração, Ngunasakwila.

palavras-chave

Políticas Educativas, Inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior em Angola, Universidade Lueji-A'nkonde

resumo

A inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a nível do Ensino Superior, é uma preocupação atual do governo nacional de Angola e das instâncias internacionais.

O presente trabalho é um estudo exploratório, que fizemos a partir da consulta da literatura sobre as práticas de inclusão no Ensino Superior. Pretende-se compreender as medidas do Estado Angolano que são usadas nas Universidades sobre o paradigma de inclusão de estudantes com NEE e, em particular, na Universidade Lueji A'nkonde.

Na pesquisa foi usada a metodologia de estudo de caso exploratório no âmbito do paradigma qualitativo, baseando-se nas técnicas de recolha de informação como a entrevista semiestrutura e a análise documental. A pesquisa teve como participantes alguns gestores de unidades orgânicas, professores e estudantes que apresentam necessidades educativas. A técnica de tratamento da informação consistiu na análise de conteúdo apoiada na construção de categorias e subcategorias.

Identificamos as dificuldades que os estudantes com NEE enfrentam partindo dos pressupostos de formação dos professores na área de educação especial, a falta de materiais específicos como máquina de escrita em braille para estudantes cegos, as dificuldades de acesso a estruturas arquitetónicas físicas como rampas, falta de elevadores e banheiros específicos para pessoas com NEE. Procurando ser uma Universidade inclusiva, pensamos que as políticas que são usadas devem abranger a todos sem exceção, criando condições para que possam apoiar essa franja mais vulnerável da sociedade angolana e do mundo.

keywords

Educational Politics, inclusion for students with NEEs higher education in Angola, University Lueji-A´nkonde

abstract

The inclusion of the students with special needs within higher education is a worldwide concern shared by the government of Angola.

This work is an exploratory study based on literature relating to inclusive practices in higher education. The purpose is to understand the Angolan State policies on the inclusive paradigm implemented at the Universities, with special focus on the Lueji A´nkonde University.

An exploratory case study on the qualitative paradigm was the research methodology, by using the methods of data collection such as semi-structural interviews and document analysis. The participants in the research were the Heads of the departments, professors and students with special needs. The method used for the data processing consisted in the analysis of the content grounded on the construction of categories and sub-categories.

The findings indicate that the difficulties the students with special needs have to deal with are associated to the lack of teacher training in special education, lack of adaptive technology for blind students, non-accessible infrastructures, lack of ramps, lifts and adaptive bathrooms. An inclusive university must provide an appropriate educational response for all students and create the conditions that may enable this more vulnerable group of people in Angola, and all over the world, to full participation.

Índice de Siglas e Abreviaturas

BM-Banco Mundial

CNE- conselho Nacional de Educação (Portugal)

CEDS-Centro de Estudo de Desenvolvimento Social

CIMETOX-Centro de Informação Médica de Toxicologia

EE-Educação Especial

EB-Ensino de Biologia

EF-Ensino de Física

ELI-Ensino de Língua Inglesa

EL -Ensino de Língua Francesa

EPE-Ensino Pré-Escolar

ELP-Ensino de Língua Portuguesa

EM-Ensino de Matemática

EQ- Ensino de Química

ESPLN- Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte

ESPLS-Escola Superior Politécnica da Lunda-Sul

ESPC-Escola Superior Politécnica do Cuango

ESPM-Escola Superior Politécnica de Malanje

FMM-Faculdade de Medicina de Malanje

FE-Faculdade de Economia

FD- Faculdade de Direito

EGU-Estudos Gerais Universitários

FNLA-Frente Nacional de Libertação de Angola

INEE-Instituto Nacional de Educação Especial

INE-Instituto Nacional de Estatística

IES-Instituto de Ensino Superior

ISPRA-Instituto Privado de Angola

IRI-Instituto de Relações Internacionais

NEE-NEE

MED-Ministério da Educação

MPLA-Movimento Popular de Libertação de Angola

ONG-Organização Não Governamental
ONU-Organização das Nações Unidas
PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RDC-República Democrática do Congo
SES-Subsistema de Ensino Superior
UA-Unidades de Angola
UAN-Universidade Agostinho Neto
UCAN-Universidade Católica de Angola
ULAN-Universidade Lueji A'nkonde
UE-União Europeia
UNESCO- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICEF-United Nations Children's Fund
UNIA-Universidade Independente de Angola
UNITA-União Nacional para a Libertação Total de Angola
UNUPIAGET-Universidade Piaget
UJES-Universidade José Eduardo dos Santos
UON-Universidade 11 de Novembro
UMN-Universidade Mandume ya Ndemufayo
UKB-Universidade Katiavala Buila
UKV-Universidade Kimpa Vita

Índice de Quadros

Quadro 1 - Centros de Estudos Universitários, por cursos e semestres	23
Quadro 2 - Dados dos finalistas de 2017/2018	27
Quadro 3 - Dados dos professores por cada unidade orgânica	28
Quadro 4 - Responsabilidades estatais para a implementação de um Sistema inclusivo	36
Quadro 5 - Entrevistados, cronograma e duração das entrevistas.....	62
Quadro 6 - Distribuição das principais categorias e subcategorias de análise das entrevistas	68

Índice de Figuras

Figura 1 - Organigrama da Universidade Lueji A'Nkonde	29
Figura 2 - Apoio da sociedade à inclusão do aluno com NEE no sistema educativo	35
Figura 3 - Mapa de Angola.....	43
Figura 4 - Categorias das perceções sobre a inclusão (entrevistas).....	76

Índice de Anexos

Anexo 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA A G1 DA UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	90
Anexo 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZDA A G1 DA UNIVESRIDADE LUEJI A´NKONDE	92
Anexo 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA A G2 DA INSTITUIÇÃO ESCOLA SUPERIOR PEDÁGOGICA DA LUEJI A´NKONDE	95
Anexo 4 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A G3 UMA DA UNIDADE ORGÔNICAS DA LUEJI A´NKONDE	97
Anexo 5 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A G4 UMA UNIDADE DE ORÔGANICA DA UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	99
Anexo 6 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A G5 DA UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	101
Anexo 7 - GUIÃO DE ENTREVISA REALIZADA A G7 A UMA DA UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	104
Anexo 8 - ENTREVISTA REALIZADA A P1 A UMA UNIDADE ORÔGANICA DA UNIVERSIDADE LUEJI A´KONDE	105
Anexo 9 - ENTREVISTA REALIZADA A P2 DA ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	107
Anexo 10 - ENTREVISTA	109
Anexo 11 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A A1 UNIVERSIDADE LUEJI A´NKONDE	111
Anexo 12 - GUIÃO DE ENTREVISTA A A2 COM NEE DE UMA UNIDADE ORGÂNICA UNIVERSIDADE LUEJI AN´KONDE	113
Anexo 13 - GUIÃO DE ENTREVISTA REALIZADA A A3 UNIVERSIDADE LUEJI AN´KONDE	115
Anexo 14 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARICIDO E OUTROS DOCUMENTOS	118

Índice Geral

Índice de Siglas e Abreviaturas	8
Índice de Quadros.....	10
Introdução	15
1. Justificação da escolha do tema	17
2. Explicação da problemática e objetivos do estudo	17
3. Estrutura do trabalho	18
Capítulo I.....	19
A Universidade em Angola	19
1. Evolução das universidades em Angola no período colonial e pós-colonial.....	20
2. A universidade após a independência.....	25
3. A Universidade Lueji A´nkonde	27
Capítulo II.....	30
1. Educação Inclusiva: breve historial	30
2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)	36
3. Educação inclusiva no Ensino Superior	40
4. Breve contextualização histórica sobre as NEE em Angola.....	42
4.1 Enquadramento político-normativo	47
4.2. As Políticas educativas em prol da inclusão no Ensino Superior.....	50
Capítulo III.....	55
1. Contexto de pesquisa	60
2. Participantes.....	61
3. Técnicas utilizadas na recolha de informação	63
3.1. Entrevista semiestruturada	63
4.2 Análise documental	65
5. Análise de conteúdo e apresentação dos resultados.....	66
Capítulo IV	67
1. Análise das entrevistas realizadas	67
1.1 Políticas usadas na ULAN	70
1.2 Apoio aos estudantes.....	71
2. Formação de Professores	72
2.1. Dificuldades enfrentadas	73
2.1.2 Perigo de o curso fechar	73
2.1.3 Satisfação Académica	74

3. Estrutura física da ULAN	75
4. Percepções dos entrevistados sobre a inclusão	75
5. Dificuldades na frequência do curso	77
Conclusão.....	79
Bibliografia.....	84
ANEXOS.....	90

Sempre que olhares para uma pessoa de sucesso, verás apenas a suas glórias, mas nunca os sacrifícios que a conduziram até ali (Vaibhav Shah).

Introdução

O grande desafio no mundo globalizado do século XXI em que estamos, a inclusão tem sido tema de grande reflexão e com mais pertinência neste século. Fica impossível falar em educação sem pensarmos na inclusão, a maneira como o homem usa o talento, a criatividade para procurar promover o bem-estar social e pessoal, muitas vezes paradoxal.

É notável a quantidade de estudos feitos a nível das instituições, mas com pouca frequência no Ensino Superior sobre o assunto da inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Ainda assim, vemos que há um esforço a ser implementado por parte de investigadores acerca deste assunto.

Reconhecemos que a presença de indivíduos com NEE nas instituições de Ensino Superior ainda não é muito representativa, daí considerarmos muito importante o interesse desta inclusão e a criação de uma sociedade que seja respeitadora dos direitos das pessoas com NEE.

Tal como afirma Machado (2014, p. 8) pensar numa universidade inclusiva requer que os profissionais de educação estejam mais próximos dos educandos a serem incluídos, devem saber mais sobre como agir, como ensinar, como lidar com a diversidade, ter dimensão técnica. Os gestores precisam ter mais conhecimento da dimensão gerencial e também administrativa: saber diagnosticar, planejar, controlar e avaliar. Isso significa que precisam também ter claro o conceito de inclusão, pois este é o instrumento que amplia a capacidade de se trabalhar. O gestor aumenta sua capacidade gerencial se aumentar sua capacidade conceitual sobre a inclusão (Machado, 2014, p. 8).

Almeida (2015, p. 68) diz que, o direito da inclusão não pode estar desligado do direito de qualidade, e para que a inclusão dos estudantes com NEE não se

traduza em exclusão, por não satisfazer efetivamente as suas necessidades educativas, aposta-se que o papel do professor de educação especial deve ser fundamental (Almeida, 2015, p. 68).

Marçal (2013, p. 12) considera que, apesar de alguns progressos quanto à autonomia ou desenvolvimento de capacidades das pessoas portadoras de deficiência, estas continuam a viver barreiras e obstáculos quotidianos que influenciam o controlo sobre as suas próprias vidas. Estas barreiras são, em muitos casos, provocadas pelo desconhecimento ou representações erradas relativamente às reais capacidades e limitações que as pessoas com deficiências têm (Marçal, 2013, p. 12).

No tocante ao ensino, nomeadamente o Ensino Superior em Angola, a presença de estudantes com NEE é mínima, quer quantitativamente, dado que estes estudantes constituem uma minoria quando comparados com o número de estudantes sem deficiências, quer qualitativamente, pois pouco se fala sobre este paradigma. A Universidade Lueji A´nkonde não é indiferente a esta realidade, eis a razão de direcionarmos esta investigação a esta instituição de ensino por motivos pessoais e profissionais no que tange a estudantes com NEE. É esperada a promoção da igualdade de acesso a um maior número de estudantes com NEE nas Universidade nos próximos anos, sem discriminação de língua, raça ou cor da pele.

A Declaração de Salamanca de 1994, em Espanha, deu início a uma nova visão sobre a questão de indivíduos que noutros momentos eram vistos como se não tivessem nenhum valor perante a sociedade. Hoje, a evolução face ao conceito e forma de como tratam as pessoas com NEE mudou radicalmente para melhor, pese embora que as condições de sucesso para a inclusão estão sobretudo situadas nas capacidades individuais, isto é, de uma forma, o seu nível dependerá muito da maior ou menor capacidade adaptativa do individuo. Taveira (2001, citada por Paula Elias, 2013, p. 2) diz que:

“as Instituições de Ensino Superior devem assumir um papel preponderante no investimento e desenvolvimento dos recursos humanos, que prestem, com eficácia, uma atenção profissional cuidada aos estudantes de modo a que estes desenvolvam as suas atitudes e competências académicas e de carreira, e a sua autonomia e progressiva entrada na vida adulta”.

Abreu, Antunes & Almeida (2012, p.5) consideram que, a transição para a universidade coloca vários desafios que se apresentam aos estudantes com NEE devido às variáveis que tendem a ocorrer (por exemplo, afastamento de famílias, fazer novos amigos, o método de ensino por parte de professores, maior autonomia do aluno na gestão das atividades académicas, enfim). Contudo, em muitos casos há estudantes que acabam desistindo do Ensino Superior por causa das exigências que encaram na universidade uma vez que a situação acaba se agudizando.

1. Justificação da escolha do tema

A escolha de um tema de investigação é sempre um processo um tanto complicado e tortuoso para o qual concorre uma pluralidade de fatores. Vários foram os constituintes que determinaram a escolha deste “tema” de investigação e qualquer deles desempenhou o seu papel relativo tendo-se mesmo encadeado ao longo do tempo. Um desses fatores tem a ver com o percurso pessoal enquanto estudante desta instituição de ensino observado durante o percurso da licenciatura no curso de ensino especial. Foi possível constatar a falta de matérias didáticas e condições necessárias para se frequentar o curso de ensino especial. Um outro fator é a baixa frequência por parte dos estudantes com NEE na Universidade Lueji A'nkonde. Foi a preocupação com a situação que nos levou à investigação desse paradigma de políticas educativas para inclusão de estudantes com NEE na Universidade em Angola, em particular o caso da Universidade Lueji A'nkonde.

2. Explicação da problemática e objetivos do estudo

Depois da justificação do tema, passamos a apresentar a problemática de investigação que a seguir enunciamos em forma de pergunta de partida e ainda através de um objetivo geral e dos objetivos específicos.

Pergunta de partida:

Quais as medidas de política educativa concebidas para promover a inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior em Angola, em geral, e na Universidade Lueji A'nkonde, em particular desde o ano 2010?

Objetivos específicos:

1. compreender a influência das organizações internacionais sobre as políticas educativas para a inclusão em Angola;
2. conhecer as políticas decretadas em Angola para a inclusão de alunos com NEE nas instituições de Ensino Superior;
3. identificar as medidas concretas adotadas na Universidade Lueji Ankonde para a inclusão de pessoas com NEE a partir de 2010;
4. analisar as perceções dos gestores (reitor e decanos), professores e estudantes sobre a inclusão de estudantes com NEE na Universidade Lueji A'nkonde.

3. Estrutura do trabalho

Esta dissertação está constituída por uma Introdução, quatro capítulos e as Considerações finais, que passamos a apresentar.

O primeiro capítulo narra a história das universidades em Angola, começando do período colonial até 2010, ano em que se fez o redimensionamento das universidades em Angola abrangendo assim a Universidade Lueji A'nkonde que é o contexto desta investigação. O segundo capítulo fala do enquadramento teórico e político-normativo, fazendo uma breve distinção das NEE de um modo geral, o historial de educação especial no geral e em particular em Angola, seu percurso até à data de 2010. Falaremos também das políticas educativas em prol da inclusão no Ensino Superior. O terceiro capítulo é destinado ao posicionamento da metodologia usada nesta pesquisa, os instrumentos e as técnicas de recolha de informação assim como os participantes que fizeram parte desta investigação. No quarto capítulo são analisados e discutidos alguns documentos e os resultados que foram obtidos através das entrevistas realizadas aos participantes. No final, as conclusões apresentam algumas reflexões sobre aquilo que foi trabalhado nos quatro capítulos desta dissertação, apontado assim as necessidades para uma maior atenção do Estado Angolano no campo das políticas educativas para a inclusão de estudantes com NEE. Posteriormente, falar-se-á de limitações da pesquisa e perspetivas futuras de investigação.

Capítulo I

A Universidade em Angola

Começamos por caracterizar a Universidade em Angola, seu início, para podermos perceber o itinerário por que passou, desde a sua implementação até aos dias atuais.

A universidade em Angola é recente, a sua história não se compara com outras universidades de África. Ela passou por um processo de evolução um pouco desordenada devido à história que o país viveu ao longo dos séculos, causada pela política social e da ferramenta elitista da colonização. Mas desde a sua existência, a instituição passou a ser uma referência ligada à história e ao desenvolvimento do país. Silva (2003, p. 180) afirma que a “Universidade em Angola padeceu uma evolução paralela que se deu a uma complicação de conjunturas de expressões internas e externas”. Explica o autor que:

- i) “A nível interno, tem muito a ver com a burguesia colonial, desejosa que os seus filhos continuassem os estudos superiores sem terem de abandonar o território, pelo que exigia insistentemente a criação de uma universidade. Por outro lado, a eclosão e a evolução da luta armada de libertação nacional (após um período em que se pediam negociações políticas com Salazar, com base no “Manifesto do MPLA” de 1956) impunham uma tomada de medidas que não só ajudassem a manter o controlo político-administrativo da colónia como também contribuíssem para melhorar a situação nos domínios socioeconómico e cultural;
- ii) A nível externo, havia pressões exercidas na altura sobre o governo português que, ao contrário de outras potências colonizadoras, insistia em manter colónias, pesou a própria conjuntura africana e internacional caracterizada na época pelos efeitos da Conferência Afro-Asiática de Bandung, e pela eclosão posterior das independências das várias colónias depois de 1957 e a correspondente era de descolonização que se abria, pelas denúncias internacionais da exploração e opressão colonial e pelas exigências quer da ONU quer de organizações nacionalistas africanas para que Portugal negociasse e concedesse a independência às suas colónias”.

Silva diz que

“o advento do Ensino Superior em Angola, precisamente nesta altura, revela-se como um processo transformado, marcado por pressões e interesses gerados no sentido de alargar a escolarização ao nível superior, pese embora a taxa de 90% de analfabetismo que se registava entre a população indígena. É nesta conjuntura que os colonos começam a sentir a necessidade de aumentarem e aprofundarem a sua implantação num território vasto e rico, que era pouco explorado e com muito para dar, desde que fossem criadas no terreno as condições ideais para tal. Isso passava pela garantia de continuidade da escolarização das crianças e jovens no território para que aí pudessem continuar e exercer a ação colonizadora, nos papéis de dirigentes, técnicos e autoridade. Essa escolarização vinha sendo garantida, não sendo, porém, extensível à maioria da população autóctone em geral distribuída pelas zonas rurais ou na periferia dos centros urbanos onde, genericamente, as escolas escasseavam” (Silva, 2003, p. 154).

Portanto, diante desses empecilhos a Universidade em Angola não tinha rumo nem beira, precisava de dar uns passos largos e atingir a franja da população que quisessem ter uma formação, uma vez que o ensino era destinado apenas às elites.

1. Evolução das universidades em Angola no período colonial e pós-colonial

Em Angola, no período da então colónia portuguesa, o Ensino Superior teve o seu início em 1962 com o surgimento dos Estudos Gerais Universitários (EGU) de Angola, através do Decreto Lei nº 44530, de 21 de Agosto, que viriam a ser inaugurados em Luanda a 6 de Outubro de 1963, pelo então Presidente da República portuguesa, Contra-Almirante Américo Thomaz, acompanhado pelo novo Ministro do Ultramar, o Comandante Peixoto Correia. Foi empossado como 1º Reitor destes EGU o Engenheiro André Navarro (Decreto-Lei n.º 191/1962, Diário do Governo nº 44530, Série I, de 1962-08-21).

Carmo (1966, pp. 104-106) considera que, para além das razões que têm sido invocadas e em relação às quais foram inicialmente levantadas objeções, todas elas ultrapassáveis como, aliás, se veio a provar, o que estava em causa era a questão da oportunidade da criação desse Ensino Superior, pois havia que considerar o facto de Portugal não querer ficar para trás “ante a existência de Universidades em Angola já podia desempenhar essa função, poderia Portugal

alhear-se do problema e nem deixar-se ultrapassar neste domínio em que, muito justamente, se apresenta como senhor de gloriosas tradições de pioneiro”. O contexto externo acabou por pesar na decisão da criação de universidades em Angola o que corresponde, na ótica de Crespo (1973, p. 71, citado por Carmo 1966, p. 106), “a uma viragem importante na postura do governo de então”.

Na altura não havia nenhuma Reitoria fixada no território, estes EGU que não conferiam inicialmente o grau académico, implicando o termo da formação na metrópole. Os EGU asseguravam o funcionamento dos 10 cursos superiores criados (Decreto Lei nº 45180, de 17 de Agosto de 1963), designadamente: Médico Cirúrgico, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrotécnica e Engenharia Químico-Industrial, em Luanda, para uma população escolar de cerca de 286 alunos ensinados por um corpo docente de apenas 18 elementos. Em 1965, a Reitoria fixa-se em Luanda pelo Decreto-Lei nº 48780, de 23 de Dezembro, do Ministério do Ultramar e de Educação Nacional. Através do Decreto-Lei nº 86/75, de 5 de Julho, do Ministério da Educação e Cultura, do Governo de Transição concedeu-se a descentralização Administrativa e Pedagógica e os cursos de Medicina Veterinária, Agronomia e Silvicultura deslocam-se para o Huambo, indo as Ciências Pedagógicas para Sá da Bandeira - Huíla, ao mesmo tempo que os cursos Médico-Cirúrgico e de Engenharia adquirem maior dinâmica, dado que alguns universitários ou grupos universitários da Metrópole se comprometeram com o apoio a essa diferenciação Universitária e reconheceu-se a existência de três Universidades do Estado, nomeadamente as Universidades de Luanda, Huambo e Lubango (Carmo, 1966, p. 104 e p. 106).

Ainda sobre a criação das Universidades, Dáskalos (2000, p. 165), declara que “nessa ordem de ideia, foram enviados para Angola, em 1960, pelo governo Salazarista uma missão da qual fazia parte Marcelo Caetano, o ministro dos Negócios Estrangeiros Marcelo Matias, sua mulher e um grupo de professores universitários, entre os quais Torres de Assunção, catedrático de mineralogia da Faculdade de Ciências de Lisboa entre outros”, para juntarem-se naquilo que é uma rede escolar que podia satisfazer as necessidades mínimas de um corpo docente.

Para Silva (2003, p. 157), os antecedentes mais longínquos do Ensino Superior em Angola foram de natureza pragmática, os factos mais recentes que

marcam a criação de uma universidade em Angola são agora de origem socioeconómica e cultural, inscritos na política colonial de desenvolvimento (visando a aculturação europeizadora) e sob consideração da “teoria do capital humano” (Schultz, 1973, citado por Silva, 2003). Segundo a teoria, este “capital” pode ser gerado por via da educação, ideia que deixa mais visível a inexistência de Ensino Superior nas antigas colónias portuguesas numa fase em que se considerava haver já um certo desenvolvimento social, económico e cultural (provocado até pela intensificação da exploração dos recursos, o que exigia a instalação de infraestruturas e tecnoestruturas adequadas). Esta lacuna fazia com que a formação superior no exterior fosse a única possibilidade de continuação dos estudos, o que originava bastantes reclamações de uma crescente população estudantil oriunda da burguesia colonial, que exigia soluções alternativas à ida para Portugal para dar continuidade aos estudos liceais com o objetivo de conseguir uma licenciatura. Essa deslocação, a ser feita, só estava ao alcance de uma minoria, e desde que beneficiasse de apoios estatais, para-estatais ou das igrejas e não garantia que muitos dos que se licenciavam na “metrópole” regressassem, havendo o risco de ficarem definitivamente a trabalhar na Europa com as evidentes consequências negativas para o desenvolvimento sócio-administrativo dos territórios africanos, que se fazia de modo muito lento.

Com as reclamações e reivindicações observadas, dá-se um passo na criação de algumas universidades (Kanpingi, 2016). Nesta senda, o Diploma Legislativo n.º 3235, do Governador-Geral de Angola, cria, em 1962, os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos Científicos e do Laboratório de Engenharia de Angola, tendo em conta o insuficiente número de técnicos de nível universitário que constituía um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de Angola. Após a aprovação do referido instrumento legal, a publicação das Portarias n.ºs 12196 e 12201, através das quais são instituídos os cinco Centros de Estudos Universitários com os respetivos planos dos cursos profissionais e de especialização por semestres, distribuídos por Luanda, Huambo e Lubango, conforme o quadro.

Quadro 1 - Centros de Estudos Universitários, por cursos e semestres

N.º	Centros de Estudos Universitários	Cursos e Semestres
1	Centro de Estudos de Ciências Pedagógicas	Cursos profissionais: • Ciências Filológicas – 3 semestres • Ciências Geográficas e Naturais – 3 semestres • Ciências Físicas, Químicas e Matemáticas – 3 semestres Curso de Especialização: • Ciências Pedagógicas -2 Semestres
2	Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Médica	2.cursos profissionais: •Medicina Geral-5 Semestre •Análises Clínicas – 5 Semestres 2.1 Cursos de Especialização: • Cirurgia Geral – 2 semestres • Saúde Pública – 1 semestre
3	Centro de Estudos de Ciências Económicas	2.1 Curso profissional: Economia – 5 Semestres 2.2 Curso de especialização: Estatística
4	Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronómica	3.Cursos profissionais: •Comunicações–5 semestres •Edificação e Urbanização - 5 semestres •Hidráulica - 5 semestres
5	Centro de Estudos anexo ao Instituto de Investigação Agronómica	3.1 Cursos profissionais: •Agronomia - 5 semestres • Silvicultura - 5 semestres •Pecuária - 5 semestres •Medicina Veterinária - 5 semestres 3.2 Cursos de especialização: • Biologia Agrícola - 1 semestre •Engenharia Agrícola -1 semestre

Fonte: Kandingi (2016: pp. 54-55).

Por razões de ordem política revelava-se necessário alcançar uma maior articulação com as estruturas do poder central colonial. Neste sentido, o Ministro Português do Ultramar (Adriano Moreira) impulsionou a elevação do nível

embrionário dos referidos Centros Universitários com a aprovação do Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962, dando origem aos Estudos Gerais Universitários integrados nas universidades portuguesas de Lisboa e Coimbra (Kanpingi, 2016, p. 55).

Do ponto de vista administrativo afigura-se necessário desconcentrar as estruturas em todo o território, tendo surgido assim, em 1966, delegações em Sá da Bandeira, atual cidade do Lubango, com os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupos de ensino técnico. Em 1968, são criados, em Luanda, a Faculdade de Ciências e Engenharia Geográfica e na cidade do Lubango o curso de Matemática. Neste mesmo ano, são extintos os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupos do ensino técnico, devido à abertura, na cidade do Lubango, da Faculdade de Letras, na qual eram lecionados cursos de Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Românicas.

Ainda em Dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a ser denominados Universidade de Luanda que se distribuía em cursos diferenciados pelas três principais cidades de Angola, nomeadamente Luanda, Nova Lisboa e Sá da Bandeira, cujo reitor era André Navarro. Entretanto, surgem novos cursos, em 1969: Filologia Românica, História e Geografia. Passa a funcionar em Luanda, em 1972, o Centro de Estudos de Engenharia de Minas e Geologia, que visava promover a investigação científica e apoiar as indústrias mineiras atuando como organismo oficial consultivo.

Podemos realçar também aquilo que foi o contributo das igrejas em relação ao ensino em Angola no período das colónias.

Independentemente das “boas intenções” que supostamente animaram, desde o início da colonização, todo um conjunto de filantropos potenciais (missionários, médicos, cientistas e professores), não é possível deixar de associar às suas iniciativas toda uma carga europa-cêntrica subjacente à situação de dominação colonial, que as levaram a confrontar-se com «as tradições e as aptidões de África, nomeadamente nos domínios religiosos, escolar e sanitários». Guimarães (2006, p. 11) afirma, relativamente às missões estrangeiras, que, apesar de todas as dificuldades levantadas à sua intervenção, não era possível interditar, em face das decisões a este propósito tomadas nas conferências de

Berlim, de 1885, e de Bruxelas de 1889, em regra estipulava-se-lhes a obrigação de ministrar o ensino em língua da potência colonizadora. Acrescenta ainda este autor (2006, p. 13) que, independentemente do meio utilizado na sua implementação (escolas confessionais das missões ou escolas laicas, estatais ou privadas) a política “educativa” colonial teve sempre como objetivo fundamental «a manutenção e o desenvolvimento do sistema colonial», para que o ensino tivesse de proporcionar ao Africano desprovido de direito de cidadania (indígena) a assimilação das bases da cultura do colonizador, induzindo-o a respeitá-la mediante o reconhecimento da sua superioridade.

2. A universidade após a independência

Neste item, procuraremos situar um pouco daquilo que foi o Ensino Superior em Angola dentro deste período, que é de grande significado e mudança para Angola.

O Ensino Superior em Angola, neste período, não foi fácil para quem quisesse dar um passo para mais um nível de formação, havia muitas barreiras para prosseguir a formação nesta fase.

Começando pela transformação da Universidade de Luanda numa Universidade de Angola, o processo teve momentos conturbados e difíceis devido à independência de Angola.

Depois do término do regime colonial, chegou o cenário da guerra civil entre os exércitos dos movimentos de libertação nacional que lutaram pela independência de Angola (MPLA, FNLA e UNITA), apoiados por forças russas, cubanas e sul-africanas (Silva, 2003, p. 198).

Em 1975, com a conquista da independência a 11 de Novembro, o Ensino Superior passou a ser um dos subsistemas do Sistema de Educação. Em 1976 é aprovado, através da Portaria nº 77-A/76 de 28 de setembro do Ministério da Educação e Cultura de Angola, a transição da Universidade de Luanda, para Universidade de Angola, uma instituição do Ensino Superior pública, para colmatar a demanda académica universitária dos angolanos.

Neste âmbito, foi colocado como Primeiro Reitor da primeira Universidade de Angola independente o Dr. António Agostinho Neto, o Primeiro Presidente de

Angola. Depois da sua morte, e em honra aos seus feitos, a Universidade de Angola (UA) passou a designar-se Universidade Agostinho Neto (UAN), criada pelo Conselho de Ministros no Diário da República nº 9-I Série, de 24 de Janeiro de 1985 (Silva, A., 2004).

A universidade traz consigo progresso para uma sociedade quando dota indivíduos de competências e ferramentas que os tornam capazes de dominar o seu próprio desenvolvimento.

Para Silva (2003, pp. 7-8), “o desenvolvimento da sociedade real não se pode conceber sem a renovação da educação e isto é válido para todas as sociedades”.

No auge da sua história e como um país que corre para o desenvolvimento, Angola foi conhecendo momentos ímpares e de grandes mudanças para o Ensino Superior, “adaptando estrategicamente as mudanças da economia de mercado que ocorreram com grande velocidade e como vontade expressiva de todos para desenvolverem o país ”dentro destas linhas, houve a necessidade de criação de mais instituições do Ensino Superior; em 1999, surgem as instituições do Ensino Superior (IES) privado para diminuir a carência” (Pascoal, 2013, p. 28). Eis a lista de universidades privadas criadas nessa fase:

- Universidade Católica de Angola (UCAN),
- Universidade Jean Piaget de Angola (UniPiaget)
- Universidade Independente de Angola (UnIA)
- Universidade Lusíada de Angola (UnLA)
- Instituto Privado de Angola (ISPRA)
- Instituto de Relações Internacionais (IRI)

Segundo Pascoal (2013, p. 29), esse processo de reestruturação do Subsistema de Ensino Superior (SES) em Angola visa essencialmente regular e retificar pontos de esganação identificados, de modo a conferir maior eficácia à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES). Para o efeito, têm sido operadas mudanças significativas em que se destaca a dimensão reguladora da avaliação na projeção da melhoria da qualidade do serviço educativo, como base para a construção da credibilidade social que se pretende para o Ensino Superior, tendo

sido criadas, com base no Decreto nº 7/09 de 12 de Maio, as sete regiões académicas. É na quarta região onde é direcionada o objeto deste estudo. Esta fase que o país viveu coincide com o período de mudança constitucional que abre as portas a uma economia de mercado

- Universidade Agostinho Neto (UAN) - Região Académica I
- Universidade katyavala Buila (UKB) - Região Académica II
- Universidade 11 de Novembro (UON) - Região académica III
- Universidade Lueji A´ Nkonde (ULAN) - Região Académica IV
- Universidade José Eduardo dos Santos (UJES) - Região Académica V
- Universidade Mandume Ya Ndemofayo (UMN) - Região Académica VI
- Universidade Kimpa Vita (UKV) - Região Académica VII.

3. A Universidade Lueji A´nkonde

A Universidade produz ideias e tem a missão de promover ensino, formar integralmente os cidadãos ao longo da vida, inculcando neles competências, para que possam ter compromisso de excelência, contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, trazendo assim a melhoria da vida na sociedade.

Situada no Leste de Angola, a ULAN é uma Instituição de Ensino Superior criada pelo Decreto presidencial n.º 242/11 de 7 de setembro e pelo Decreto n.º 7/09, de 12 de maio. É uma Universidade recente, com apenas 9 anos de existência como Universidade Lueji A´nkonde tem como objetivo assegurar a formação humana, cultural, artística, profissional, científica e técnica dos seus estudantes; organiza os cursos conducentes à obtenção dos graus académicos de bacharelato, licenciatura, mestrado, doutoramento e pós-doutoramento, bem como outros cursos de especialização e no ano letivo 2017/2018 a ULAN teve 742 finalistas, dos quais apenas 7 com NEE, segundo informação dos gestores entrevistados.

Quadro 2 - Dados dos finalistas de 2017/2018

ESPLN	IPSLs	ESPLNC	FDLN	FELN	FMM
140	140	208	130	125	140

Fonte: *Diário da República*, nº 4194, Estatuto orgânico da Universidade Lueji A´nkonde.

Segundo o regulamento, a ULAN tem a capacidade de um corpo docente de 882 elementos. Mas, devido à inexistência de professores, neste momento a ULAN funciona apenas com os seguintes números de professores nas diferentes unidades orgânicas:

Quadro 3 - Dados dos professores por cada unidade orgânica

ESPLN	IPSLs	ESPLNC	FDLN	FEDL
47	100	25	38	30

Fontes: DAC; ANGOP.

A Universidade é de âmbito regional e desenvolve as suas atividades na Região Académica n.º IV, em que está inserida, abrangendo as Províncias da Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje e com a sede na cidade do Dundo. Tem os seguintes cursos designados:

a) Província da Lunda-Norte com quatro IES, nomeadamente Faculdade de Economia (FE) com um curso de especialização, Faculdade de Direito (FD) com um curso de especialização, Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte (ESPLN) com 10 cursos de especialização que são: Ensino de Física, (EF) Ensino de Matemática (EM), Ensino de Química (EQ), Ensino Especial (EE), Ensino Pré-Escolar (EPE), Ensino de Linguística Inglesa (ELI), Ensino de Linguística Francesa (ELF), Ensino Primário (EP), Ensino de Linguística Portuguesa (ELP), Ensino de Biologia (EB); a Escola Superior Politécnica do Cuango (ESPLNC) que administra curso de Pedagogia e um Centro de Estudos de Desenvolvimento Social (CEDS), para investigação e difusão de informações científicas e sociais da região e do país;

b) Província da Lunda-Sul com uma IES, nomeadamente Escola Superior Politécnica da Lunda Sul (ESPLS) com 5 cursos de especialização no ramo de Engenharia e 6 cursos de Ciências de Educação, Ciências Sociais e Humanas;

c) Província de Malange com três IES, nomeadamente Faculdade de Medicina (FMM) com um curso de especialização, Instituto Superior Politécnico com um curso de especialização em Enfermagem Superior; a Escola Superior Politécnica de Malange (ESPM) com 4 cursos de especialização em Ciências de Educação e um Centro de Informação de Medicamentos e Toxicologia (CIMETOX).

(Diário da República, Estatuto orgânico da ULAN, Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, do Conselho de Ministros).

O presente estudo será desenvolvido na ULAN, de que se apresenta o organigrama para uma melhor compreensão da sua organização.

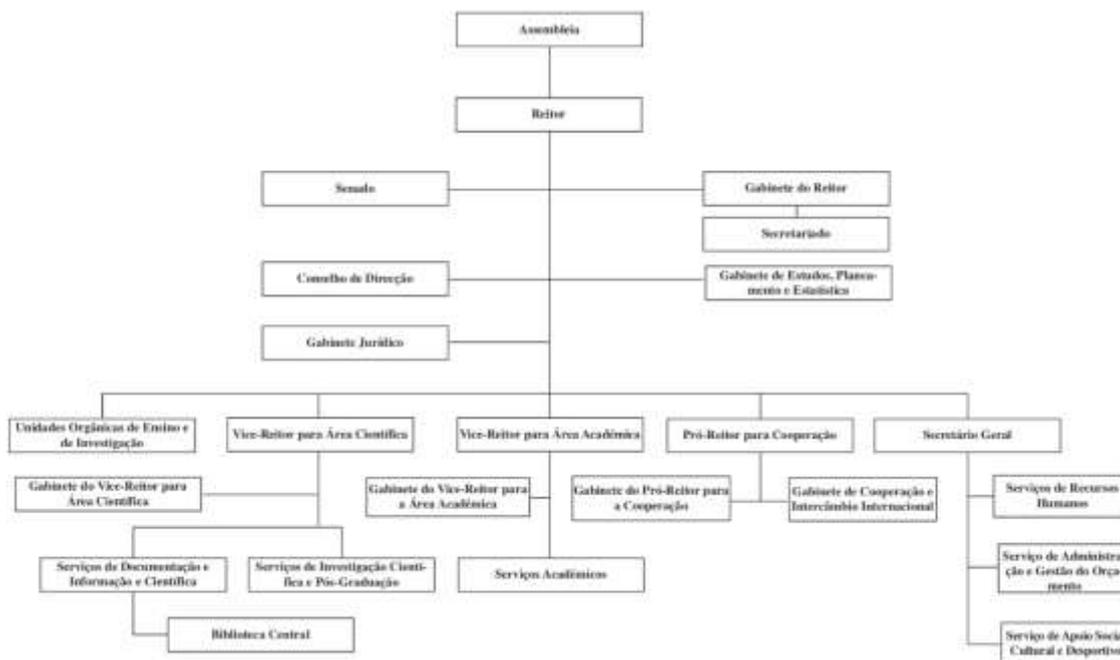


Figura 1 - Organigrama da Universidade Lueji A'Nkonde (Fonte: Estatuto Orgânico da Universidade Lueji A'Nkonde Decreto Presidencial n.º 242/11, In *Diário da República*, I Série — N.º 172 — de 7 de setembro de 2011.)

Capítulo II

Enquadramento teórico-conceptual e político-normativo

1. Educação Inclusiva: breve historial

É notório, atualmente, as desigualdades sociais, o desrespeito e as diferenças que têm sido banalizadas, a escola, sem dúvida, reflete e reproduz estas relações.

A educação inclusiva tem uma importância fundamental pois busca, como princípios básicos, a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, eleva ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes (Santos & Paulino, 2006, pp. 11-12); “Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque a inclusão é em última instância, a luta contra exclusões. Podemos afirmar que sempre existirá a luta por uma educação inclusiva. Se exclusões sempre existirem, a inclusão nunca poderá ser encarada como fim em si mesmo, inclusão sempre é um processo” (Santos & Paulino, 2006, p. 12).

A história da exclusão não é recente na humanidade, podemos considerar que desde a pré-história o homem já excluía o outro homem por diversas causas, quer sociais, económicas, culturais, religiosas e outras.

Durante as civilizações grega e romana, registou-se a crença de que a deficiência era presságio de males futuros, pelo que as crianças com NEE, em Roma, por exemplo, eram atiradas da Rocha Tarpeia. Assim, eram abandonadas e excluídas da sociedade ou até mesmo eliminadas: “em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com NEE físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios.” (Silva, 2009, citado por Traqueia, 2015, p. 13).

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes eram internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais. Nestas instituições, os deficientes jovens cresciam juntos com idosos, marginais e indigentes, não lhes sendo prestado qualquer atendimento especial (Madureira & Leite, 2003, p. 18).

Segundo Stainback & Stainback, (1991), nos Estados Unidos, até aproximadamente 1800, a grande maioria dos alunos estimados aprendizes com deficiência não era considerada digna de educação formal, embora eles fossem percebidos como irmãos e irmãs participantes da comunidade. Depois da independência, o apelo para separar todos o dependente e desviante dos padrões afetou durante muitos anos as pessoas com deficiência.

Segundo Silva (2009, citado por Traqueia, 2015, p. 12) “nos séculos XVII e XVIII proliferava a mendicidade e a necessidade educativo especial era utilizada como uma forma de atrair a caridade, compravam-se nos asilos crianças de tenra idade, que eram barbaramente mutiladas e abandonadas à sua sorte quando, com o avançar da idade, deixavam de ter utilidade”.

Podemos observar que esse movimento da inclusão de pessoas com deficiência é algo recente. Jiménez (1993, citado por Veiga, Lopes & Silva, 2000) defende que inclusão poderia ter o seu início na França no século XVII, quando se começa a ensinar crianças surdas-mudas. Surgem manuscritos sobre o tratamento de atrasados mentais estabelecendo assim a distinção entre idiotismo e demência.

Como podemos ver, no passado as crianças e as pessoas que apresentavam NEE eram destinadas à segregação e foram consideradas durante muito tempo como aberrações, castigo de Deus, cruelmente ameaçadas e aos olhos da sociedade deveriam pagar pela expiação dos pecados.

Na Idade Média, muitas dessas pessoas com características físicas e mentalmente diferentes eram associadas a feitiçaria e bruxaria e com isso acabavam por ser vítimas de perseguições e isolamento” (Santos, 2014, p. 7).

Em volta do mundo, enquanto uns se dedicavam em fustigar, castigar os deficientes, em outras partes alguns se dedicavam em procurar soluções para essa problemática, já foi notável a inclusão durante o século XIX e grande parte do século XX, onde houve um período prolongado da educação especial para pessoas com deficiência.

Muitos aprendizes, anteriormente segregados, beneficiaram-se do movimento social rumo à educação inclusiva, movimento que era, às vezes, lento e hesitante, mas o resultado foi bom e progressivo.

Por exemplo, no final da Guerra Americana da Independência, em 1783, grupos de cidadãos ricos estabeleceram várias sociedades filantrópicas cuja principal preocupação era garantir que grupos marginais não ameaçassem a República e os valores norte-americanos vigentes na época. Estas organizações filantrópicas desempenharam um papel importante no estabelecimento de escolas públicas e de instituições de reabilitação segregadas, incluindo instituições de treinamento e escolas para pessoas com deficiências. A maior parte dos indivíduos colocados em instituições de reabilitações era considerada como integrante de vários grupos justapostos: indigentes, pessoas com comportamento fora do padrão, pessoas com deficiência visível, minorias e muitos imigrantes recém-chegados. (Stainback & Stainback, 1991, p. 37).

É ainda pertinente falar da Escola de Frankfurt. Este grupo de investigadores, de que faziam parte Adorno, Frankel-Brunswick, Levinson e Sanford, apresenta, em 1950, a Teoria da Personalidade Autoritária. São desenvolvidos estudos sobre o etnocentrismo (tendência rígida a aceitar aqueles que são culturalmente semelhantes e a rejeitar aqueles que são diferentes) e apresentadas a Escala Anti-semitismo e a Escala F (Jodelet, 2004, citado por Traqueia, 2015, p. 6).

À medida que nos aproximamos do século XXI, o objetivo da educação inclusiva universal está ao nosso alcance.

Como podemos constatar, nos primeiros tempos, nos Estados Unidos, os alunos considerados pobres, com deficiência, tinham grande dificuldade em ter acesso à educação. Em 1779, Thomas Jefferson propôs um plano para o primeiro sistema de educação sustentado pelo Estado para ajudar a proporcionar educação aos pobres de Virgínia. Na época, o plano foi rejeitado devido à recusa dos cidadãos abastados de pagar imposto para os pobres, situação que era similar em outros estados (Cremin, 1980, citado por Stainback & Stainback 1991, p. 36).

Nessa época, Benjamin Rush, médico do final de 1700, foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito da educação de pessoas com deficiência, mas só em 1817 Thomas Gallaudet estabeleceu, em Connecticut, no American Asylum for the Education And Instruction of the Deaf and Dumb (Asilo Norte-

Americano para a Educação e Instrução dos Surdos e Mudos), um dos primeiros programas especiais de educação.

Tal como outros autores referem, surgem outras instituições, como por exemplo: Asylum for the Education of the Blind (Asilo para a Educação do cego), fundado em 1829 em Watertown, a Escola Experimental para Ensino e Treinamento de Crianças Idiotas, fundada em 1846, em Barre, Massachusetts. Estes exemplos fazem parte do quadro mais amplo da transformação da sociedade colonial e nacional no final do século XVIII e início do século XIX (Stainback & Stainback 1991, p. 36).

O Frade Pedro Ponce de León, em meados do século XVI, criou, num mosteiro beneditino espanhol, uma classe de 12 jovens adultos surdos a quem ensinou linguagem escrita (associando-a a objetivos), a partir da qual se treinava posteriormente a articulação oral das palavras e frases e conseguindo resultados que, na época, foram considerados significativos e escreveu um livro “Doctrina para los mudo-surdos” que ficou reconhecido como o iniciador do ensino para surdos.

Juan Pablo Bonet (1579-1633), também espanhol, realizou uma outra experiência com um jovem surdo em 1620. Também desenvolveu em processo de ensino baseado no alfabeto manual em associação com linguagem escrita, á qual posteriormente se associava o treino da fala. (Madureira & Leite, 2003, p. 18).

Em França, no ano de 1755, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) criou a primeira escola pública para alunos surdos, mais tarde denominada Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris. Ele baseou-se na noção de linguagem gestual que é a linguagem natural dos surdos, desenvolveu ainda um sistema codificado de gestos que os alunos surdos já usavam, e é o mesmo sistema de código gestual que veio dar origem à Língua Gestual Francesa.

No ano de 1784, Valentin Hiiy (1745-1822) criou, em Paris, um instituto para crianças cegas. Entre os seus alunos encontrava-se Louis Braille (1806-1852) que algum tempo depois desenvolveu o sistema Braille de leitura para cegos (Bautista, 1997, p. 23).

Segundo Madureira & Silva, em Portugal, por exemplo, neste período foram criados os primeiros institutos e asilos para cegos e surdos, partindo de iniciativas religiosas e com finalidades de mérito (Madureira & Silva, 2003, p. 19).

Nesse tempo, vários estudiosos em algumas partes do mundo foram desenvolvendo trabalhos de índole científica, nos quais se procurava diferenciar não só o tipo de trabalhos, como graus e formas de uma mesma deficiência. Podemos destacar Pinel (1745-1820), que foi quem escreveu os primeiros tratados sobre o atraso mental. Esqueiro (1722-1840) estabeleceu a diferença entre idiotismo e demência. Itard (1775-1838), considerado o pai do ensino especial, estudou a deficiência auditiva e a deficiência mental e durante alguns anos acompanhou de perto o caso do “menino selvagem”. Galton (1822-1880) e Binet (1857-1911), este já no início do século XX, desenvolveram técnicas de avaliação da inteligência que foram depois muito usadas na classificação dos níveis de deficiência intelectual.

Ainda no século XX, Montessori e Décroly deram o seu contributo no processo de intervenção em educação especial. Transversalmente ao desenvolvimento da “pedagogia científica” estes autores, que começaram por falar sobre alunos com deficiência, chegaram a contribuir para as profundas reformas escolares que tiveram lugar na Europa da época, por intermédio do movimento denominado “educação nova”, contribuíram também para a compreensão das problemáticas das crianças e jovens diferentes e criaram métodos e técnicas de desenvolvimento das suas capacidades, influenciando direta ou indiretamente os estudos dos processos de intervenção e políticas educativas que foram implementadas durante este século (Madureira & Silva, 2003, p. 19).

Nessa mesma década do século XX, a Educação Especial evoluiu consideravelmente, sendo evidentes as mudanças ocorridas quer nos pressupostos e princípios que lhe são subjacentes.

Neste século começa-se a era das instituições num período em que a sociedade toma consciência da necessidade de prestar apoio a estas pessoas, embora possa ser mais assistencial do que educativo (Cuberos, et al, 1997, p. 22).

Para Correia (1997, p. 34), a inclusão não deve ser tida como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre

que a situação o exija. Deste modo, entenderemos a inclusão como inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, possa receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim, com um apoio apropriado (técnicos, pais, etc.). Estes serviços educativos devem ser completados com tarefas que envolvem uma partição comunitária que possibilita ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal).

O princípio da inclusão de Salamanca, apela, assim, para uma escola que tem atenção à criança-todo, e não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeitar três níveis de desenvolvimento essencial – académico, socioemocional, e pessoal – por forma a proporcionar-lhe uma educação adequada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1997, p. 34).

É necessário entendermos a importância da comunidade na participação da vida destes indivíduos. Como refere Correia (2015, citado por Correia, 1997, p. 34), o modelo inclusivo de alunos com NEE tem de ter atenção por parte da escola, da família, da comunidade e do Estado, considerando este como um fator essencial a ter em conta, por ser uma figura fundamental em todo esse processo, que leva à criação de um sistema inclusivo e eficaz.

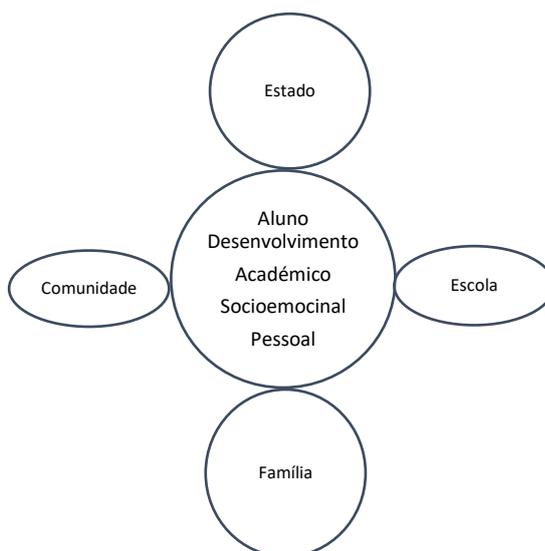


Figura 2 - Apoio da sociedade à inclusão do aluno com NEE no sistema educativo

O processo de inclusão deve ser assumido pelas entidades como um conjunto de responsabilidades para que haja um empreendimento proclamado nacional e internacionalmente (Correia, 1995, citado por Correia, 1997, p. 35) que é representado no quadro abaixo.

Quadro 4 - Responsabilidades estatais para a implementação de um Sistema inclusivo

Domínios	Descrição
LEGISLAÇÃO	Definição política das reformas necessárias para a implementação de um “sistema inclusivo”.
FINANCIAMENTO	Que assegura os recursos humanos e matérias necessários à “inclusão”
AUTONOMIA	Regras que permitam à escola implementar um “sistema inclusivo” de acordo com a sua realidade.
APOIO	Condições que permitam às instituições do Ensino Superior considerar as alternativas de formação que tenham em conta a filosofia da “inclusão”.
SENSIBILIZAÇÃO	Informação para o público em geral perceber as vantagens de um “sistema inclusivo”: “A declaração de Salamanca (2007 p.178), diz que as inclusões constituem meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”.

Fonte: Correia, 1997, p. 35.

2. Conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Começaremos a falar do conceito de NEE, partindo de um interessante relato histórico de Itard e Victor. No ano de 1799, na França, foi encontrado pelos fazendeiros numa floresta, uma criança que por ter deficiência, foi abandonada à morte. Estes, por sua vez preocupados, procuraram alguém que pudesse cuidar dela e acharam então em Paris um médico especialista no tratamento de surdos. Levaram-na para ser tratada, este médico era Jean-Marc-Gaspard Itard, ele adotou ao garoto pelo nome de Victor por considerá-lo selvagem e desde então o médico começou a chamá-lo “o menino selvagem de Aveyron”. Itard acreditou na força da

educação, mesmo que as pessoas não tivessem esperança na recuperação do garoto, mas o médico responsabilizou-se na tarefa de ensiná-lo ainda que não chegasse a ser uma pessoa normal, mas que pelo menos chegasse ao mundo da descoberta e aproximá-lo da realidade das outras crianças.

Com todos os métodos possíveis, o médico começou a ensiná-lo como todas as crianças aprendem nas casas, escolas, ensinou-lhe a falar, a andar na posição vertical, a comer, usar prato, talheres e a integrá-lo na sociedade.

No final, o Victor aprendeu muitas habilidades da vida mesmo não se tornando na pessoa que seu professor esperou que se tornasse, ele não falhou com os seus métodos, ele não falhou com as suas técnicas, mas demonstrou aquilo que se pode fazer por uma criança ou por um indivíduo com NEE. Algumas técnicas usadas por Itard para ajudar o menino selvagem são aplicadas até hoje no ensino especial (Smith, 2008, p. 38).

Segundo Almeida, o termo NEE surge pela primeira vez em 1978, com o relatório "Warnock Report". Este refere-se ao ensino ministrado em classes especiais ou unidades de ensino para crianças com determinados tipos de deficiência, abrangendo também a noção de qualquer forma adicional de ajuda desde o nascimento até à maturidade para superar a dificuldade educacional, o que não acontecia antes da implementação deste documento (Almeida, 2015, p. 69). Podemos dizer que este é um conceito-chave, porque uma criança necessita de educação especial quando apresenta uma dificuldade de aprendizagem seja ela qual for requererá uma medida educativa especial.

Este termo, NEE, foi adotado com esta abrangência em 1994, com a Declaração de Salamanca, em Espanha, que é a sequência da Declaração Mundial de Escolas para Todos que teve lugar em Jomtien, Tailândia (1990), abarca as necessidades sentidas por qualquer criança, em qualquer fase da vida e insere, na linha das conclusões anteriores, o princípio da Educação Inclusiva. Reunidos cerca de 92 países e 25 organizações internacionais tiveram como ponto crucial as Necessidades Educativas Especiais, aquelas que se relacionam com as deficiências ou dificuldades escolares. Este princípio é fundamental, diz que todos alunos devem aprender juntos, não colocando em causa as dificuldades e as diferenças que estes possuem, (Almeida, 2015, p. 69; Rodrigues, 2002, p. 2).

Para Madureira & Leite, as NEE são assim definidas em termos das exigências que colocam às escolas, entendendo-se estas como responsáveis primeiras pela educação de todos os cidadãos. Defende-se uma "escola para todos", um sistema educativo integrado, devendo a escola garantir condições efetivas de acesso ao currículo e de sucesso escolar" (Madureira & Leite, 2003, p. 28).

O termo necessidade educativas especiais refere-se ao desfasamento entre nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função do tempo da sua idade cronológica; por exemplo, uma criança que está em idade pré-escolar as suas perspetivas baseiam-se predominantemente na sequência normal do desenvolvimento em áreas como o desenvolvimento motor, linguístico ou autonomia, (Bairrão, Felgueiras, Pereira & Vilhena, 1998, p. 23).

Para Cunha, Alves, Cruz & Duarte (2014, citados por Almeida, 2015, p. 71) "As NEE podem [...] ser entendidas também como produto de uma deficiente interação entre o indivíduo e o meio, sendo que uma intervenção a qualquer dos níveis altera a qualidade da interação e potencia a criação de melhores condições de aprendizagem para cada um, prevenindo ou atenuando os múltiplos fatores de risco que contribuem para o surgimento de uma grande parte das necessidades". Os autores defendem que o conceito de NEE não favorece o diagnóstico e a intervenção educativa, é preciso um investimento na avaliação e na categorização de deficiências e incapacidades. Compreendendo o âmbito dessa afirmação, (Almeida, 2015) "considera que um bom e exaustivo diagnóstico é um fator decisivo para uma intervenção de qualidade."

É de realçar que a definição de pessoa com NEE trouxe um papel crucial referente às práticas e políticas da Educação Inclusiva. Neste sentido, "a pessoa portadora de deficiência é aquela que, por apresentar em caráter permanente ou temporário alguma deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, ou que é portadora de condutas típicas, ou ainda de altas habilidades, necessita de recursos especializados para superar ou minimizar suas dificuldades". Assim, quando falamos de pessoas com NEE, estamos a referir-nos aos estudantes que precisam de um conjunto de recursos humanos e materiais, para além daqueles que a escola já possui para os estudantes em geral (Moreira, 2006, citado por Santos, 2014, p. 10).

Vimos, por exemplo, que o século XX, segundo vários autores, caracteriza-se como início da obrigatoriedade e expansão da escolarização básica, detetando-se que numerosos alunos sobretudo os que apresentavam certas deficiências, tinham dificuldades em seguir o ritmo normal da classe e não conseguiam um rendimento igual às restantes crianças da sua idade. Foi, então assim, que se aplicou a divisão do trabalho à educação e nasceu assim uma pedagogia diferente, uma educação especial institucionalizada, baseada nos níveis de capacidade intelectual e diagnosticada em termos de quociente intelectual. “Nesta época, a proliferação das classes especiais e a rotulação das crianças seguindo diversas etiquetas, as escolas especiais multiplicam-se e diferenciam-se em função da diferente etiologia: cegos, surdos, deficientes mentais, paralisias cerebrais, espinhas bífidas, caracteriais, dificuldades de aprendizagem, entre outras. Estes centros especiais e especializados, separados dos regulares, com os seus programas próprios, técnicas e especialista, constituíram e constituem um subtema educação especial diferenciado, dentro do sistema da educativo” geral (Cuberos, Garrido et al., 1997, p. 24).

Pelo que podemos ver, chegamos à conclusão que um aluno com NEE deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restrito e tão normalizado quanto possível. O princípio de normalização implica, de uma perspetiva pedagógica, o princípio da individualização, que se ajustará às características e particularidades de cada um deles. Assim, para levar a cabo a inclusão escolar, será necessário ter em conta o princípio de sectorização de serviços, segundo o qual o aluno com NEE receberá o atendimento de que necessita dentro do seu meio ambiente natural, ou seja, os apoios ou serviços organizar-se-ão de tal forma que cheguem onde houver necessidades deles (Cuberos, Garrido et al., 1997, p. 26).

Rodrigues, por seu lado, considera que

“As Escolas Inclusivas também têm que desenvolver conceitos para atender à dignidade, à autonomia e aos valores dessas pessoas, exigindo dinâmica e estratégias de metodologias ativas e interativas, de maneira que cada sujeito possa aprender diferenciando e personalizando um trabalho de cooperação e interajuda, que lhe possa levar a uma interdependência positiva e um desenvolvimento pessoal e social. Temos a certeza que atualmente, a escola já começa a ter consciência das necessidades especiais e já define objetivos e estratégias que permitam melhorar a competência social e as relações interpessoais dos alunos, já inclui objetivos académicos e afetivo-sociais

colocando assim a finalidade do currículo com resposta à função social da educação” (Rodrigues, 2002, pp. 4,5).

3. Educação inclusiva no Ensino Superior

As instituições do Ensino Superior, nas últimas décadas, têm vindo a desenvolver mais o seu interesse sobre a inclusão de estudantes com NEE para o progresso da sociedade e a valorização desses. Como afirma Almeida (2015, p. 68), o direito à inclusão não pode estar desligado do direito de qualidade.

A plena participação social das pessoas com deficiência é fundamental e envolve o acesso ao mercado de trabalho. A viabilização para este acesso começa na escola e se consolida, sobretudo, no ensino profissionalizante sendo inegável o papel da educação para a elaboração e efetivação de políticas incursionistas (Silva et al., 2012, citado por Silva, Sousa, Prado, Ribeiro, Lia, Carvalho, 2012).

Segundo a UNESCO (1998), “toda pessoa tem o direito à educação” e que “a educação superior deverá ser igualmente acessível a todos com base no respetivo mérito”, e endossando os princípios básicos da Convenção contra Discriminação em Educação (1960), a qual, através do Artigo 4º, compromete os Estados membros a “tornar a educação superior igualmente acessível a todos segundo sua capacidade individual”. Prossegue ainda dizendo: deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira, pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior.

É preciso que o Ensino Superior assegure as condições de acesso, sucesso, possibilidades dos estudantes com NEE no que tange a sua integração, por um lado; por outro lado, a instituição tem que contar com as dificuldades que eles terão de enfrentar enquanto passar por processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo,

quando há transferência de informação de docente para discente achamos que é benéfica porque a qualidade dos conhecimentos que serão adquiridos servirá para a vida toda, como paradigma de cognição, mas dentro disso, poderão enfrentar também outras dificuldades como a diversidade e a diferenciação na transmissão por parte de docentes consoante os seus programas. A universidade deve optar por uma comunicação com professores e estudantes, como diz Rodrigues (1998, referido por Rodrigues, 2002, p. 4), a responsabilidade de inclusão de um estudante com NEE é de toda a comunidade académica e representa uma oportunidade, um objetivo para que a universidade não caminhe para um grupo fechado de pessoas. Nesta conjuntura, as autoras Santos, Gonçalves, Ramos, Castro & Lomeo, (2015, p. 5) defendem que o conceito de escola inclusiva está relacionado com a modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo a que haja lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais ou culturais, inclusivé aquelas que estão associadas a alguma deficiência.

Marçal (2013) considera que as posturas adequadas às necessidades dos estudantes com deficiência estão intimamente ligadas à premissa de justiça curricular, em que esta apenas poderá ser alcançada através de uma perspectiva inclusiva da universidade. É fundamental que as políticas e práticas sejam discutidas. O desafio passa por integrar essa perspectiva inclusiva na construção dos currículos, de forma a que estes sejam reformulados, assim como os processos de ensino, aprendizagem ou avaliação, considerando os valores e princípios inclusivos.

O primeiro passo para a inclusão das pessoas portadoras de deficiência no Ensino Superior passa por proceder a um ajustamento das acessibilidades físicas, de forma a tornar os edifícios acessíveis, procedendo às adaptações necessárias para corresponder às necessidades dos estudantes. Contudo, para além das acessibilidades do ponto de vista físico, é fundamental levar em consideração outros tipos de barreiras à inclusão destas pessoas. Um elemento importante, como já referimos acima, passa por escutar os estudantes, procurando saber as suas opiniões, pontos de vista, de forma a melhor compreender as dificuldades/obstáculos que estes sentem. É fundamental que a comunidade

académica perceba que estes alunos fazem parte e têm direitos iguais perante os outros, promovendo a sua participação e crescente ingresso no Ensino Superior.

Os planos individuais são outra forma de dar resposta às suas especificidades, na medida em que dão especial atenção aos sentimentos, às fraquezas ou potencialidades do estudante, numa procura de afastar a ideia de que são incomuns (Marçal, 2013, pp. 29-30).

Uma vez que a inclusão é fazer parte de uma comunidade, é atuar na produtividade, é aprender, a Lei de Bases do Sistema da Educação angolana, como acontece em todos os países, a inclusão de pessoas com NEE no sistema educativo não passa despercebida, por isso o Decreto-Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Base do Sistema da Educação, artigo 1º, a disposição constante do presente Estatuto aplica-se aos alunos com NEE da Educação Pré-escolar, do Ensino de Primário e do Iº e IIº Ciclo do Ensino Secundário e no Ensino Superior em Angola. A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com NEE, que são educandos com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socioeducativa.

Nesse contexto, o Estado executou um plano para diminuir as carências atribuídas ao sistema de ensino que veremos a seguir.

4. Breve contextualização histórica sobre as NEE em Angola

A República de Angola está situada na costa ocidental de África, (Região Austral) com uma superfície territorial de 1.246.700 km², com 20.820.000 milhões de habitantes. Faz fronteiras a Norte e Nordeste com a República Democrática do Congo e Congo Brazzaville, a Leste com a Zâmbia, a Sul com a Namíbia e a Oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. É constituída por 18 Províncias, tem como capital a cidade de Luanda, como nos mostra o mapa abaixo, tem 164 municípios, 518 comunas e 44 distritos urbanos (Lei nº 18/16 de 17 de outubro, Lei da Divisão Político-Administrativa, Art. 1º e 2º).



Figura 3 - Mapa de Angola (Fonte: <http://www.angolaconsulate-ca.org/visto-ordinario>)

A língua oficial de Angola é o português, falado predominante nas áreas urbanas, por mais de metade da população (71%). O Umbundu é a segunda língua mais falada no país com 23%, seguindo-se o Kimbundu e o Kikongo com cerca de 8% cada (INE, 2016, p. 51, citado por Zacarias, 2017, p. 131). Porém, existem ainda outras línguas de origem africana, tais como, o Cômbe, o Fiote, o Kwanyama, o Ngangela, o Nhaneca Umbi, sendo esses os grupos etnolinguísticos mais representativos. No dia 11 de novembro de 1975, Angola torna-se independente de Portugal, tendo António Agostinho Neto, líder do MPLA, como primeiro presidente, mas, segundo Rizzi (2005, citado por Chambal, Rafante, Selingardi, 2015, p. 9), a independência não representou a paz para Angola, pois os movimentos de libertação passaram a lutar entre si, dando início a uma guerra civil que durou 27 anos, alcançando-se a paz a 12 de fevereiro de 2002, (Zacarias, 2017, p. 131)

O ensino Especial em Angola acontece como em todos países da África Austral, há uma propensão de se enquadrar a deficiência numa estrutura médica e de assistência social, identificando as pessoas com deficiência como pacientes, diferentes dos que não têm deficiência motoras, visuais ou outras (Chambal, Rafante, Selingardi, 2015, p.13). A ênfase sobre as necessidades médicas das pessoas com deficiência conduz a um desprezo correspondente às suas vastas

necessidades sociais, resultando no rigoroso isolamento delas e de suas famílias. Por outro lado, a deficiência em Angola é explicada em termos de causas sobrenaturais. O nascimento de uma criança com o Síndrome de Dawn ou uma deficiência física é denominada Sereia, vista como sendo causada pela cólera dos espíritos ancestrais, que têm que ser acalmados com a prestação de homenagem a esses espíritos ancestrais na margem do rio, ou na sombra de uma árvore através de rituais praticados na região (Instituto Nacional para a Educação Especial/INEE, 2006).

No caso da deficiência mental, explica-se como sendo resultado da feitiçaria de algum dos parentes mais próximos, que geralmente tem sido vítima a tia ou tio maternos o nascimento de uma criança com deficiência é originador de um embaraço para a família porque a deficiência é vista como evidência das forças do mal. O entrave pode conduzir à tensão e dissonância entre os pais, que podem acusar-se um ao outro de ter causado a deficiência através de meios sobrenaturais, podendo eventualmente conduzir à separação da família (Instituto Nacional para a Educação Especial/INEE, 2006).

Durante a época colonial, o sistema educativo não contemplava o atendimento escolar de pessoas com particularidades que exigiam uma assistência educativa especializada. Em 1979, após a independência, foi introduzida a educação especial como modalidade de ensino pela Circular nº 56, de 19 de outubro, viabilizando a criação de condições mínimas para o funcionamento das escolas de educação especial, com a finalidade de instruir a população com NEE. No ano seguinte, foi criado o Departamento Nacional para a Educação Especial, pelo Decreto nº 40, de 14 de maio de 1980, inserido no Estatuto Orgânico do Ministério de Educação, encetando, oficialmente, o atendimento das pessoas com NEE. É a partir desta época que podemos considerar ter surgido a Educação Especial em Angola, sob a direção do Departamento Nacional da Educação Especial, mais tarde deu lugar à Direção Nacional da Educação Especial e atualmente é designado por Instituto Nacional para a Educação Especial (INEE). Tanto as escolas especiais como as salas especiais funcionavam de uma forma segregada (Instituto Nacional para a Educação Especial/INEE, 2006).

Com a Realização da Mesa Redonda Nacional sobre “A Educação para Todos”, sob os auspícios do UNICEF e PNUD em 1991, à luz das recomendações da Conferência Mundial sobre “A Educação para Todos”, Jomtien/Tailândia, em 1990, começa a expandir-se o Ensino Especial em todo o País com a nomeação de chefes de secção em todas as delegações provinciais da educação.

Como nos contam Chambal, Rafante & Selingardi (2015), esse atendimento estava direcionado para crianças com deficiência visual e auditiva. Posteriormente, abriram-se as primeiras salas especiais, as escolas de ensino especial para o atendimento de deficiência mental. O diagnóstico da Educação Especial em Angola diz que, em 1986, havia 86 crianças com deficiência sensorial (visual e auditiva) atendidas no sistema educacional. Em 1991, este número atingiu 1.223 alunos. Na década de 1990, o governo angolano adotou os princípios da Declaração de Salamanca (1994), segundo a qual, cada criança tem direito à educação e, deste modo, deve ter a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem e potenciam as capacidades, necessidades e interesses próprios de aprendizagem; os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados com base na diversidade; as crianças e jovens com NEE devem frequentar escolas regulares, como forma de combate à discriminação.

Essa bússola, o documento em questão, chama a atenção para que os governos desenvolvam sistemas educativos que incluam todas as crianças e adotem como política o princípio da educação inclusiva “[...] admitindo todas as crianças nas escolas regulares” (UNESCO, 1998). Seguindo a linha da Declaração de Salamanca, o governo angolano criou, pelo Decreto Lei nº7, de 2003, o Instituto Nacional para Educação Especial (INEE), que veio reforçar as ações de difusão das políticas educacionais inclusivas e do atendimento de educação especializado das crianças com NEE nas escolas do ensino regular em salas especiais e salas integradas.

Não obstante alguns avanços, segundo Lustosa e Luciano (2011) (citados por Chambal, Rafante & Selingardi, 2015, p. 12) no contexto do pós-guerra civil, a Educação Especial em Angola funcionava em condições precárias, no tocante à qualificação do corpo docente e à disponibilidade de materiais e recursos destinados ao atendimento aos alunos com deficiência.

A Educação Especial em Angola estava organizada segundo critério segregativo, pois os alunos com deficiência frequentavam as escolas especiais e centros de atendimento especializado. E, em algumas províncias, onde não existiam escolas especiais, a escolarização daqueles alunos era realizada em escolas comuns.

Tendo em vista a minimização dos problemas enfrentados pela Educação Especial, sob a égide das determinações dos organismos multilaterais, o Ministério da Educação de Angola, mediante o INEE, implantou, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Modalidade (Educação Especial), a qual veremos no item a seguir, com duração prevista até 2013. De acordo com Lustosa & Luciano (2011) (citados por Chambal, Rafante & Selingardi, 2015, p. 13) o Plano envolveu ações que visam satisfazer as carências identificadas no atendimento aos alunos com deficiência e NEE. Entre essas ações, destacam-se: sensibilização da população; formação e capacitação de pessoal; investimento em infraestrutura básica; e a realização de estudos.

O envolvimento do Ministério da Educação, através do INEE, permitiu a evolução do atendimento nesta modalidade de ensino. Verificou-se o aumento de escolas especiais (de quatro estabelecimentos, em 2012, para catorze escolas, em 2011) e de salas integradas (de sete, em 2002, para 687 salas, em 2012). Luciano (2014) (citado por Chambal, Rafante & Selingardi (2015, p. 12) salienta que, com base nos dados disponíveis no Caderno de Dados Estatísticos do INEE, de 2008, houve o aumento no acesso ao ensino especial e melhorias, no que diz respeito à formação contínua dos profissionais, os quais dispõem de acompanhamento, por meio de auxílio técnico e apoio emocional.

Todavia, conforme Lustosa e Luciano (2011) (referidos por Chambal, Rafante & Selingardi, 2015, p. 13), o mapeamento da equipe técnica do INEE/MED, realizado em 2010, revelou a persistência de alguns problemas na área da Educação Especial: carência de recursos financeiros; inexistência de um Centro Nacional de Diagnóstico e Acompanhamento do Desenvolvimento e Aprendizagem; poucos técnicos especializados; falta de tradutores de língua gestual; insuficiência de materiais didáticos específicos. Nesse contexto, foram elaborados projetos de orientação para o desenvolvimento da Educação Especial,

entre os quais: a elaboração do Plano Curricular de Formação de Professores em Educação Especial e do Projeto da uniformização da língua gestual angolana; proposta de criação de salas de atendimento psicopedagógico; criação de centros de acompanhamento da aprendizagem dos alunos com NEE e a adaptação do currículo escolar, buscando adequá-lo aos alunos com as supracitadas necessidades.

É de responsabilidade do Estado garantir uma boa educação ao cidadão e principalmente às pessoas com NEE, introduzindo políticas educativas nacionais, como afirma Silva (2004, p. 5), a fim de assegurar uma formação ética fundada no respeito pela dignidade humana, pelas culturas e valores identitários nacionais e estrangeiros e pelos direitos humanos para que cada cidadão passa consciente da diversidade cultural, gerando atitudes, mais compreensivas, tolerantes e solidárias.

4.1 Enquadramento político-normativo

A aprovação de nova Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino (2001) vai permitir a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o desenvolvimento económico e social do país, bem como a adoção e aperfeiçoamento ou modificação de distintos instrumentos de governação.

O Decreto Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, Lei de Base do Sistema da Educação, artigo 1º, aplica-se aos alunos com NEE da Educação Pré-escolar, do Ensino de Primário e do Iº e IIº Ciclo do Ensino Secundário e no Ensino Superior em Angola. A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com NEE, que são educandos com deficiência, transtornos de desenvolvimento ou aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração socioeducativa. Para melhor promover a integração social, o Ministério da Educação junto com o INEE, implementou os objetivos no plano de desenvolvimento e estratégia que foi inserida nesta área, no ano 2007 a 2015 que passaremos a citar:

- Reduzir e eliminar o estigma e a discriminação para com as pessoas com deficiência.

- Melhorar e consolidar o processo de integração das pessoas com NEE permanentes ou transitórias.
- Aumentar e melhorar os serviços de atendimento escolar da Educação Especial em Angola.
- Aumentar e melhorar a formação e capacitação dos recursos humanos da Educação especial.
- Desenvolver um amplo programa de capacitação de professores em matéria de inclusão escolar.
- Construir e reabilitar infra-estruturas básicas para o desenvolvimento da Educação Especial em Angola.
- Criar centros de recursos de inclusão escolar em todas as províncias de Angola.
- Realizar pesquisas sobre a problemática das NEE transitórias ou permanentes (INEE, 2007).

O ensino especial merece toda a atenção para melhor garantir a todo o jovem uma educação inclusiva, por isso, é importante abordar a questão da estratégia para o ensino em Angola.

Segundo o INEE (2007), em Angola, a implementação de estratégia para o ensino especial é imprescindível nesta área da educação, tanto é que o Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial e intervenção, é um instrumento que tem como objetivo projetar ações prioritárias para pessoas que apresentam NEE, para tal tem alguns pontos estratégicos:

1. Criação de condições para o melhoramento e ampliação dos serviços da Educação Especial em Angola;
2. Criação de condições prévias essenciais como pré-requisitos operacionais;
3. Conciliação dos programas nacionais com as especificidades provinciais numa perspetiva de gestão descentralizada;
4. Capacidade financeira nacional combinada com apoio sustentado de potenciais parceiros (INEE, 2007).

Para o seu bom desenvolvimento, essas estratégias foram colocadas com um tempo determinado e foram destacadas em fases a saber:

—Fase de Implementação (2007-2008)

- “Promoção de campanhas de sensibilização e prevenção sobre a “Problemática das NEE transitórias ou permanentes em Angola”;
- Preparação de projetos e ações a integrar nas fases subsequentes;
- Criação paulatina de centros de recursos da educação inclusiva;
- Desenvolvimento de um estudo diagnóstico ao sistema de integração escolar dos alunos com NEE;
- Desenvolvimento de um amplo programa de capacitação de professores em matéria de inclusão escolar;
- Propor o reconhecimento da Língua Gestual Angolana ao governo.
- Desenvolvimento de pesquisa sobre a problemática das NEE transitórias ou permanentes;”

— Fases de conclusão deste plano de desenvolvimento:

1º Fase (2009-2012)

- Prosseguimento do reforço de melhoria e ampliação dos serviços da Educação Especial em todo o território.
- Continuação e progressiva institucionalização de ações lançadas na fase de emergência.
- Reconfiguração de projetos e ações de acordo com o resultado da sua avaliação.
- Criação das condições infraestruturais de formação e pesquisa que permitam uma implementação segura do plano estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial.
- Desenvolver mecanismos de apoio à escola regular em matéria de NEE transitórias ou permanentes.
- Adaptação dos currículos e plano de estudos para crianças com NEE transitórias ou permanentes no Pré-escolar e no ensino primário e secundário.
- Reforçar a aquisição de materiais didáticos específicos.

2ª Fase e Conclusão (2013-2015)

- Continuação e progressiva expansão das ações lançadas na fase de desenvolvimento.
- Reconfiguração de projetos de acordo com os resultados da avaliação da fase anterior.
- Criação de condições técnicas e financeiras para a realização de encontros nacionais, regionais e internacionais em matéria de NEE transitórias ou permanentes.

4.2. As Políticas educativas em prol da inclusão no Ensino Superior

As políticas Educativas em prol da inclusão ganharam relevo no âmbito internacional, nacional e local, se constituindo em um rico instrumento de investigação científica nas últimas décadas nas universidades, servindo bastante para que os estudantes com NEE possam entrar e ocupar o seu lugar na universidade.

Falaremos em poucas linhas de algumas das principais políticas da educação inclusiva ao longo dos tempos e assim perceberemos, na prática atual, como está se concretiza a política de inclusão no Ensino Superior em alguns países e em particular em Angola.

Segundo Santos (2014), no fim do século XIX alguns movimentos em prol da educação inclusiva começaram a ser notados em maior expansão, como os fóruns mundiais, a fim de reivindicar os direitos de igualdade das pessoas portadoras de deficiência. Em 1913, é assinalada a primeira evolução do ensino especial em Portugal, organizado por Dr. Aurélio da Costa Ferreira, com o início de um curso de formação especializada dirigido a professores que ensinavam deficientes auditivos. Em 1959 na Dinamarca, a atenção estava voltada aos serviços de atendimento aos 'excepcionais', forma como eram chamados, com o objetivo de "criar condições de vida para a pessoa retardada mental, semelhante, tanto quanto possível, às condições normais da sociedade em que vive" (Ribeiro, 2003, citado por Santos, 2014, p. 26).

Nos Estados Unidos da América, na década de 70, uma lei descrita por Goodman (1976, citado por Cardoso, 2006 e Santos 2014) como “bombástica” foi considerada um dos maiores impactos na história da educação. Essa previa o ensino das crianças deficientes com os seus pares, de forma universal e gratuita, assegurando que a prestação de serviços fosse de maneira justa e adequada. (Santos, 2014, p. 26)

Em termos práticos, a definição da política educativa em prol da inclusão no Ensino Superior tem a ver com a relação do estudante com NEE (NEE) e o Ensino Superior que se constitui num processo interativo em que se devem considerar conjuntamente as suas características e as solicitações, recursos e possibilidades (Rodrigues Pereira, Ribeiro dos Santos & Cavalcanti da Silva, 2011, p. 713).

Segundo esses autores, esta relação encontra-se, no entanto, condicionada pelo reconhecimento dos direitos da pessoa com NEE. Segundo a UNESCO, há três direitos “educacionais”: i) à educação – a Universidade faz parte do sistema educativo; ii) à igualdade de oportunidades – isto é, o direito de usufruir de oportunidades semelhantes às dos seus pares sem condições de deficiência; iii) à participação social – consubstanciado no direito de usufruir dos equipamentos e condições postos à disposição de toda a comunidade. Assim, se os serviços universitários propõem assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidades terão que refletir sobre as condições de acesso capazes de oferecer aos seus ingressantes.

Em Angola, no ano de 1979, após a independência, foi introduzida a educação especial como modalidade de ensino pela Circular nº 56/79 de 19 de outubro. Tal visou a criação de condições mínimas para o funcionamento das escolas de educação especial. Na linha da Declaração de Salamanca, o governo angolano criou, pelo Decreto Lei nº7, de 2003, o INEE veio reforçar as ações de difusão das políticas educacionais inclusivas e do atendimento de educação especializado das crianças com NEE nas escolas do ensino regular em salas especiais e salas integradas, como vimos no item anterior. Como consta na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, defende-se que:

1) Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Declaração Universal dos Direitos do Homem, Artigo 26º).

No que tange a essa franja da sociedade, não tem sido fácil para estudantes com NEE que entrarem e terminarem a formação pois há muitos obstáculos que enfrentam para a conclusão dos seus cursos. As escolas devem adotar medidas que auxiliem a concretização desse processo, como: a formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação de estruturas curriculares, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo. É necessário a criação de comissões ou núcleos na própria instituição responsáveis pelo desenvolvimento de ações que propiciem a inclusão.

Como confirma a Lei de Base do Sistema de Educação Angolano, Lei nº 17/16 de 31 de dezembro, no seu artigo 84º, um dos objetivos é ajudar os indivíduos com NEE a alcançar os seus objetivos educativos em diferentes subsistemas de ensino.

É claro que esses objetivos só serão alcançados com ajuda de todos e principalmente do Estado quando colocar as condições de acessibilidade de pessoas com necessidades especiais, a acessibilidade aos estudantes com necessidades físicas compreenderá, no mínimo: eliminação de barreiras arquitetónicas para circulação do estudante, para permitir acesso aos espaços de uso coletivo; reserva de vagas em estacionamento nas proximidades das unidades de serviço; construção de rampas com corrimãos ou colocação de

elevadores, para facilitar a circulação de cadeira de rodas; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeirantes; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de lavatórios, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas.

É bem verdade que existe uma preocupação do Estado em oferecer e garantir, no Ensino Superior, um atendimento educacional para as pessoas com necessidades educacionais especiais. Mas estamos ainda numa fase inicial de projetos, como vimos no ponto anterior, pois na prática, o processo de inclusão, embora em alguns casos já esteja em andamento, ainda precisa ser efetivado.

Segundo Rodrigues Pereira, Ribeiro dos Santos & Cavalcanti da Silva (2011, p. 713), a educação inclusiva é um desafio, é empreitada dos educadores, dos representantes governamentais e de todos os cidadãos, mas para se efetivar uma política inclusiva deve-se ir além da análise e aplicação de documentos legais, isso é, cumpri-los. Acredita-se que, no universo do Ensino Superior, a prática docente frente a estudantes com necessidades educacionais especiais requer políticas públicas e ações compartilhadas capazes de orientar o educador na formação de sujeitos, valorizando a diversidade em todos os espaços e fazendo valer o verdadeiro sentido da inclusão, como processo que reconhece e respeita diferentes identidades e que aproveita essas diferenças para beneficiar a todos.

A Lueji A'nkonde pretende ser uma Universidade inclusiva, basta olharmos no seu estatuto orgânico da sua criação a partir do Decreto n.º 7/09, de 12 de maio, e os cursos que foram implementados. Mas isso não basta, é necessário que haja esforço de todos para que a ULAN dê um passo avante em prol da inclusão nesta instituição. Como referem Santana e Fernandes (2014, p. 3), para identificar esse campo de análise destacamos a relação entre a política de educação inclusiva como direito e o papel da universidade frente a esse novo desafio, tendo em vista que esta está a ter em sua trajetória um papel seletivo, exclusivo e para poucos. Anuncia-se, assim, uma reflexão em relação ao papel que devem assumir as instituições de Ensino Superior na atualidade. Do ponto de vista de Chauí (2003, citado por Santana e Fernandes, 2014, p. 3), a Universidade para ser considerada uma instituição social precisa arcar com o seu papel de forma cada vez mais efetiva

tendo em vista a concretização de um novo paradigma de política educacional, conforme desenhada nos últimos movimentos internacionais em prol de uma educação como direito humano.

O Estado Angolano acolhe influências de várias organizações internacionais e organizações não governamentais, o que fica patente na legislação nacional, como é o caso do estatuto da modalidade do ensino especial (Lei nº 20/11, de 18 de Janeiro de 2011).

Capítulo III

Enquadramento Metodológico

Este capítulo é inteiramente dedicado à metodologia de investigação. Trata-se de um estudo de caso exploratório subordinado ao tema “Inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior em Angola – o caso da Universidade Lueji A’nkonde”. Abordaremos a disposição da metodologia, contexto da pesquisa, falaremos ainda dos participantes e terminaremos com os instrumentos de recolha e de tratamento de dados.

O nosso estudo é guiado pela seguinte pergunta de partida:

Quais as medidas de política educativa concebidas para promover a inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior em Angola, em geral, e na Universidade Lueji A’nkonde, em particular desde o ano 2010?

São os seguintes os objetivos específicos:

1. compreender a influência das organizações internacionais sobre as políticas educativas para a inclusão em Angola;
2. conhecer as políticas decretadas em Angola para a inclusão de alunos com NEE nas instituições de Ensino Superior;
3. identificar as medidas concretas adotadas na Universidade Lueji Ankonde para a inclusão de pessoas com NEE a partir de 2010;
4. analisar as perceções dos gestores (reitor e decanos), professores e estudantes, sobre a inclusão de estudantes com NEE na Universidade Lueji A’nkonde.

Como lembra Minayo (1994), “Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais”. O investigador deve saber escolher os instrumentos adequados para recolher a informação capaz de responder à pergunta de partida que formulou.

No presente estudo escolhemos o estudo de caso de exploração subordinado ao tema “Inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior em Angola – o caso da universidade Lueji A’nkonde”.

Abordaremos de seguida a caracterização da metodologia, o contexto da pesquisa, falaremos ainda dos participantes e terminaremos com os instrumentos de recolha e tratamento de dados.

Toda e qualquer pesquisa tem um objetivo a ser descoberto e procurar sempre resposta para uma pergunta quando empregamos o processo científico. Coutinho afirma que “os paradigmas de investigação constituem o sistema de pressuposta pesquisa, determinando as várias opções que o investigador terá de tomar no caminho que o conduzirá rumo às respostas ao problema/ questão a investigação (ou ao conhecimento)” (Coutinho, 2018, p. 24).

Ao classificarmos um método como estudo de caso, qualitativo, seja qual for, não significa que não podemos ter acesso a outros métodos, selecionar um outro tipo de abordagem, pelo contrário, o investigador pode afastar-se, pode experimentar outras técnicas normalmente não associados a este estilo. Assim, nos fará compreender as principais vantagens e desvantagens de cada abordagem, o que pode ajudar na seleção da metodologia mais apropriada (Bell, 1993, p. 339).

Segundo Ramos e Naranjo (2014), a investigação é a via de resolução sistemática das questões de investigação; é, também, o estudo filosófico da atividade científica que um conhecimento geral do processo de investigação compõe, da sua estrutura, dos seus elementos e dos seus métodos. Os autores consideram que a investigação científica surge dada a necessidade que o homem tem de dar solução aos problemas que se manifestam durante o seu percurso de vida, de conhecer a natureza que o circunda para transformar e a pôr ao serviço da satisfação das necessidades e interesses (Ramos & Naranjo, 2015, p. 13). Os mesmos autores dizem que é bem verdade que a investigação é um procedimento de aproximação sucessiva, de carácter criativo e inovador que pretende encontrar resposta para questões transcendentais e por isso lograr descobertas significativas que aumentam o conhecimento humano e o enriquecimento.

Para Ramos e Naranjo (2015, p. 13) a investigação é um processo comparável, é necessário que o investigador seja capaz de conceber e por em prática, saber a realidade do que se está estudar, no sentido mais lato saber que não se trata apenas de uma simples técnica que se trata de aplicar, mas sim que é um percurso global, espírito que exige ser reinventado para cada trabalho.

Segundo José Vilelas (2009, p. 57), a investigação na realidade é como uma atividade que nos permite obter conhecimento científico, e podem ser distinguidos objetivos, sistemáticos, claros, organizados e viáveis. A investigação é definida como um esforço que se empreende para resolver um problema, não um problema qualquer, mas sim um problema de conhecimento. É de salientar que o problema de conhecimento se forma quando não conseguimos compreender precisamente o que não sabemos dentro de uma determinada área temática. Pode-se definir a investigação como sendo um sistema de atividades intelectuais e manuais destinado à obtenção de informação capaz de resolver determinados problemas.

A investigação em ciência sociais requererá a escolha dos principais paradigmas de investigação, os diferentes métodos e as inúmeras técnicas de recolha de dados que nos serão necessários e que servirão de suporte para a concretização da pesquisa realizada, contando sempre com os obstáculos que o investigador terá que enfrentar durante esta empreitada. Assim sendo, define-se a metodologia como via de solução sistemática das questões de investigação, a palavra é usada em vários sentidos tanto na linguagem comum como académica. Diz-se que a metodologia faz referência às fases e aos procedimentos que se seguem numa terminada investigação que se designa modelo concreto do trabalho (Vilelas, 2009, p. 43).

A metodologia pode ser entendida como uma organização crítica das práticas de investigação estabelecida em qualquer trabalho científico, há uma estreita relação entre duas instâncias construtivistas do processo de investigação (Torres & Palhares, 2014, p. 28).

Para Minayo (2007), a metodologia é como um debate epistemológico sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; a) é como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser empregados para as buscas relativas às

indagações da investigação; b) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, o seu traço pessoal e específico na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo de resposta às indagações específicas.

Assim sendo, dentro dos paradigmas de investigação procuraremos centrar-nos no paradigma qualitativo. A nossa escolha deste paradigma prende-se muito com o objeto que estamos a estudar como já declaramos no ponto anterior, optamos assim por uma abordagem qualitativa por ser aquela que permite interpretar as políticas educativas da ULAN para integrar os estudantes com NEE.

Amado (2009, p. 69) define o termo qualitativo como uma ênfase na qualidade das entidades estudadas e nos processos e significações que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidades, crescimento, intensidade ou frequência. É também a compreensão em profundidade de um dado fenómeno, grupo social, organização, estudo intensivo. Envolve a preocupação com aspetos da realidade que não podem ser quantificados (subjetividades): é universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos. Tende a salientar os aspetos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade do fenómeno no contexto daqueles que o estão vivenciando.

Segundo Vilelas (2009, p. 105) a investigação qualitativa, é uma forma de estudo da sociedade que se centra no modo como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo que as rodeia.

Minayo (1994, p. 7), entende como método qualitativo aquele que corresponde a questões particulares. Nas ciências sociais, dá-se a um nível da realidade que não se pode quantificar ou seja, ela trabalha como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No âmbito de uma investigação dessa natureza, optamos pelo método de estudo de “caso de exploração” porque, segundo Pardal e Lopes, (2011, p. 33) o estudo de caso de exploração, é aquele em que o investigador “descobre

problemas novos, renovações, perspetivas existentes e/ou sugere hipóteses fecundas”. Este tipo de estudo, na verdade, visa abrir caminho para outros estudos futuros. E também Stake (1998, citado por Amado 2009, p. 123) afirma o “caso” como um objeto de estudo, pode-se considerar que «de um estudo de caso se espera que abarque a complexidade de um caso particular». Por isso trataremos da Universidade Lueji A’nkonde, como explica Coutinho (2016, p. 335), como um estudo de caso porque examina-se o caso (pode até ser um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso aos métodos que são apropriados.

A autora prossegue dizendo que estudo de “caso” é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo múltiplas fontes ricas no contexto (Creswell, 1998, citado por Coutinho, 2016, p. 335). É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porque” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo. Por isso, nós nos submeteremos em analisar alguns aspetos de uma forma superficial.

Para as autoras Gerhardt e Silveira (2009, p. 39) o estudo de caso não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como o investigador o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspetiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspetiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Nós, como já referimos acima, pretendemos apenas abordar o estudo de caso em pequena dimensão da maneira que falam Bogdan e Bilken (1994b, pp. 89-90): o estudo de caso pode basear-se em investigação preliminar, desde que haja indivíduos dispostos para serem entrevistados e saber sobre os documentos que foram reservados ou disponíveis para serem consultados. Também definem o estudo de caso como sendo uma observação detalhada de um contexto ou um individuo e uma única fonte de documentos ou de acontecimentos específicos. É sabido que este tipo de estudo muitas vezes não pode ser efetuado isoladamente

porque as fontes de informação são insuficientes para a realização do mesmo trabalho e para este ser minimamente aceite.

Como defende Bell (1993, p. 7), o método do estudo de caso particular é especialmente indicado a investigadores isolados, dados que proporcionam uma oportunidade para estudar, de forma menos aprofundada, um determinado aspeto ou problema em pouco tempo, embora alguns estudos sejam desenvolvidos durante um período curto de tempo.

1. Contexto de pesquisa

Como nos referimos nos pontos anteriores, a ULAN está descentralizada em três províncias de Angola, sendo que a Reitoria se situa na província da Lunda-Norte. Por ser a província que alberga a Reitoria, começaremos por caracterizá-la de uma forma muito sucinta.

A província da Lunda-Norte é uma das dezoito Províncias de Angola, encontra-se no Leste de Angola, ela faz fronteira a Norte e a Este com a República Democrática do Congo, a Sul com a Província da Lunda-Sul e a Oeste com a Província de Malanje. A Lunda-Norte ocupa uma área territorial de 103.760 km², sendo a terceira maior Província depois de Moxico e Cuando-Cubango, com uma população estimada de 862.566 milhões. A sua capital é a cidade do Dundo que está dividida administrativamente em dez municípios e vinte e cinco comunas.

Segundo Ualhanga (2017, p. 27) existe um mosaico etnolinguístico e cultural, com muitos grupos e subgrupos etnicolinguísticos, tais como: Cokwe, Lunda, Bangala, Xinge, Luba, Bena May, Kakete, Kafia, Matapha, Cacongo ou Bandinga, Holo, Kari, Suku, ou Mussuku, Khoge, Paka e Songo. Todos estes grupos e subgrupos pertencem ao grande grupo de línguas Bantu. A Língua tchokwe, é a mais falada entre os povos da Lunda, sendo o Português a Língua oficial.

A província da Lunda Sul é limitada a Norte pelos Municípios de Lucapa e Cambulo, a Este pela República Democrática do Congo, a Sul pelo Município de Dala, e a Oeste pelos Municípios de Kakolo e Lubalo, tem uma superfície de 77.636 km², Possui uma população de mais de 500.000 habitantes, a sua Capital é Saurimo, abarca os municípios de Saurimo, sede da província, Dala, Kakolo e

Mukonda. tendo como língua predominante o tchokwe para além de outros grupos etnolinguísticos tais como Bangalas, Xinge, Minungos, Luvalés, M'bundas e Balubas, esses últimos é uma fusão, oriundos das regiões do Moxico e Lunda-Norte. E a Língua oficial é português.

Malanje tem uma superfície territorial de 93.302 km², a província de Malanje situa-se no Nordeste de Angola. É limitada a Norte pela província do Uíge e pela República Democrática do Congo (RDC), a Sul pela província do Bié, a Leste pelas províncias das Lundas Norte e Sul, a Oeste pelas províncias de Kwanzas Norte e Sul, designadamente.

No universo das dezoito províncias do país, Malanje surge em quarto lugar em termos de dimensão geográfica, logo a seguir ao Kuando-Kubango, Moxico e Lunda-Norte. Esta região planáltica do Nordeste de Angola agrega na sua circunscrição, catorze municípios. Existem em Malanje, diferentes grupos etnolinguísticos como kimbundo, bângalas, bondos e songos, que ocupam a parte centro e o Sul da província. Há ainda os gingas, que ocupam a parte Norte da região. Há, também, a destacar a existência de outros grupos etnolinguísticos, como os umbundos, tchokwes e os suelas, que ocupam a parte planáltica da província. Como em todas as províncias de Angola, o português é a língua oficial.

2. Participantes

Usaremos aqui os nossos entrevistados por códigos para manter o maior anonimato conforme o acordo (ver Quadro 5). Foram no total 12 (doze) os participantes, todos aceitaram a gravação da entrevista, exceto um gestor (G3) e uma professora (P3) que responderam por escrito. As 12 entrevistas englobam seis gestores da universidade e faculdades (G1, G2, G3, G4, G5 e G6), três professores (P1, P2 e P3) e três alunos (A1, A2 e A3).

Quadro 5 - Entrevistados, cronograma e duração das entrevistas

Participantes e Entrevistados	Data da Entrevista	Duração da Entrevista
A1	10 de Dezembro de 2018	07, Minutos
A2	11 de Dezembro 2018	11 Minutos
A3	12 de Dezembro 2018	8 Minutos
G1	11 de Dezembro 2018	14 Minutos
G2	12 de Dezembro 2018	9 Minutos
G3	12 de Dezembro 2018	Por escrito
G4	13 de Dezembro 2018	10,33 Minutos
G5	13 de Dezembro 2018	6 Minutos
G6	15 de Dezembro 2018	13 Minutos
P1	19 de Dezembro 2018	7 Minutos
P2	21 de Dezembro 2018	15 Minutos
P3	19 de Dezembro 2018	Por escrito

Fonte: Autora.

Os gestores foram escolhidos por serem os principais responsáveis pela ULAN. Os professores por terem responsabilidades ao nível da formação em NEE e os alunos por caberem na categoria de estudantes com NEE, à exceção de um que era dirigente da Associação de estudantes. A faixa etária dos entrevistados está compreendida entre os 18 a 50 anos, sendo uma do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. Das 12 cartas de consentimento enviadas aos entrevistados, todas foram respondidas através da indicação de um documento elaborado pelo orientador, passada pelo sector de estudantes da Embaixada de Angola em Lisboa e pelo Reitor da ULAN. No ato da entrevista, garantimos o maior sigilo como se espelhava no documento enviado a cada um dos entrevistados. As entrevistas foram realizadas na hora e local combinados, muitas vezes à escolha do participante, tendo a investigadora viajado para outra província a fim de obter uma entrevista. As entrevistas foram feitas usando um guião de perguntas e gravadas com o acordo dos entrevistados, com as exceções antes referidas. Tal como diz Bell (2010, p. 143), as gravações podem ser úteis para verificar as palavras de uma admiração que se pretende citar e para verificar a exatidão das suas notas. Por isso, não nos esquecemos de clarificar aos nossos entrevistados sobre este assunto. Segundo Bell (2010, p. 137), a entrevista leva mesmo muito tempo a ser realizada por ser uma técnica subjetiva. Um guião confuso pode

levantar problemas na interpretação das respostas. Sobre a forma e o processo, Amado (2009, p.181) afirma que “as entrevistas na atualidade assumem grande variedade de forma, podendo ser usado telefone, gravador, email, etc.”.

Para nós foi um privilégio entrevistar esses indivíduos, notamos que havia um interesse na participação nas entrevistas. Tal como aborda Bogdan e Biklen (1994, p. 136), boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, isto é, para que a discussão seja compreensiva. Um bom entrevistador é aquele que comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e usando expressões faciais apropriadas.

Não sendo impeditiva e como já afloramos acima, as entrevistas correram num bom ritmo, sem interrupção, tendo sido cumprido o horário das entrevistas e local marcado.

3. Técnicas utilizadas na recolha de informação

As técnicas são qualquer tipo de recurso que todo investigador usa para conhecer e compreender os fenómenos que estão a ser estudados.

Ramos e Naranjo (2014, p. 99) consideram a técnica como uma particularidade projetada fundamentalmente e com o objetivo de outorgar e validar o método.

Segundo Vilelas, (2009, p. 265) dentro de cada instrumento ou técnica há dois aspetos importantes a considerar que são “conteúdo e forma”. A forma tem a ver com a aproximação que se vai estabelecer com a atividade empírica e as técnicas utilizadas, o conteúdo refere-se a especificidade dos dados que necessitamos. Sendo este um estudo qualitativo, optamos apenas por duas técnicas que correspondem à metodologia escolhida: entrevista semiestruturada e análise documental.

3.1. Entrevista semiestruturada

A escolha da entrevista é importante porque permitirá a recolha de informação que é difícil de obter de outra forma uma vez que o investigador e o entrevistado são co-participantes deste processo de investigação. Está técnica

permite solicitar ao investigador o seu ponto de vista sobre o assunto a ser estudado. Deste modo, Vilelas, (2009, p. 279) define entrevista como “um método de recolha de dados específicos para uma investigação”.

A entrevista é muito usada em ciências sociais não apenas para coleta de dados, mas também para diagnóstico e orientação.

Para Gil, (2008, p. 128) a entrevista é uma técnica adequada porque para além da informação que nos é fornecida, as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. Por ser uma técnica utilizada por vários autores é considerada como uma técnica de “excelência” em ciências sociais, pela sua flexibilidade, é adotada em diversos campos e pode-se afirmar que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação.

O autor explica a vantagem dessa técnica: é muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano, não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever, possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado.

A entrevista é uma técnica que permite compilar a informação mediante a conversa que teremos com o entrevistador. Os resultados a obter na missão dependem em grande medida do nível de comunicação que manteremos com o entrevistado durante a entrevista.

Para Ramos e Naranjo (2014, p. 142), a essência deste método consiste na liberdade de resposta que os indivíduos têm sobre as questões a que serão submetidos durante a investigação.

A escolha da entrevista semiestruturada é justificada por Pardal e Lopes (2011, p. 86) ao ser descrita assim: “a entrevista semiestruturada nem é inteiramente livre ou aberta [...] nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*”. Geralmente, nessa entrevista, o investigador possui um referencial de perguntas que lhe servem de guia, suficientemente abertas que poderá expor durante a conversação de uma forma aleatória. O desejo é que a

conversa entre ambos flua livremente explicando suas experiências, memórias, sobre o sentido que o entrevistado dá à sua prática, à sua memória.

Para Borgdan e Biklen (1994, p. 135), a entrevista semiestruturada permite obter dados que são comparáveis com vários indivíduos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que eles estruturam o tópico em questão. Nessa entrevista, é permitido que o entrevistador estimule também o entrevistado a ser específico, pedindo-lhe uma vez a outra algumas ilustrações com alguns exemplos de algo mencionado Borgdan e Bilken (1994, p. 136) na entrevista qualitativa, a informação é acumulativa, por isso, é importante que cada entrevista termina e liga-se á seguinte o que conta é que se retira do estudo completo.

4.2 Análise documental

Com esta técnica analisámos um total de 16 documentos que consideramos como fonte primária: o estatuto orgânico da ULAN, a legislação da República de Angola, o mapa estatístico de (recolha de informação da ULAN), convenções, declarações e programas mundiais, informações de órgãos de comunicação social, como a Angop).

Como descreve Bell (1993, p.101), a análise documental, em alguns casos, serve para completar as informações obtidas por intermédio de outros métodos e noutros, constitui o método central da pesquisa ou pode ser exclusiva.

Para Phillips (1974, citado por André & Ludke, 1986, p. 38), a opção por essa técnica de recolha de informação permite dar o suporte que se deseja na investigação do trabalho científico, porque são considerados quaisquer documentos ou materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, nesses documentos estão incluídas leis, regulamentos, normas, cartas, parecer, memorandos, diários pessoais, autobiografias jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádios e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Gonçalves (2004, p. 59) refere que a análise documental tem grande vantagem de colocar o investigador perante dados em cuja produção não (com)participou. Esta “objetividade” dos documentos oferece resistência à imposição de problemáticas e ao sociocentrismo por parte do investigador. permite

deduções sobre os seus produtores, bem como sobre os seus contextos e destinatários. O cientista social procede, deste jeito, a uma deslocação das funções iniciais dos documentos e a um desvio dos seus propósitos e finalidades.

5. Análise de conteúdo e apresentação dos resultados

Para apresentação e discussão dos resultados, recorreu-se a análise do conteúdo, que segundo Pardal & Lopes (2011) a análise de conteúdo é uma técnica que assenta na realidade do método criterioso em “detalhes” linguístico ou visual é uma compreensão mais aprofundada da comunicação e simultaneamente fidedigna.

Para Minayo, Deslandes, Neto & Gomes (2002, p.74) a técnica de conteúdo refere-se à verificação de hipótese e/ou questões, ou seja, por está técnica podemos encontrar respostas das questões formuladas e podemos também confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipóteses).

Começaremos por fazer a análise e discussão dos resultados que norteiam esta investigação. Apresentaremos os dados com base no guião das entrevistas realizadas, guiadas pela nossa pergunta de partida e pelos objetivos específicos da pesquisa.

Capítulo IV

Apresentação e discussão dos resultados

Este capítulo está destinado para apresentação e análise das conversas ora feita a partir das entrevistas realizadas foram criadas as categorias e subcategorias que como define Coutinho (2016, p. 221) a categorização permite que o investigador reúna maior número de informações á custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los.

As categorias são aplicadas para se estabelecer as classificações, isso significa que trabalhando com as categorias é agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que abrange tudo. (Minayo, Deslandes, Neto & Gomes, 2002, p. 70).

As entrevistas ora realizadas, foram transcrevidas de maneira a cumprir fielmente os relatos do entrevistado, que serão apresentadas.

1. Análise das entrevistas realizadas

Da análise das entrevistas realizadas verifica-se que os inquiridos têm percepções claras do tipo de responsabilidades que cabem às políticas nacionais e aos responsáveis institucionais da ULAN. Organizamos a informação recolhida nas entrevistas em três categorias: Acessibilidades, Equipamentos de apoio pedagógico e Formação de professores. Cada uma destas categorias pode estar subdividida em várias subcategorias, como mostra o Quadro 6. Procurámos exemplificar com excertos das próprias entrevistas as categorias/subcategorias que preenchem a grelha abaixo.

Quadro 6 - Distribuição das principais categorias e subcategorias de análise das entrevistas

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Excertos/participantes
Políticas educativas do governo de Angola para integração de estudantes com NEE	Acessibilidades	Construir rampas de acesso; Elevadores; Cadeiras de rodas, etc.	“Dentro das políticas [nacionais], a faculdade de economia não beneficia de nenhuma política, porque as infraestruturas da faculdade de economia, as salas de aulas não são adequadas para os estudantes com NEE” (G3) “Diretamente, acho que não, não vejo políticas [nacionais] de inclusão para aqueles que têm situações de NEE” (G4)
	Equipamentos de apoio pedagógico	Salas de recursos multifuncionais; Utilização de novas tecnologias; Criação de centros de recursos	“nós não temos um programa específico para tratar aqueles estudantes com NEE, não temos, então, de forma que todos esses estudantes estão incluídos no âmbito normal, sem qualquer tratamento especializado [...]” (G1)
	Formação de professores	...	“apenas os professores expatriados têm formação na área” (G2).
Medidas orientadas pela ULAN para a inclusão dos estudantes com NEE	Acessibilidades	Construção de rampas de acesso; cadeiras de rodas; elevadores; etc.	“Nós temos [...] gabinete de assistência social que a escola criou, nós trabalhamos com um grupo de cinco estudantes deficientes físicos [que] recebem apoio da própria instituição de várias ordens começando por: implemento de bolsa de estudos para a sua formação, apoio na aquisição de materiais didáticos, assim como apoiamos com muletas ou canadianas [...]” (G2)
			“[...] as nossas unidades vão é tendo alguns cuidados de criar os acessos para não complicar esse tipo

		de estudantes que têm essa franja de necessidades” (G1)
		<p>“[...] não temos tido casos específicos, tirando aqueles estudantes com limitações de locomoção, por exemplo, podia chamar atenção a estudantes que tem a necessidade de uso de uma máquina Braille que nós não temos, nós não temos esses tipos de estudantes os ‘cegos’ [...]” G1</p> <p>“A estrutura física da escola não foi concebida para esses estudantes com NEE, escola ou estrutura, foi concebida não para eles, apenas para estudantes que não têm NEE” (G2)</p>
	Equipamentos de apoio pedagógico	<p>Salas de recursos multifuncionais; Utilização de novas tecnologias; Criação de centros de recursos</p> <p>“nós não temos um programa específico para tratar aqueles estudantes com NEE, não temos, então, de forma que todos esses estudantes estão incluídos no âmbito normal, sem qualquer tratamento especializado [...]” (G1)</p> <p>“A instituição toda deve ser repensada para atender os estudantes com NEE, deve melhorar, porque nossas estruturas, nossos materiais, os nossos meios de ensino são virados mesmo para os estudantes sem essas necessidades” (G2)</p> <p>“materiais didáticos específicos para estudantes com NEE a escola superior ainda não tem” (P1)</p>
	Formação de professores	<p>Fazer formação</p> <p>“apenas os professores expatriados têm</p>

			<p>formação na área [NEE]" (G2). "Até ao momento o país olha mais nos especialistas, mas esses especialistas têm que formar os próprios professores por que são eles que estão ligados aos estudantes" (G4)</p>
		Ensinar língua gestual angolana	<p>"A escola recebe muito bem os estudantes com NEE, mas só que não tem materiais, só temos alguns professores especializados nessa área que ensina, mas não tem materiais, não aprendemos quase nada da escrita em braille ou métodos diferentes" (A2).</p>

Do ponto de vista institucional, o INEE, segundo o disposto no *Diário da República*, Decreto presidencial nº 312/14, no seu artigo 7º, tem a missão ou as atribuições de velar pela educação de pessoas com NEE. É da inteira responsabilidade deste Instituto, junto do Ministério da Educação, acompanhar a implementação da componente do ensino especial em todos os estabelecimentos de ensino, criar ainda medidas de políticas educativas que visam assegurar o acesso e participação de todos que apresentam NEE.

Cabe ainda a este órgão cooperar com as organizações não governamentais (ONG) e com organizações internacionais para divulgar os estudos científicos sobre as NEE nas escolas.

1.1 Políticas usadas na ULAN

Reunimos aqui uma das categorias de entrevista sobre as medidas usadas na ULAN.

"Como as políticas são genéricas, o que nós temos é o que eu disse a pouco tempo o cuidado com as acessibilidades, porque nós consideramos que a nível do Ensino Superior no nosso caso, não temos tido o caso específicos, tirando aqueles estudantes com

limitações de locomoção, por exemplo podia chamar atenção a estudantes que tem a necessidade de uso de uma máquina Braille que nós não temos, nós não temos esses tipos de estudantes os “cegos” então, tudo quanto se vivencia na nossa universidade são os que têm limitações de locomoção” (G1).

Tal como podemos apurar pelo nosso entrevistado G1, a cooperação de entidades internacionais é da inteira responsabilidade do Estado central e não das universidades, tanto é que quando há uma orientação das organizações internacionais, passa por instância central só depois é descentralizada a informação para as restantes Instituições do Ensino Superior. É o Estado Angolano que se responsabiliza pela formação dos professores, pelo apetrechamento das instituições (laboratórios, matérias de ensino, etc.).

1.2 Apoio aos estudantes

Reunimos nesta subcategoria o apoio que os estudantes recebem nas Instituições:

“Nós temos, por intermédio dum gabinete de assistência social que a escola criou, nós trabalhamos com um grupo de cinco estudantes deficientes físicos dos quais o próprio gabinete criou um regulamento próprio para esses estudantes e recebem apoio da própria instituição de várias ordens começando por: implemento de bolsa de estudos para a sua formação, apoio na aquisição de materiais didáticos, assim como apoiamos com muletas ou canadianas o que for necessário a escola compra e damos a esses estudantes, por que muitos deles não têm condições financeiras para suportar a sua formação” (G2).

É bem verdade que a suporte financeira é um dos impedimentos para estudantes com NEE, como referiu o G2, se esse estudante tiver uma família destruída ou desempregada e se os pais não tiverem apoio de Estado, o sonho do seu filho não se tornará realidade.

Muitos destes estudantes com NEE, depois que terminam o ensino médio, não conseguem ingressar no Ensino Superior por falta de apoio financeiro acabando mesmo ficando em casa, por essa razão, uma das unidades orgânicas optou por ter uma medida interna que ajudasse esses estudantes apoiando-os com material didáticos, cadeira de rodas, moletas, transportes que os ajudam na

deslocação de casa para escola vice-versa, tem ainda uma bolsa interna que criaram para esses estudantes com NEE, afim de minimizar a carência através de um gabinete de assistência social onde prestam os serviços . Pensamos que ainda assim, não é suficiente, carecendo mesmo de apoio central. No entender do Correia (2013, p. 33) a liderança de uma instituição é o principal para implementação de uma filosofia inclusiva, o órgão diretivo desempenha um papel crucial no que concerne a planificam e a execução quanto ao sucesso da instituição, isto é, este órgão tem a responsabilidade de organizar ações de formação, encontrar apoios que permitam aos educadores e professores responder às necessidades de todos os estudantes (Correia, 2013, p. 33).

2. Formação de Professores

A partir das percepções dos entrevistados abordamos a reduzida importância da formação de professores no âmbito das NEE. Um dos gestores afirma:

“Nenhuma, primeiro porque nunca fomos solicitados por estes alunos, segundo em Angola não há sinais de preparação suficiente nas universidades para atender alunos com NEE” (G3).

A formação de professores, segundo a nossa análise, é ponto crucial para o desenvolvimento da instituição, país, ou qualquer sociedade, um professor deve reunir competências e dominar conhecimentos. Por exemplo, no que tange a fundamentação teórica em educação especial, deve possuir sobre tudo a estratégia institucional, ambiente de comunicação, manter uma interação com os estudantes que apresentam a NEE, a falta de formação, preparação desses indivíduos (professores) contribuirá muito para a não integração na universidade dos estudantes com NEE, não atingindo os objetivos de formação preconizados.

Tal como declaram Veiga et al., “o sistema deve ser planeado e os programas devem ser implementados, tendo em vista a vasta característica de necessidades educativas especiais, para que possa proporcionar uma educação adequada a todos” (Veiga et al., 2000, p. 24).

2.1. Dificuldades enfrentadas

Reunimos nesta categoria as percepções dos entrevistados sobre dificuldades de acessibilidade à instituição para o estudante com NEE:

“já fomos identificando algumas dificuldades na acessibilidade por exemplo, como se pode ver o pavimento da nossa escola é bastante acidentado, há muito sobe e desce há muitos degraus e de ponto de vista pessoal já pude notar e trocar impressões com alguns colegas em como é necessário incluirmos rampas de acesso” (G4).

Analisando essa categoria, notamos que o programa da acessibilidade é uma outra questão pertinente e ao mesmo tempo bastante difícil a nível da ULAN, pelo que nos dá a entender, não existe apoio a estudantes com NEE, como cadeiras de rodas, cadeiras de rodas de verticalização para uso nos laboratórios, (nem laboratório existe), muletas, materiais informáticos com suporte para cegos, quase todas as unidades orgânica carecem desses meios para assegurar o bom funcionamento da instituição e a integração dos estudantes com NEE. Segundo Rodrigues (2006, p. 15), “as instituições devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, através de currículos adequados, boa organização institucional, estratégias pedagógicas, utilização de recursos para a cooperação com as comunidades. É preciso também um conjunto de apoios de bom serviço que satisfaça as NEE.

2.1.2 Perigo de o curso fechar

Nesta subcategoria foi reunido relato da entrevista sobre o que se referem a perigo deste curso de Ensino Especial ser extinto numa das unidades orgânicas:

“ [...] a questão é bastante pertinente, mas começo por dizer que os que estão a frequentar em 2018, não são os últimos por tanto, nós descontinuamos o curso a nível do primeiro ano quer dizer que ainda tivemos o segundo ano em 2018, e 2019 vamos ter o terceiro ano e 2020 teremos o quarto ano e em 2021 o quinto ano e aí o curso fica extinto se ao longo deste percurso não se fazer alguma retoma” (G2).

É notório, porém, a inúmera dificuldade que a ULAN enfrenta concernente ao curso de Ensino Especial chegando mesmo a ponto de ser extinto por falta de meios humanos e matérias.

Deixamos aqui a nossa preocupação em forma de pergunta, a nossa luta, e o objetivo do Estado Angolano é que TODOS tenham o acesso ao ensino. Se este curso for extinto o que será desses estudantes, da sociedade e do público académico em geral?

Voltamos à questão a que já nos referimos no ponto anterior e dizer que é imprescindível a formação de professores nesta área. São eles o veículo principal para que a formação dos estudantes com NEE na ULAN possa fluir a bom ritmo porque se queremos uma nação livre e formada, devemos apostar em tudo e em todos tal como declara Rodrigues,

“a formação inicial de todos os docentes deve proporcionar atitudes positivas face à deficiência e à educação inclusiva e devem garantir a competência no domínio da adaptação de métodos de ensino, cooperação com especialistas e com os pais e na resposta entre alunos e às respetivas necessidades especiais” (Rodrigues, 2006, p. 16).

2.1.3 Satisfação Académica

Reunimos nesta subcategoria o relato da entrevista sobre satisfação dos estudantes com NEE dos cursos que são oferecidos na ULAN.

“Eu diria que sim, nós tentamos dentro das políticas de acompanhamento, ver como é o aproveitamento desses em cada curso, tivemos o caso” (G5);

“Por não termos esses estudantes, fica difícil dizer o nível de satisfação” (G6);

“É difícil, porque estudar aqui neste país sendo um deficiente não é fácil não! Mas sinto me satisfeito” (A1).

O nível de satisfação apresentada aqui pelos estudantes com NEE não abrange a todos, apenas a uma menor parte. É claro, só há satisfação quando há progresso através da criação de boas condições materiais e humanas. Pensamos que o governo deve tomar uma atitude na melhoria do Ensino Superior e especial com os estudantes que apresentam NEE, porque só existira um nível de satisfação

quando solucionada os problemas que abrange a camada acadêmica, sobretudo na formação dos docentes, reabilitação de infraestruturas.

3. Estrutura física da ULAN

Reunimos aqui a categoria do relato da entrevista sobre o suporte estrutural física da ULAN.

“A estrutura física da escola não foi concebida para esses estudantes com NEE, escola ou estrutura, foi concebida não para eles, apenas para estudantes que não têm NEE” (G4); “Primeiro é que não temos uma estrutura própria do Ensino Superior, estamos albergados numa estrutura do ensino geral e não é adaptado ou não está preparado para o Ensino Superior, se surgirem situações dessa natureza ou estudantes nessa condição acredito que nós não teremos como recebê-los” (G5).

No que concerne as estruturas físicas do Ensino Superior em Angola, parece-nos que não se trata apenas da ULAN, mas sim todas as estruturas do Ensino Superior não foram pensadas para os estudantes com NEE.

Segundo Lustosa & Luciano (2011, p. 5), vive-se a “[...] continuação e progressiva institucionalização de ações lançadas na fase de emergência”. Isso dá-nos a entender que as estruturas físicas do Ensino Superior foram construídas sem técnicos especialistas que pudessem indicar qual seria ou onde se colocariam as rampas de acesso ou elevadores (nas instituições com mais de um andar). No entender das autoras Ferreira & Guimarães (2003, p. 15), a inspiração da necessidade de que se proceder a uma nova avaliação do ensino, prende-se sob a influência de transformação paradigmática na defesa de uma educação de qualidade para todos. As autoras afirmam que a história das tentativas de mudança de paradigmas pedagógicas têm-se centrado na inovação educacional no que tange a reforma de métodos, técnicas e programas, abrangendo de igual forma as práticas, as estruturas da instituição, as posturas profissionais, o tempo e o espaço onde se processa a educação dos estudantes com NEE (Ferreira & Guimarães, 2003, p. 16).

4. Percepções dos entrevistados sobre a inclusão

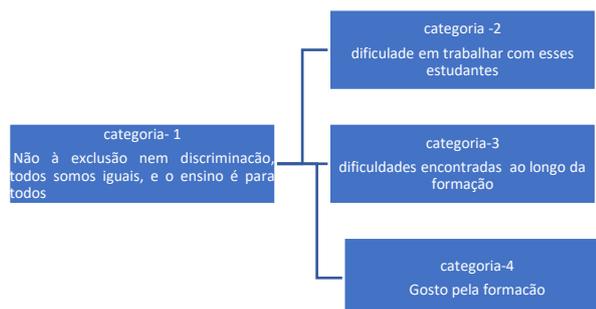


Figura 4 - Categorias das percepções sobre a inclusão (entrevistas) (Fonte: autora)

Reunimos nesta subcategoria algumas opiniões dos professores:

“[...] acho que a inclusão desses estudantes é muito valiosa para não serem excluídos, porque eles precisam ter um espaço, um lugar na sociedade, eles são gentes normais como nós, então podem trabalhar em qualquer instituição, pondo de parte essa gente, ficam excluídos e discriminados” (P1).

“Acho que o problema não é a importância, ao falar da importância já está a excluir, porque é evidente, por exemplo, a escola de NEE aparece como um meio de aperfeiçoar o indivíduo com NEE para o seu enquadramento no ensino normal dependentemente da deficiência que ele tem, conhecer os meios, os materiais que lhe vão possibilitar aprender. Eu, como especialista, não vejo essa questão, porque eu quando estou com essas pessoas, mesmo no sistema normal, sei como enquadrá-lo” (P2).

“A escola superior tem certa preparação, acho que o professorado devia receber uma formação relacionada com o tema da diversidade escolar e sua atenção no contexto escolar” (P3).

Dos três entrevistados (P1, P2 e P3), dois dizem que por falta de uma formação dos docentes na área específica, usam o método de colocar o estudante que tem uma deficiência, por exemplo a surdez, na primeira cadeira de frente para que esse possa prestar maior atenção ao professor e o professor a ele. É importante que o docente tenha uma relação interpessoal com o estudante de forma que haja uma reciprocidade entre ambos, também é muito importante que o estudante aprenda não de uma forma mecânica, mais que tenha a seu dispor meios necessários que o possam tornar uma pessoa capacitada depois da sua formação e ter mesmo até acesso no mercado de emprego.

É de admirar que um estudante com NEE, que tem uma formação de cinco anos ou mais na ULAN, saia de lá sem nenhuma aprendizagem de escrita em Braille ou de língua gestual.

Tal como defende Bruwik (1994, citado por Pacheco, Eggesdóttir & Marinóssn, 2007, p. 14), para uma educação inclusiva bem-sucedida é necessário que haja uma coordenação de serviços, colaboração do pessoal, o sistema financeiro, que redirecionam fundos a partir de um aprovisionamento segregacionista para um sistema inclusivo, uma ação positiva na promoção de relações sociais e comprometimento com escola.

5. Dificuldades na frequência do curso

Reunimos aqui a subcategoria dos relatos dos entrevistados sobre as dificuldades durante a frequência na Universidade.

“É difícil, porque estudar aqui neste país, sendo um deficiente não é fácil, não! Mas sinto-me satisfeito, porque a minha capacidade conseguia resolver as questões com os colegas, tinha professor que não sabia da minha situação, não tinha como comunicar, às vezes falava sem gestos, para mim foi muito difícil” (A1).

“dependeu muito da capacidade do professor e da minha também. Às vezes tinha dificuldade em entender e o professor usava a comunicação gestual por causa da minha audição que não é muito boa.” (A1).

“Eu já estou acostumado andar a pé por causa da minha deficiência, eu vivo próximo do (XXX) e de lá para a escola é um pouquinho próximo, mas quando está a fazer muito sol, fico muito cansado, quando chego a casa os meus pés doem muito, isso é que me dificulta” (A2).

Pelo que podemos analisar, a ULAN é uma universidade preocupada com a inclusão de estudantes com NEE, mas este caminho enfrenta ainda várias dificuldades descritas pelos entrevistados.

Não é de balde que tem o curso de educação especial (formação de professores), mas falta ainda uma atenção especial, a sensibilização e preparação de todos os integrantes e a criação de condições concretas.

No tocante às dificuldades que os estudantes com NEE enfrentam na ULAN, debatemo-nos sempre na ausência da falta de capacitação dos docentes que lidam com esses estudantes. Ninguém faz um curso de mecânica para depois trabalhar como médico, sendo que ele não entende a medicina. Os professores têm que ter formação específica (isso é, poderão ter outras formações e informações das outras áreas), mas para trabalhar com estudantes com NEE têm que estar formados, por exemplo, em dificuldades de aprendizagem, dislexia, logopedia (terapia da fala), etc.

É impossível comunicar-se com um surdo quando não se tem nenhuma noção de língua gestual. Deste modo, o modelo ou o currículo para o ensino destes estudantes deve ser diferenciado dos estudantes normais. Tal como defende Rodrigues, o currículo é efetivamente o ponto de convergência de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções (Rodrigues, 2001, p. 29). O mesmo autor defende que o desenvolvimento do currículo de estudantes com NEE tem de realçar aspetos específicos. Para o autor, há três aspetos importantes no desenvolvimento do currículo de estudantes com NEE: a seleção do modelo de desenvolvimento, a diferenciação e a funcionalidade.

Conclusão

Em Angola o Ensino Superior tomou um rumo positivo a partir do momento que se deu o ponto de partida. Tem-se desenvolvido de forma progressiva e o interesse do público é cada vez maior. Em Angola, depois da independência em 1975, deu-se início a uma guerra civil que durou cerca de 29 anos e isso contribuiu muito para o retrocesso do desenvolvimento na área de educação e principalmente no Ensino Especial do país. Consideramos que esta fase já está ultrapassada e não podemos ficar presos à história, é uma responsabilidade político-social dos atores o prestar atenção e desempenhar o seu papel como agentes de direito na sociedade angolana.

Desta feita, concluímos dizendo que o direito à educação é o pilar das políticas educacionais quer das instâncias internacionais quer do governo nacional. O Ensino Superior é um espaço que contribui para o desenvolvimento económico, político e cultural do país. Atualmente nas sociedades em desenvolvimento, a universidade precisa de prestar uma maior atenção aos estudantes durante a sua frequência de forma a prepará-los para novos desafios, ao mesmo tempo que os expõe a novas contribuições, facilitando assim a sua adaptação.

O processo de inclusão ao nível do Ensino Superior é recomendado pelas agências transnacionais e os governos nacionais vão interpretando estas orientações como o direito à educação.

A presente dissertação é centrada nos indivíduos que apresentam NEE e que estão no Ensino Superior, foi a pensar neles que a fizemos, recorreremos a metodologia de estudo de caso exploratório usando os paradigmas qualitativos e a entrevista semiestruturada e a análise documental e análise de conteúdo como técnicas de recolha e tratamento da informação. O nosso objetivo era sabermos em que condições uma universidade (ULAN) tem se empenhado para que a formação destes estudantes com NEE se torne numa realidade. Só assim “[...] a educação é uma prática social dentro de um contexto socioeconómico e político determinado, não é uma atividade neutra, quando realizada de modo subserviente ao atual modelo hegemónico, caracterizado pela primazia absoluta da competitividade e do lucro, que reproduz e reforça a exclusão social” (Sacramento, et al. 2002, p. 9).

Como afirma Santos,

“É do conhecimento de todos que a Educação Superior possui importante papel na constituição das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformação desta. Ela é lócus da diversidade do conhecimento e da aprendizagem, da pluralidade e da individualidade. Nesse contexto educacional, falar de Educação Inclusiva no Ensino Superior representa atualmente um desafio, quer seja social, educacional ou político. Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas ainda se percebe uma carência de estudos e atenção nessa vertente, um exemplo disso é o pequeno número de pesquisas, a escassa experiência documentada e a pouca divulgação do tema” (Santos, 2014, p. 93).

Todavia, quando resiste e revoluciona a escala de valores predominante, a prática pedagógica será um fator de mudança, lenta e gradual, mas extraordinariamente eficiente. É, pois, no interior da prática educacional que ocorre o embate entre o modelo da exclusão social e a utopia da inclusão de todos, para que sejam assegurados os direitos fundamentais da pessoa humana, em todos os níveis, materiais e espirituais (Sacramento et al., 2002, p. 9).

A pesquisa germinou na necessidade de contribuir para esse paradigma da inclusão de estudantes com NEE na Universidade Lueji A´nkonde a partir da análise e discussão dos resultados que procuram corresponder aos objetivos traçados desde o princípio da investigação.

A Universidade Lueji A´nkonde pretende ser inclusiva pois as políticas educativas nacionais para a integração de estudantes com NEE são acatadas nesta universidade, mas há ainda um longo caminho a percorrer. O que falta na ULAN é atenuar as sérias dificuldades enfrentadas, no que concerne, por exemplo, a esta temática da formação de professores que é débil e outras condições de que já se falou atrás. A título de exemplo, esta criação de condições é fundamental para uma inclusão completa: é preciso criar as condições “para garantir a todos os cidadãos o direito, o acesso à educação e à cultura, e a liberdade de ensinar e de aprender” (CNE, 2008, pp. 23-24). O mesmo organismo diz que “a Equidade na Educação tem de ter a participação dos outros profissionais, para além dos professores, atuando na vida da instituição tal como atores sociais, psicólogos, especialistas de educação especial, para que se possa alcançar o melhor resultado” (CNE, 2014, p. 24).

No que concerne ao apoio aos estudantes com NEE depois que terminam o ensino médio, muitos não conseguem ingressar no Ensino Superior por falta de apoio financeiro, acabando mesmo por ficar em casa. Por essa razão, uma das unidades orgânicas optou por ter uma medida interna que ajudasse esses estudantes apoiando-os com material didático, cadeira de rodas, muletas, transportes que os ajudam na deslocação de casa para escola e vice-versa, havendo ainda uma bolsa interna criada para esses estudantes com NEE, a fim de minimizar a carência através de um gabinete de assistência social onde prestam os serviços. Este exemplo mostra que dentro da ULAN há realidades muito diferenciadas nas respectivas unidades orgânicas.

Falando em formação de professores, segundo a nossa análise, a formação de professores é ponto crucial para o desenvolvimento da instituição, país, ou qualquer sociedade, um professor deve reunir competências e dominar conhecimentos. Por exemplo, no que tange a fundamentação teórica em educação especial, deve possuir sobretudo a estratégia institucional, ambiente de comunicação, manter uma interação com os estudantes que apresentam NEE. A falta de formação, de preparação desses indivíduos (professores) contribuirá muito para a integração negativa na universidade dos estudantes com NEE não atingindo os objetivos preconizados.

No tocante às dificuldades que os estudantes com NEE enfrentam na ULAN, debatemo-nos sempre com a falta de capacitação dos docentes que dão aulas a esses estudantes. Ninguém faz um curso de mecânica para depois trabalhar como médico sendo que ele não entende a medicina, os professores têm que ter formação numa área específica (isso é, poderá ter outras formações e informações das outras áreas), mas para trabalhar com estudantes com NEE tem que estar formado, por exemplo, em dificuldades de aprendizagem, dislexia, logopedia (terapia da fala), etc. É impossível comunicar-se com um surdo quando não se tem nenhuma noção de língua gestual. Assim, o modelo ou o currículo para o ensino destes estudantes, deve ser diferenciado dos outros estudantes. Tal como defende Rodrigues (2001, p. 29), o currículo é efetivamente o ponto de convergência de aplicação de toda a informação, metodologias, oportunidades e intervenções de reabilitação.

A formação da ULAN em Ensino Especial está em perigo porque são notórias as dificuldades que a ULAN enfrenta concernentes ao curso de Ensino Especial, chegando este mesmo ao ponto de ser extinto por falta de meios humanos e materiais. Deixamos aqui a nossa preocupação em forma de pergunta porque a nossa luta, o objetivo do Estado Angolano é que TODOS tenham acesso ao ensino. Se este curso for extinto, o que será dos estudantes com NEE, da sociedade e do público académico em geral?

Falamos agora da satisfação académica dos estudantes. O nível de satisfação apresentada aqui pelos estudantes com NEE não abrange a todos, apenas a uma pequena parte. É claro, só há satisfação quando há progresso através da criação de boas condições materiais e humanas.

Sobre as estruturas físicas do Ensino Superior em Angola e da ULAN, dizemos que não respondem às necessidades destes estudantes entrevistados. Segundo vários inquiridos, não se trata apenas da ULAN, as estruturas do Ensino Superior não foram pensadas para os estudantes com NEE. Estamos a pensar nas acessibilidades, nas rampas de acesso, nos elevadores, etc. Durante a realização das entrevistas, pudemos ouvir dos nossos participantes as preocupações colocadas e uma delas referia-se à falta de materiais como máquina de escrita em braille, para não termos que citar o intérprete que não existe. Pensamos que não é necessário esperarmos ter alguém com dificuldades de aprendizagem, com deficiências mentais, físicas ou sensoriais, com síndromes, condutas típicas ou outras que possam surgir para depois termos esses materiais.

As perceções dos entrevistados sobre a inclusão mostram que, apesar da falta de formação dos docentes na área específica (língua gestual), um entrevistado afirma usar o método de colocar o estudante que tem uma deficiência, por exemplo a surdez, na primeira cadeira da frente para que esse possa prestar maior atenção ao professor e o professor a ele. É importante que o docente tenha uma relação interpessoal com o estudante de forma a que haja uma reciprocidade entre ambos. Também é muito importante que o estudante aprenda não de uma forma mecânica, mas que tenha ao seu dispor os meios necessários que o possam tornar uma pessoa capacitada depois da sua formação e ter mesmo até acesso ao mercado de emprego.

O nosso contributo com esta pesquisa é chamar os agentes sociais, políticos, académicos, familiares e o próprio Estado Angolano a despertar e a participar num mundo inclusivo, atender ao grito desses estudantes pois muitos carecem do apoio e da atenção da sociedade.

Limitações do estudo

No momento da validação da escolha do campo de pesquisa foram observadas algumas dificuldades tipo, onde seria o nosso contexto de pesquisa e recolha de dados. Depois o momento da nossa ida ao contexto coincidiu com a fase em que os estudantes se encontravam em exames e os professores também engajados na mesma questão, assim como alguns gestores que também estavam ocupados. Tal facto originou a não entrega de alguns questionários nos dias previstos para a recolha de dados. Houve também dificuldades em contactar outros gestores por motivo da Universidade estar descentralizada em outras províncias. Tivemos que nos deslocar para lá ao encontro de um dos entrevistados, assim como outro entrevistado a quem tivemos que enviar o questionário até ao seu município por causa da distância. Apelamos aos futuros investigadores que tracem os seus calendários da recolha de dados verificando antes o calendário escolar. Para nós, tomaremos desde já precauções para que nas próximas intervenções não aconteça esse empecilho.

Perspetivas futuras de investigação

Sendo uma primeira experiência deste âmbito de investigação, pensamos que futuramente pretendemos alargar esta investigação para melhor compreendermos a questão das NEE, não só na Universidade Lueji A'nkonde, mas também alargar a outras Universidade do país para uma boa compreensão da aplicação das políticas educativas para a inclusão de estudantes com NEE nas outras instituições de Ensino Superior em Angola.

Bibliografia

- Abreu, M. Antunes A. P. Almeida, L. S. (2012). Inclusão no Ensino Superior: Estudo exploratório numa Universidade Portuguesa. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, vol.19, pp.119-120
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação. Especial*. Viseu: Edições Esgotadas.
- André, M & Ludke, M.E. A. (1986). *Pesquisa em abordagem qualitativa educação*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P. F., Pereira, C., & Vilhena, (1998). *Os Alunos Com NEE: Subsídios para o sistema de educação*. 1ª Edição. Lisboa: Edição do Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bautista, R. (Org.) (1997). *NEE 2ª Edição*: Lisboa: Dinalivro.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. 1º edição, Lisboa: Gradiva Edições.
- Bogdan, R. Bilklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, P. (2014) Evolução e crescimento do Ensino Superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, volume Nº 14 (acedido em 24/01/2019 em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6014/1/Carvalho>).
- Chambal A. L. Heulália, H. C. Selingardi, S. C (2015). A educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multilaterais. *Crítica Educativa*, Vol.1, n.2, p. 7-23, Jul./dez. 2015 Universidade de São Carlos, Brasil. <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/52> acedido em 17/03/19
- Conselho Nacional de Educação (2008). *De olhos postos na Educação Especial*: Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional da Educação (2014) *O Estado da Educação-2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Correia, L. M. (1997). *Alunos com NEE nas Classes Regulares*: Porto: Porto Editora.
- Costa, A. J., Neto-Mendes, A. e Ventura, A. (Orgs.) (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas- Teoria e Prática*. 2ª edição. Coimbra: Grupo Almedina. S.A.
- Dáskalos, M. O. S. (2000). *Um Testemunho para a História de Angola do Huambo ao Huambo*. Lisboa: Veja.
- Fortes dos Santos, E. M. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior: um estudo qualitativo* (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (2009) *Método de Pesquisa*. São Paulo: UFRGS.
- Kandingi, A. A. C. P. (2016). *A Expansão do Ensino Superior em Angola: um Estudo sobre Impacto das Instituições de Ensino Superior Privado* (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Nova Lisboa.
- Lustosa, F. G; Luciano, L. (2011). Cenário Atual de Angola em Face da Implementação da Educação Inclusiva. In: *XXV Simpósio Brasileiro//II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Jubileu da ANPAE*. São Paulo (SP). *Cadernos ANPAE*. PUCSP/FACED/PPGE, 2011.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *NEE*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marçal, T. L. (2013): *Retratos de Estudantes com Deficiência*. (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. e Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. (2007). *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Vol. 2. Madeira, Portugal: SPCE, pp.178-189.
- Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: desafio da pesquisa social. In Deslandes, S. F. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Petrópolis.

- Minayo, M., C., S., Deslandes, S., F., Neto, O., C., Gomes, R. (2001). *Pesquisa Social Teoria Método e Criatividade*, 21^o edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Naranjo, E. S. Ramos, S. T. C. (2014) *Metodologia da Investigação Científica*. Lobito: Escola Editora.
- Pardal, L. Lopes, E. S. (2011) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal.
- Rodrigues Pereira, F. J.; Ribeiro dos Santos, S.; Cavalcanti da Silva, C. (2011). Política de formação inclusiva: percepção de gestores sobre processo de mudanças em Instituições de Ensino Superior. *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 64, n.º 4, pp. 711-716. Acedido em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=267021463013>, 20/03/19.
- Rodrigues, M. L. R.N. (2002). *Relação Entre A Interação de Crianças com NEE e Crescimento de Auto-Conceito: Desenvolvimento e Avaliação de um Programa de Intervenção*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Rodrigues, Pedro. M. F. D S. (1998). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevista de Investigação*. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, V, (2004). Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma Universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*, nº 23, pp. 1-5.
- Sacramento, I. A. (Org.) (2002). *Inclusão e exclusão Social e Educação*. Brasil. *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 11, nº 17, Jan/Jun 2002, pp. 9-10.
- Santanas, M. Z., Fernandes, P. (2014) *Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com NEE no Ensino Superior a partir da legislação*. Algarve. Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/81558> 25/03/19
- Santos, E., Gonçalves, M. Ramos, I. Castro, L. & Lomeo, R. (2015). Inclusão no Ensino Superior: Percepções dos estudantes com NEE sobre o ingresso à universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), pp. 251-270.

- Santos, M. & Paulino, M. (2006). *Inclusão em Educação: Culturas Políticas e Práticas*. São Paulo: Cortez.
- Selltiz, C. Jahoda, M. Deutsch, M. Stuart, W. C. (1959). *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. Brasil: São Paulo.
- Silva, E. A. A. (2003). *O Burocrático e o político na Administração Universitária- Continuidades e Ruturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Silva, E. A. A. (2004), *Direito à Educação e Educação para Todos Numa Sociedade Em Desenvolvimento- O Caso de Angola: VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, H. M., Sousa, S. M, C., Padro, F., Ribeiro, A. L., Lia. C., Carvalho, R. L. (2012). A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: Revisão de literatura. *Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações*, v. 10, n. 2, pp. 332-342.
- Silva, M. O. C. (2003). *Avaliação da Imagem Institucional de uma Escola Superior* (Dissertação de mestrado). Porto: Universidade Portucalense.
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: concepções e práticas: *Revista Lusófona de Educação*, volume 13, pp.135-153. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/562> acedido em 18/12/08.
- Smith, D. D (2008), *Introdução à Educação Especial: Ensinar em Tempos de Inclusão* 5-ed. Porto Alegre: Artmed.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão, um guia para educadores*: Porto Alegre: Artmed.
- Torres, L. L., Palhares, J. A. (2014), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*. V. N. de Famalicão: Edições Húmus.
- Traqueia, A. F. M. M. (2015). *Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior*. Aveiro (Dissertação de mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ualhanga, X. C. (2017). *Antroponímia na Língua Cokwe (Lunda-Norte)* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- UNESCO (2000). RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A EDUCAÇÃO – *O Direito à Educação. Uma Educação para Todos Durante Toda a Vida*. Porto: ASA.
- Veiga L. Dias, H., & Silva, N. (Org.) (2000). *Crianças com NEE: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - o Processo de Construção do Conhecimento*: Lisboa: Sílabos, LDA.
- Zacarias, J. C. F. (2017). *Centralização da administração educativa em Angola e insucesso escolar: que relação?* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zampar, J. A. S. (2015). *Integração à Universidade na Perceção de Estudantes com Deficiências* (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade de São Carlos.

Outros documentos:

- DAC/ULAN (2018). *Mapa de Recolha de Informações Académicas da Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte*. Departamento de Assuntos Académicos da ESPLN.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E ENQUADRAMENTO DA ACÇÃO NA ÁREA DAS NEE (1994)
- Instituto Nacional para a Educação Especial (2006), *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015*. Luanda, Centro de Documentação e Informação/CDI, Ministério da Educação de Angola.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre o Ensino Superior*.

Legislação referida:

- ESTATUTO ORGÂNICO DA UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE (2011). *Diário da República*, n.º 242/11.
- Lei n.º 18/16 de 17 de outubro de 2016. Lei da Divisão Político-Administrativa. *Diário da República*, n.º 173 – I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.

Lei nº.17/16 de 7 de outubro de 2016. Lei de Base de Sistema da Educação e Ensino. *Diário da República*, nº 170 - I Série. Assembleia Nacional de Angola. Luanda.

Lei nº. 20/11 de 18 de Janeiro de 2011. Aprovado o Estatuto de Modalidade de Educação Especial. *Diário da República*, nº 11 - I Série Assembleia Nacional de Angola.

Decreto-Lei Diário do Governo n.º 191/1962, Série I de 1962-08-21n 44530º Cria Estudos Gerais Universitários nas províncias de Angola e Moçambique: Ministério do Ultramar - Gabinete do Ministro.

Decreto-lei 45180, de 5 de Agosto Diário do Governo n.º 183/1963, Série I de 1963-08-05, Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes.

Decreto Lei nº 45180, de 17 de Agosto de 1963, I Série, nº183, Ministérios do Ultramar e da Educação Nacional - Direcção-Geral do Ensino Superior e das Belas-Artes que cria os Cursos da EGU.

ANEXOS

Anexo 1 - GUIÃO DA ENTREVISTA

Problemáticas/Designação dos Blocos	Informações pretendidas	Perguntas
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista, motivar o entrevistado e garantir os termos de uso da informação	Informar em linhas gerais, do nosso trabalho de investigação. Pedindo ajuda do entrevistado na medida em que as suas informações são absolutamente para o bom êxito do nosso trabalho. Assegurar o carácter confidencial dessas informações
B. Perfil do Entrevistado	Caracterização do entrevistado, em termos académicos e profissionais	Habilitações académicas Situação profissional Experiência profissional Trabalho que desenvolve
C. Proveito/de ter estudantes com NEE, na Universidade	Medidas/usadas para a Inclusão de estudantes com NEE na ULAN.	Poderia falar-me um pouco das medidas sobre: 1-Será que existe um plano de Inclusão na ULAN? 2-Das políticas decretadas no País, para os estudantes com NEE, quais têm sido implementadas na ULAN? 3-A Universidade tem apoio do governo central em relação aos estudantes com NEE? 4-Quais as políticas que são usadas para promover a inclusão de estudante com NEE na ULAN? 5-Desde a criação da Universidade, quantos

		<p>estudantes já foram formados, e quantos com NEE?</p> <p>6-Qual tem sido a influência das organizações internacionais (ONU/Unicef, Unesco, Banco Mundial, EU etc.) nas políticas educativas inclusivas orientadas para a melhoria das condições na Universidade junto do governo provinciais e da instituição?</p>
D. Cursos oferecidos pela ULAN.	<p>Apreciação/importância dos cursos que oferecidos pela Universidade se correspondem às necessidades dos estudantes.</p>	<p>7-Quantos cursos oferece a Universidade?</p> <p>2-Todos eles têm alunos com NEE?</p> <p>3-Dentro dos cursos oferecidos pela Universidade, conhece a taxa de empregabilidade licenciados? E há saída profissional para os estudantes com NEE?</p>

Anexo 2 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G1 DA ULAN

Entrevistadora Investigadora: Mestranda

Entrevistado: G1

Entrevistado: Gestor da ULAN

1. Será que existe um plano de inclusão na ULAN?

R: Bom... nós não temos um programa específico para tratar aqueles estudantes com NEE, não temos, então, de forma que todos esses estudantes estão incluídos no âmbito normal, sem qualquer tratamento especializado, as nossas unidades vão é tendo alguns cuidados de criar os acessos para não complicar esse tipo de estudantes que têm essa franja de necessidades.

2. Das políticas decretadas no país de estudantes com NEE, quais têm sido implementadas na ULAN?

R: Bom... como as políticas são genéricas, o que nós temos, é o que eu disse há pouco tempo, o cuidado com as acessibilidades, porque nós consideramos que a nível do Ensino Superior no nosso caso, não temos tido casos específicos, tirando aqueles estudantes com limitações de locomoção, por exemplo, podia chamar atenção a estudantes que tem a necessidade de uso de uma máquina Braille que nós não temos, nós não temos esses tipos de estudantes os “cegos”... Então, tudo quanto se vivencia na nossa universidade são os que têm limitações de locomoção. Neste caso os cadeirantes os acessos é que são facilitados para efetivamente possibilitar que esse estudante tem a sua atividade académica dentro da maior normalidade possível, caso de estudantes cegos nós não temos.

3. A Universidade tem apoio do governo central em relação aos estudantes com NEE?

R: Por não termos essa necessidade imperiosa, não temos solicitado, salvo mesmo ações concretas de cada unidade no sentido de assegurar o acesso... nós temos como pensamento sempre, principalmente no momento da realização da prova de acesso, no entanto a alguma proteção sem qualquer... assim algum cuidado com os nossos candidatos que apresentam essas necessidades.

4. Quais as políticas que são usadas para promover a inclusão de estudante com NEE na ULAN?

R: Nós como Universidade não temos qualquer receio, qualquer dificuldade, portanto, nossos candidatos, nossos estudantes, estão inclusos dentro da funcionalidade da própria universidade sem qualquer discriminação que possa chamar atenção de que este estudante tem necessidade educativas especiais e ter digamos assim, sentir-se excluído, nós criamos um ambiente normal e natural que facilita a convivência desses estudantes com os outros. Portanto, não há qualquer... por exemplo, podia estar aqui numa escola, numa das nossas unidades orgânicas e está dentro, não se sentirá insolado não há qualquer dificuldade nesse sentido.

5. Desde a criação da Universidade, quantos estudantes já foram formados, e quantos com NEE?

R: Bom... eu ia remeter esse aspeto um pouco nas nossas unidades orgânicas, porque, na verdade, por não existir uma intenção de diferenciação, então, este elemento como que passa despercebido, de qualquer modo as nossas unidades orgânicas que eu também posso ter algumas dificuldades de assumir isto, não sei se eles terão desta forma, mais como vai trabalhar com as unidades orgânicas se calhar com alguma antecedência passar essa comunicação para eles, para ver se eles terão alguma estatística nesse sentido.

6. Qual tem sido a influência das organizações internacionais (ONU/Unicef, Unesco, Banco Mundial, EU etc.) nas políticas educativas inclusivas orientadas para a melhoria das condições na Universidade junto do governo provinciais e da instituição?

R: Nós não temos, não temos, primeiro é que não temos relação direta com essas organizações, qualquer relação com essas organizações geralmente passa pela estrutura central do ministério e nós não temos qualquer relação direta, daí que a funcionalidade com essas organizações não se faz sentir em termos concretos, tudo quanto pode suceder é a nível central. Também não dominamos qualquer informação nesse sentido, prontos, se calhar a sua dissertação pode servir já de elemento que desperte essa necessidade de mantermos essa relação, mas diretamente nós não temos.

7. Quantos cursos oferece a universidade?

R: Ora bem... tenho que lhe fazer uma distinção digamos por unidade.

Começando pela sede da Universidade que é a Lunda-Norte, nós temos a faculdade de Direito, a faculdade de Economia, temos a Escola Politécnica que está no Cuango, cuja área de formação é somente pedagogia e temos a Escola Superior Pedagógica que está sediada aqui na Lunda-Norte com dez (10) áreas de formação, portanto, essas dez áreas de formação estão também desmembradas, poderá obter dados, mais concretos quando for lá. Saindo da Lunda-norte, temos a Lunda-Sul, onde estão concentradas as engenharias, diferentes engenharias desde a construção civil, a área de ambiente, a eletrónica ou a eletromecânica, a informática, essas áreas de formação estão integradas na Escola Politécnica da Lunda-Sul. Entretanto, essa escola superior politécnica tem outra particularidade, tem uma área de enfermagem, e tem uma área de ciências de educação, as histórias, o ensino de geografia estão integrados também nessa escola. Depois, temos a Faculdade de Medicina em Malanje, no entanto, só forma Médicos, não temos qualquer especialização ainda na formação dos médicos, são médicos de formação de clínica geral que são graduados na faculdade de medicina em Malanje.

8. Todos eles têm alunos com NEE?

R: Não. Só casos específicos, como disse anteriormente.

9. Dentro dos cursos oferecidos pela Universidade, conhece a taxa de empregabilidade licenciados? E há saída profissional para os estudantes com NEE?

R: Bom..., primeiro é que, a empregabilidade em si escapa da responsabilidade da Universidade, nós formamos e colocamos no mercado,... a empregabilidade que possa surgir por parte da Universidade, é o aproveitamento daqueles estudantes que terminam seus cursos e que são monitores, esses passam a ser integrados na própria universidade, com um sistema de retroalimentação, quer dizer, formamos e aproveitamos os melhores para a retroalimentação da própria universidade então, estes, para além de alguns que são administrativos, vamos aproveitando os que podem ser docentes e na verdade, aquilo que eu sei não há especificamente nenhum candidato com NEE

Anexo 3 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G2 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: G2

Entrevistado: Um dos Decanos da ULAN

1. Dentro das políticas de Inclusão decretadas pelo governo central, tem algumas que beneficia a Escola Superior Pedagógica?

R: Benefícios em concreto eu diria que não, diria que não! Diria benefícios genéricos nem, aqueles destinados à formação no geral de todos os nossos estudantes independentemente de terem ou não NEE... não há benefícios direta especificamente para estudantes com NEE.

2. Tem a Escola Superior algumas medidas de Políticas educativas para a Inclusão de estudantes com NEE?

R: Eh... a intenção existe, e mesmo de ponto de vista pessoal, por exemplo de cegos, a máquina de escrita em braille e portanto, do ponto de vista da instituição há sensibilidade, há um reconhecimento da necessidade mas as nossas limitações próprias do contexto financeiro que nós vamos atravessando, não nos permitem tornar a nossa sensibilidade em algo mais concreto, portanto vamos ficar mais pela sensibilidade... Para termos uma ideia mais aproximada daquilo que estou a dizer, basta olhar que temos o curso do ensino especial, mas tivemos tanto... se temos o curso já mostra que temos sensibilidade, mas tivemos que descontinuar-lo este ano, em 2018 não admitimos estudantes do primeiro ano neste curso, porque o mesmo não tem condições, no que diz respeito a laboratórios não temos, não temos equipamentos como já falei nem, nem pra formação, nem para estudantes com NEE. Também temos sérios problemas quanto aos docentes, portanto, os docentes que temos para o cursos formados nesta área são os expatriados de nacionalidade cubana que são dois ou três e os seus contratos terminam tarde ou cedo e entendemos, por isso, descontinuar o curso, no entanto vamos ver o que é que noutra altura... portanto a ideia é essa, internamente é isso que se vai passando com respeito a NEE.

3. Os estudantes com NEE estão satisfeitos com os cursos lecionados na Escola Superior?

R: A questão é bastante pertinente, mas começo por dizer que os que estão a frequentar em 2018 não são os últimos, portanto nós descontinuamos o curso a nível do primeiro ano, quer dizer que ainda tivemos o segundo ano em 2018, e 2019 vamos ter o terceiro ano e 2020 teremos o quarto ano e em 2021 o quinto ano e aí o curso fica extinto se ao longo deste percurso não se fizer alguma retoma. Quanto à avaliação dos nossos formados em NEE vou tomar isso como uma preocupação porque nós não temos feito esta avaliação do nível de satisfação dos nossos estudantes após a frequência de estudos, mas vamos tomar isso como uma preocupação para implementarmos nos próximos anos.

4. Acha que a estrutura física da Escola Superior tem salas, materiais específicos para estudantes com NEE?

R: A estrutura física da escola não foi concebida para esses estudantes com NEE, escola ou estrutura, foi concebida não para eles, apenas para estudantes que não têm NEE, portanto, é uma estrutura que foi erguida... como sabe, é a primeira estrutura do Ensino Superior a nível da província da Lunda-Norte, foi erguida em 2004 e foi num contexto um pouco como que às pressas porque se queria implementar aqui o Ensino Superior e tinha que arrancar de qualquer das formas e então isto... (quero) crer que por força disto deixou-se cair um pouco no esquecimento a questão das NEE.

5. Os professores têm formação para trabalhar com os estudantes com NEE?

R: Apenas...os professores expatriados, de nacionalidade cubana é que tem formação nesta área e eles vão lecionando as unidades curriculares específicas, já os docentes angolanos vão lecionando as unidades curriculares não específicas, apenas os docentes cubanos e estamos a falar de três ou quatro cubanos.

6. Em termos das políticas do Estado, o que acha que se deve melhorar para facilitar a vida dos estudantes com NEE?

R: A instituição toda deve ser repensada para atender os estudantes com NEE, deve melhorar, porque nossas estruturas, nossos materiais, os nossos meios de ensino são virados mesmo para os estudantes sem essas necessidades, eu diria que muito, se não mesmo tudo, tem que ser feito porque os professores apesar de serem especialistas eles não têm materiais, não têm equipamentos, então vão-se cingindo mais a questões teóricas, então há muito, se não mesmo tudo, para ser feito.

Anexo 4 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G3 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: G3 da ULAN

1. Dentro das políticas de Inclusão decretadas pelo governo central, tem algumas que beneficia está unidade orgânica?

R: Dentro das políticas, a faculdade de economia não beneficia de nenhuma política, porque as infraestruturas da faculdade de economia, as salas de aulas não são adequadas para os estudantes com NEE.

2. A faculdade não promove algumas políticas internas uma vez que pode aparecer estudantes com NEE?

R: A única política que a faculdade usa quando há um estudante com NEE é o diálogo com os docentes é pedir que eles prestem mais atenção a esses tipos de estudantes.

3. Os estudantes com NEE estão satisfeitos com os cursos lecionados na Escola Superior?

R: Por não termos esses estudantes, fica difícil dizer o nível de satisfação.

4. Quantos estudantes já foram formados desde a criação da ULAN e quantos com NEE?

R: Desde que abriu o curso de economia, não foi formado nenhum estudante com NEE, o único que cá esteve é o que já disse, que terminou no segundo ano e que depois transferiu-se para a escola superior.

5. Acha que a estrutura física da Escola Superior tem salas, materiais específicos para estudantes com NEE?

R: A esta instituição depende do governo central, a faculdade está desprovida de meios financeiros e como não existe até aqui nenhuma demanda de ingresso para a faculdade de economia de estudantes com NEE nada pode se fazer sobre isto.

6. Os professores têm formação para trabalhar com os estudantes com NEE?

R: Os professores não têm nenhuma formação para poder trabalhar com esses estudantes que tem necessidades educativas especiais.

7. Em termos das políticas do Estado, o que acha se que deve melhorar para facilitar a vida dos estudantes com NEE?

R: No meu ponto de vista, devemos melhorar, investindo nas infraestruturas, investir em Laboratórios e na formação de docentes da faculdade de economia e das universidades em geral

para terem domínio, conhecimentos e matérias, para poderem trabalhar com qualquer tipo de estudante.

Anexo 5 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G4 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: G4 da ULAN

1. Dentro das políticas de Inclusão decretadas pelo governo central, tem algumas que beneficia a instituição?

R: Direitamente, acho que não, não vejo políticas de inclusão para aqueles que têm situações de NEE.

2. A faculdade promove algumas políticas internas uma vez que pode aparecer estudantes com NEE?

R: Se calhar deve ao facto de até agora não termos detetado essas situações, na fase das matrículas seria supostamente o momento em que podíamos detetar os candidatos com NEE e naquele momento nunca nos surgiu situações dessa natureza e sendo assim, nunca nos ergueu a necessidade para criar políticas para integrar facilmente no Ensino Superior esses estudantes nessas condições de ensino especial, mas acredito que tão logo que aconteça situações dessa natureza nós vamos obviamente pensar e repensar criar condições para o efeito. Se me perguntar se existe estudante dessa natureza a resposta é não.

3. Os estudantes com NEE estão satisfeitos com o curso lecionados nessa faculdade?

R: Por não termos esses estudantes, fica difícil dizer o nível de satisfação.

4. Quantos estudantes já foram formados desde a criação da faculdade de Direito e quantos com NEE?

R: Até ao momento, já formamos cerca de 83 (oitenta e três) estudantes e dentre eles nenhum com NEE.

5. Acha que a estrutura física da Escola Superior tem salas, materiais específicos para estudantes com NEE?

R: Não. Primeiro é que não temos uma estrutura própria do Ensino Superior, estamos albergados numa estrutura do ensino geral e não é adaptado ou não está preparado para o Ensino Superior se surgir situações dessa natureza ou estudantes nessa condição acredito que nós não teremos como recebê-los.

6. Os professores, têm formação para trabalhar com os estudantes com NEE?

R: Acho que não. Porque a única formação que os professores aqui a nível da nossa faculdade recebem é agregação pedagógica em que é feito normalmente o refrescamento feito no início do

ano acadêmico e nessa formação de agregação pedagógica onde poderíamos também passar essa formação de ensino especial como módulo mas como não existe situações concreta, então, a faculdade nunca incluiu esta componente sempre que se tem esse refrescamento. Acredito que se houver necessidade nós vamos, nós teremos de procurar especialistas e poder encontrar soluções para facilitar a integração desses estudantes.

7. Em termos das políticas do Estado, o que acha se que deve melhorar para facilitar a vida dos estudantes com NEE?

R: Bem... primeiro é a questão de formação dos professores para permitir que esses professores estejam em condições de poder transmitir os conhecimentos e a formação dignos aos estudantes, porque se os professores não estiverem preparados para esses estudantes, não terão como transmitir conhecimentos a esses estudantes, obviamente haverá dificuldades, não irá fluir a comunicação ou as aulas do professor, terá que haver um tratamento diferenciado desse estudante, não se trata de discriminação mas há sempre um tratamento especial para esse estudante porque há sempre um retardamento no momento da assimilação, haverá situações em que seja necessário algum cuidado, então o primeiro aspeto acho que é a formação dos professores. Até ao momento o país olha mais nos especialistas, mas esses especialistas têm que formar os próprios professores por que são eles que estão ligados aos estudantes, nestas condições acho que é o elemento essencial. Depois, eu não sou especialista, mas olho as condições, as estruturas, os meios, a tecnologia em si para utilizar para esses estudantes e por aí, é necessário que, quer a condição dos recursos humanos quer também material, acho que deve haver uma simbiose para permitir que se possa chegar efetivamente àquilo que é objetivo principal duma instituição do Ensino Superior que é formar, mas formar com qualidade. Por outra, nós não devemos esperar que a nível do Ensino Superior surjam estudantes dessa natureza e darmos as respostas imediatas, acho que temos que prevenir antes que nos venham a surpreender para depois reagir, que temos que criar já as condições. Isso tem a ver também com a política do próprio Estado que deve apostar mais no ensino. Enquanto isso não acontecer será difícil atingir os objetivos, estamos a falar de uma franja da sociedade muito sensível para além desses, o estudante normal tem absorvido conhecimento no meio de muita dificuldade, enfim, o Estado tem que apostar mais no recurso humano.

Anexo 6 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G5 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: G5 da ULAN

1. Dentro das políticas de Inclusão decretadas pelo governo central, tem algumas que beneficia esta instituição?

R: Que me recorde não, mas tendo em conta que não temos vocação, nem condições de infraestruturas e técnicas para formação de estudantes com NEE, usamos políticas internas, mas como uma política concreta como tal do Estado direcionada para a Instituição não temos.

2. A escola superior politécnica, promove algumas políticas internas para os estudantes com NEE?

R: Nós temos, por intermédio dum gabinete de assistência social que a escola criou, nós trabalhamos com um grupo de cinco estudantes deficientes físicos dos quais o próprio gabinete criou um regulamento próprio para esses estudantes e recebem apoio da própria instituição de várias ordens começando por: implemento de bolsa de estudos para a sua formação, apoio na aquisição de materiais didáticos, assim como, apoiamos com muletas ou canadianas, o que for necessário a escola compra e damos a esses estudantes, por que muitos deles não têm condições financeiras para suportar a sua formação. Do grupo que a escola tem, apoiamos também com transportes, tiramos de casa para a escola e da escola para a casa, e do mesmo grupo um vai defender já este ano que é diminuído do físico de uma perna que perdeu na infância devido a guerra cível que o país viveu, ele é assíduo, dedicado, inclusive já é funcionário da instituição, presta serviços aqui e é estudante do 4º ano no curso de administração e gestão.

Temos outra estudante que é diminuída física da parte inferior e está a neste momento no 2º ano e está a fazer estágio laboral aqui mesmo na escola, na área da secretaria geral, uma forma de motivar e mostrar que eles podem também trabalhar, por que infelizmente muitos deles ficam aí a mendigar, pensam que não são importantes, pois então essa é uma das políticas próprias que a escola tem através do gabinete da assistência social, só esses dois que são mais dedicados em termos de aproveitamento académico de forma também a estimular os outros a dedicarem-se mais, já os outros continuam na política do apoio do complemento de bolsa para as suas propinas aqui na escola, as folhas de provas, cadernos, transportes, cadeiras de rodas em fim.

3. Os estudantes com NEE estão satisfeitos com o curso lecionados nessa escola superior politécnica?

R: Eu diria que sim, nós tentamos dentro das políticas de acompanhamento, ver como é o aproveitamento desses em cada curso. Tivemos o caso de um que no primeiro ano em que entrou, ingressou para o curso de engenharia e informática e infelizmente não estava a conseguir, acabou por reprovar o primeiro ano, então tomamos a decisão em conjunto de se fazer uma avaliação e de

transfери-lo para o curso de ciências de educação em opção de história pois, ele está agora a fazer a disciplina de história, eu diria que sim, estão satisfeitos tendo em conta que não são forçados a fazer um curso que acaba por lhes criar dificuldades. Então, nós fazemos um balanço de qual é o curso que melhor se adapta, no principio, não fizemos isto, por isso é que ele foi parar no curso de informática por vontade própria, mas quando vimos as dificuldades fizemos uma espécie de questionário, uma espécie de trabalho em conversação psicológica com ele para poder perceber qual é a vocação dele, então acabou por cair que ele está mas direcionado para o curso de história, alias, tivemos que criar rampas por todos edifícios da escola para eles poderem ter acesso, também é um fator que eles acabam por sentirem-se satisfeitos, que sempre que vier com a sua cadeira tem condições pra subir. Procuramos não colocá-los nas turmas de cima, as turmas deles ficam na parte do 1º andar, do rés do chão, tendo em conta que nas nossas estruturas não há elevadores, diria que esse também é um dos fatores que poderemos dizer que contribui em dizer que eles estão satisfeitos com a sua formação.

4. Quantos estudantes já foram formados desde a criação da escola politécnica da Lunda-Sul e quantos com NEE?

R: Desde 2005 que a escola já vem a trabalhar, começou a trabalhar com os cursos de bacharelato e em 2011 mudou para licenciatura. Nesta fase a escola já formou 1000 a 1500 estudantes técnicos superiores, neste momento a escola conta com 4200 estudantes, deste universo temos cinco cadeirantes e três que usam muletas, destes todos felizmente o primeiro que vai graduar é o que está no 4º ano, tendo em conta que é uma experiência recente que a escola tomou a iniciativa, porque antigamente eles próprios ficavam com receio de fazerem o exame de acesso, então nós criamos uma cota de vagas especificas só pra eles, ou seja, eles têm esse direito sem passar pelo exame de admissão às vezes acaba por complicar, então, nós programamos, temos cinco vagas para os estudantes com NEE, estas cinco vagas nós fazemos o orçamento a contar com todo o pacote de apoio da social que deve estar ali.

5. Acha que a estrutura física da Escola Superior tem salas, materiais específicos para estudantes com NEE?

R: Infelizmente, todas as nossas estruturas a nível do país, posso assim dizer, nunca foram previstas salas de aulas para estudantes com NEE a nível das universidades, eu sei que é a nível do ensino geral que tem escolas preparadas para isso, a nível do Ensino Superior não tem, bem, o que fazem outras unidades orgânicas é o que aqui nós fazemos neste momento, é adaptarmos ou adequarmos as instalações para eles, por exemplo, nós adequamos para estes diminuídos físicos que temos aqui criamos rampas em todas as partes dos edifícios, enfim. Agora se se der o caso de termos um estudante com dificuldades visuais ou auditivas, ali teremos que repensar um outro sistema para ele tendo em conta que temos o gabinete de assistência social. Com especialistas capacitados eles poderão preparar-nos condições ou propostas para aquilo que a escola deve adquirir como meios para eles que temos que procurar apoio em termos de comprar livros em sistemas de braille ou

comprar... lembro-me dos tempos em que havia muitas dificuldades em comprar um aparelho, um sistema de gravador em que era gravada toda a matéria, e ele depois em casa ia ouvindo como se fosse música para poder estudar a matéria, também é uma solução. Em termos de deficientes auditivos, ainda pode-se e é muito simples, por que é uma questão de termos meios visuais ou seja, termos os retroprojetores para que as aulas sejam transmitidas em slides e imagens e vídeos isso nós temos, se tivermos aqui um estudante com deficiências auditivas ainda poderá adaptar-se por que a matéria vai passando por aí, os professores em cada departamento de ensino tem uma média de dois a três retroprojetores e portátil para que cada professor se tiver aulas em PowerPoint poder chegar na sala de aula e apresentar.

6. Os professores, têm formação para trabalhar com os estudantes com NEE?

R: Muitos deles são adaptados, vamos assim dizer, porque eu creio que é raro cá em Angola termos pessoas formadas em ensino especial, são poucos, nós aqui procuramos mas é ensino primário, gestão e expensão escolar, aqui nós temos dois professores mestres formados em ensino especial, um formado em Cuba e duas formadas em Portugal, mas prontos, imagina que sejam eles a trabalhar simplesmente com todos esses, mas esses já nos criam, nos formatam como é que podemos trabalhar com todos esses estudantes de necessidades educativas especiais. Talvez importe salientar que as universidades devam já começar a pensar em cursos de formação de professores para NEE, esse é um do passo que deve [dar] todas as pedagógicas principalmente, devem ter um curso de ciências de educação vocacionado para o ensino especial, seria bom.

7. Em termos das políticas do Estado, o que acha se que deve melhorar para facilitar a vida dos estudantes com NEE?

R: Em termos de políticas é provavelmente nós que já fazemos uso nem é provavelmente melhorar o nosso programa de assistência social a esses estudantes e lançar um desafio para podermos abrir as portas para outras deficiências, não obrigatoriamente aos diminuídos físicos, mas a outras deficiências como áudio ou visual e prontos, talvez o próprio governo em si, que criasse de facto políticas, que criasse condições não tanto políticas, mas condições em termos de infraestruturas nas instituições de Ensino Superior para que pudessem albergar estes estudantes.

Anexo 7 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO G6 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: G6 da ULAN

1. Que tipos de medidas de políticas são usadas na faculdade para a Inclusão de estudantes com NEE?

R: Nenhuma, primeiro porque nunca fomos solicitados por estes alunos, segundo em Angola não há sinais de preparação suficiente nas universidades para atender alunos com NEE

2. Dentro das políticas de Inclusão decretada pelo governo central, tem algumas que beneficia a Escola Superior Pedagógica?

R: As políticas de inclusão são boas, mas que influenciem diretamente a escola não há até porque não trabalhamos com este grupo especial.

3. O Curso lecionado nesta unidade orgânica, têm satisfeitos os estudantes com NEE?

R: Não satisfaz porque não as temos na escola.

4. Desde a implementação da faculdade, quantos estudantes já foram formados, e quantos com NEE?

R: 79 estudantes licenciados.

5. Acha que a Estrutura física da faculdade, está capacitada, equipada para receber estudantes com NEE?

R: Não.

Anexo 8 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO P1 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: P1

1. Qual é a importância da inclusão de estudantes com NEE na escola superior pedagógica?

R: Bom... acho que a inclusão desses estudantes é muito valiosa para não serem excluídos, porque eles precisam ter um espaço, um lugar na sociedade por que eles são gentes normais como nós, então, podem trabalhar em qualquer instituição, pondo de parte essa gente, ficam excluídos e discriminados.

Então, é necessário que o governo adote medidas que incluam esses estudantes nas instituições para que eles ganhem um patamar dentro da sociedade.

2. Tem tido muitos estudantes com NEE ou nem por isso?

R: Digo que sim, por isso é que existe até a disciplina de estudantes com NEE, bem, como professor. Já passei em alguns cursos onde lecionei a cadeira de NEE, essa cadeira não só pertence ao curso de ensino especial, mas também no ensino primário no 4º ano têm essa cadeira de NEE, as necessidades não estão com esses estudantes, mesmo os que consideramos estudantes normais, podem ter uma deficiência, por exemplo, falta de leitura, falta de assimilação também considero uma deficiência.

3. Tem tido dificuldade em trabalhar com esses estudantes? Se sim, quais são as dificuldades que encontra ao lidar com estudantes com NEE?

R: Existem dificuldades em trabalhar com esses estudantes, mas eu como professor procuro contornar as dificuldades incluindo-os no meio de outros estudantes normais pra que eles não se sintam sós, porque ele vai aprendendo então quando acho que eu não consigo fazer, tenho que ter um apoio familiar e de um psicólogo para vermos quais as necessidades desse estudante para que em comum passamos ultrapassar as dificuldades.

4. Acha que a escola superior pedagógica da ULAN, está preparada para receber estudantes com NEE?

R: Condições ditas a escola não tem, por exemplo, materiais didáticos específicos para estudantes com NEE a escola superior ainda não tem. Nós temos estudantes no curso do ensino especial que não acarretam nenhuma necessidade, só estão aí por que existe este curso como uma opção e podem fazê-lo, não temos estudantes com deficiências visuais para termos uma máquina braille, se tivéssemos esse estudante teríamos esse material, digo que a escola superior ainda não está bem preparada para receber esses estudantes.

5. Será que a instituição tem tomado medidas para promover a inclusão?

R: Acho que a escola não tem promovido eventos de sensibilização, mas o professor tem passado a mensagem nas salas e a escola está aberta para todos os portadores de deficiências, a escola não exclui ninguém, por isso é que temos o curso do ensino especial, é para essas pessoas. Agora eu penso que as pessoas com deficiências são elas próprias que se derrotam pensando que não podem entrar ou estar aqui. Muitas vezes os amigos, familiares é que desmotivam os mesmos a não entrarem para o Ensino Superior, dizendo que não tem capacidade para fazer isso ou aquilo.

6. E os professores têm acesso a formação para trabalhar com alunos com NEE?

R: Eu não posso dizer se tiveram uma preparação ou não, mas a escola superior tem adotado um sistema de refrescamento para os professores, o vice-decano para área científica dá uma formação de refrescamento para alguns professores, então a escola já tem uma visão onde os professores antes de entrar em ação, primeiro passam por este refrescamento, mas também há professores que têm mesmo formação nesta área

Anexo 9 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO P2 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: P2

1. Qual é a importância da inclusão de estudantes com NEE na escola superior pedagógica?

R: É de grande importância a inclusão de estudantes com NEE na escola superior, porque o ensino é para todos, com ou sem NEE, assim não se sentiram inúteis ou discriminados, sua aprendizagem decorrerá em um ambiente normal possível no trabalho com a diversidade escolar, dessa forma estarão a contribuir na sociedade.

2. Tem tido muitos estudantes com NEE ou nem por isso?

R: Tenho tido, mas não alcanço mais de 3% do universo desses estudantes.

3. Tem tido dificuldade em trabalhar com esses estudantes? Se sim, quais são as dificuldades que encontra ao lidar com estudantes com NEE?

R: Sim, tenho. As dificuldades que encontro são:

Não existem materiais apropriados para fazer a demonstração desde os conteúdos anatômicos, fisiológicos, materiais de comunicação, de leituras de treinamento visual, auditivos, entre outros, para garantir o ensino de qualidade e a formação de professores que lecionam no curso. Neste caso, impedem com o tratamento individual e diferenciado de atingir os objetivos do ensino, além de seu empenho e coragem preparar a sua vida laboral.

4. Acha que a escola está preparada para receber estudantes com NEE?

R: A escola superior tem certa preparação, acho que o professorado devia receber uma formação relacionada com o tema da diversidade escolar e sua atenção no contexto escolar.

5. Será que a instituição tem tomado medidas para promover a inclusão?

R: Não.

6. Acha que o espaço a estrutura física da universidade é apropriado para atender estudantes com NEE?

R: O espaço e a estrutura física da escola não são apropriados, porque existem barreiras arquitetônicas (escada).

7. E os professores têm acesso a formação para trabalhar com alunos com NEE?

R: Os professores têm acesso a formação para trabalhar com NEE, uns são formados nas áreas em causa e outros o fazem de forma adaptada.

8. Na sua opinião, o que acha que tem de melhorar para facilitar a inclusão estudantes com NEE?

R: A escola deve conter o material apropriado segundo as NEE para garantir a formação integral do ensino, conceber uma formação aos professores que lecionam nesta área de ensino, ter a atenção à diversidade de estudantes com NEE.

Anexo 10 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO P3 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: P3

1. Qual é a importância da inclusão de estudantes com NEE na escola superior pedagógica?

R: Acho que o problema não é a importância, ao falar da importância já está a excluir, porque é evidente, por exemplo, a escola de NEE aparece como um meio de aperfeiçoar o indivíduo com NEE para o seu enquadramento no ensino normal independentemente da deficiência que ele tem, conhecer os meios, os materiais que lhe vão possibilitar aprender, logo não é importância, é uma integração na sociedade porque já tem os seus instrumentos, apenas vai precisar que estes instrumentos estejam disponíveis nas instituições. Eu tenho um exemplo de duas sobrinhas minhas que têm dificuldade de visão, mas formaram-se em psicologia tudo porque já tinham uma preparação antecipada.

2. Tem tido dificuldades em trabalhar com estudantes que apresentam NEE?

R: Eu, como especialista, não vejo essa questão, porque eu quando estou com essas pessoas mesmo no sistema normal, sei como enquadrá-las, suponhamos que uma criança ou estudante tem deficiência auditiva, ou visual, eu não posso colocá-la no fundo da sala onde ele não possa ouvir melhor, tenho que colocá-lo em frente para melhor atenção, então, como especialista, tenho que dominar o enquadramento desses estudantes na sala de aulas.

3. Acha que a escola está preparada para receber estudantes com NEE?

R: A escola não tem condições para receber esse tipo de pessoas, o que acontece quando se faz o projeto ou o programa de uma escola, é necessário que estejam presentes técnicos e especialistas dessa área para orientar só... A posição da escola no meu ver está ao contrário, o que significa que não pediram nenhum apoio ou opinião aos técnicos na sua construção, dessa forma, acho que pode se adaptar para facilitar o acesso desses estudantes, só depende do bom senso dos dirigentes da escola.

4. Na sua opinião, o que acha que tem de melhorar para facilitar a inclusão de estudantes com NEE?

R: O problema que existe nesta escola, são as performances, por um lado; por outro, é a atitude das direções, porque nós temos técnicos por exemplo os nossos irmãos cubanos, são especialistas, temos logopedas (terapia da fala), musicólogos, mas quando não encontram respaldo da instituição então acabam por ficar assim como está por que não se pode colocar um especialista informático para dirigir uma instituição de educação, porque não entende nada de deficiências, podia até ser

um matemático, um físico porque estão preparados para isso, agora um informático?! É claro que vai estragar a instituição de ensino, então há mau enquadramento de pessoas nas instituições.

Anexo 11 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO A1 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: A1

1. Já ouviu falar de políticas educativas para a Inclusão?

R: Evidentemente, já ouvi falar sim, das políticas de inclusão de estudantes com NEE.

2. Qual é a sua opinião sobre as políticas de Inclusão?

R: Bem, relativamente à opinião que eu tenho sobre inclusão, penso que tinha de ser reforçada, promovendo mais a inclusão. Por outro lado, as sociedades têm de ter o princípio da igualdade para serem vistas como um só e não menos ou inferior a outros perante essas pessoas que tem NEE.

3. Será que a Escola Superior tem políticas de Inclusão para todos os alunos que apresentam NEE?

R: A escola superior tem essas políticas desde ponto de vista da formação e tudo porque temos aqui um curso de Ensino Especial, é óbvio que os quadros que são formados têm métodos, mecanismos necessários para lidar com estudantes que apresentam NEE.

4. Quais são os cursos que têm estudantes com NEE?

R: Os cursos que tem a ver com NEE, posso mencionar alguns tipos, o ensino especial e pré-escolar, estes cursos albergam exatamente esta área de ensino com estudantes que têm NEE.

5. Se por acaso eu tenho uma deficiência por exemplo e quero frequentar o curso de matemática será que não posso?

R: Pode sim, desde que haja um acompanhamento específico para este estudante que queira fazer o curso de matemática como tal, o professor terá que ter muita atenção com este estudante, usando os materiais específicos tipo: a máquina de escrita em braille, a comunicação gestual, enfim.

6. Na sua opinião, porque há poucos estudantes com NEE nos outros cursos?

R: Se calhar é a falta políticas, de incentivos para esses estudantes, porque na verdade se olharmos nos países desenvolvidos, por exemplo Brasil, Estados Unidos, esses cursos são apenas lecionados por pessoas com formação especial nesta área, no nosso contexto não acontece isso, há professores que lecionam no ensino primário ou especial e não têm formação específica para esta área, eu me pergunto, como é que eles lecionam se não têm conhecimento nesta área? Isso é que torna a aprendizagem desses estudantes dificultosa.

7. Como membro da associação, o que achas que tem de melhorar (instalações, formação de professores) na Escola Superior Pedagógica para ajudar os estudantes com NEE?

R: Digamos que, as condições não são suficientemente boas, precisa-se melhorar relativamente a isso, porque quando falamos de ensino para estudantes com NEE há que ter meios próprios para o ensino dessas pessoas, por exemplo, laboratórios, meios de ensino próprio, eu podia mencionar aqui um atelier para essas pessoas e penso eu que a escola superior pedagógica não tem isso, precisa mesmo melhorar nesse aspeto. Na minha opinião, penso que a escola deve primeiro capacitar o quadro humano para estarem preparados e lecionar neste curso, criar condições, materiais, depois incentivar os estudantes que queiram fazer este curso usando políticas concretas e objetivas que vão ao encontro dos estudantes para poder atraí-los.

Anexo 12 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO A2 DA ULAN

Entrevistadora: Mestranda

Entrevistado: A2

1. Em que ano estás, e qual é o curso que estás a fazer?

R: Já terminei e segui o curso de física, mas no quinto ano mudaram a especialidade de curso, disseram que quem tem uma deficiência não podia ter uma monografia diferente, tinha que seguir o curso do ensino especial para levantar a motivação do aluno.

2. Gostas do curso que a frequentastes?

R: Gostei do curso, foi bom correu muito bem, tive 15 valores na pré-defesa na defesa final, tive 18 valores e nota final é 17 valores.

3. A tua residência é próxima da universidade?

R: Vivo no XXX, é distante de lá, são cerca de 4 km e dependo sempre de táxi.

4. Como é que foi a comunicação com os professores durante o tempo da sua formação?

R: Dependeu muito da capacidade do professor e da minha também as vezes tinha dificuldade em entender e o professor usava a comunicação gestual por causa da minha audição que não é muito boa.

5. Trabalhas aqui já há quanto tempo e como foi que você conseguiu?

R: Inicialmente eu comecei a trabalhar em 2007, entrei como um estudante colaborador, depois entrei para escola superior para aumentar o meu nível académico, depois passei a ser professor do ensino especial, e em janeiro de 2018 foi eleito como subdiretor da escola do ensino especial.

6. Quais são as dificuldades que você teve durante o período que foste estudante na escola superior pedagógica?

R: É difícil, porque estudar aqui neste país sendo um deficiente não é fácil, não! Mas sinto-me satisfeito, porque a minha capacidade conseguia resolver as questões com os colegas tinha professor que não sabia da minha situação não tinha como comunicar, às vezes falava sem gestos, para mim foi muito difícil... Mas depois que terminei achei que valeu apenas o esforço que fazia, mas foi difícil, foi...

7. Achas que a Universidade tem condições para os estudantes com NEE?

R: A escola recebe muito bem os estudantes com NEE, mas só que não tem materiais, só temos alguns professores especializados nessa área que ensina, mas não tem materiais, não aprendemos quase nada da escrita em braille ou métodos diferentes.

8. O que gostarias que melhorasse na Universidade?

R: Não é o governo da província que tem que melhorar, é o governo central, o ministro da educação, o diretor do o ensino especial nacional junto com o governo provincial verem o problema primeiro das crianças até chegarem ao Ensino Superior.

Anexo 13 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO A3 DA ULAN

Entrevistado: A3

Entrevistadora: Mestranda

1. Em que ano estás, e qual é o curso que estás a fazer?

R: Estou a fazer o terceiro ano, estava a seguir o curso de economia, agora estou a seguir o curso do ensino primário, tive que mudar de curso por causa do meu trabalho, sou professor, do ensino primário na área do ensino especial então, não podia ensinar nesta área sem ter a formação da mesma, por isso tive que mudar de especialidade.

2. Gostas do curso que estás á frequentar?

R: Sim, gosto. Porque neste novo curso do ensino primário, estou a aprender lidar com crianças e está-me a ajudar a entender algumas coisas da educação que antes não entendia. Por exemplo, eu só estudante com NEE em toda minha vida, nunca estudei numa escola do ensino especial e nunca tive contato com pessoas com necessidades especiais, e não tinha muita informação dessas pessoas como tratá-las (apesar de eu ser deficiente). Então, neste curso que estou a afazer, já me permite entender como tratar as pessoas com necessidades especiais tanto faz adultos ou crianças.

3. A tua residência é próxima da universidade?

R: Eu já estou acostumado andar a pé por causa da minha deficiência, eu vivo próximo do XXX e de lá para escola é um pouquinho próximo, mas quando está a fazer muito sol, fico muito cansado quando chego a casa os meus pés doem muito, isso é que me dificulta mais.

4. Vivi com alguém que te ajuda nas tarefas de casa?

R: De momento vivo sozinho.

5. Mas consegues sair de casa sozinho até a escola, não precisa de companhia ou ajuda de alguém?

R: Desde o ensino primário, sempre andei sozinho nunca foi acompanhado por alguém, porque acho que isso faz parte do exercício, porque as pessoas com NEE somos tratados duma maneira que as vezes no prejudica, por exemplo, numa casa onde tem alguém com NEE, não lhe é permitido fazer nenhum tipo de trabalho, eu acho que isso é prejudicial porque assim, essa pessoa não evoluirá, sou da opinião que o mesmo trabalho que os outros fazem eu também posso fazer, porque eu cresci com a minha mãe e ela habitou-me a fazer as coisas sozinho e é o que eu faço. Por cá na Luanda Norte, vivo praticamente sozinho imagina se eu não aprendesse os trabalhos desde a tenra idade teria problemas sérios, como a minha mãe ensinou-me eu vejo que tudo é normal.

6. Trabalhas aqui já há quanto tempo e como foi que você conseguiu?

R: Em termos de trabalho, antes de eu entrar na educação eu já trabalhava como gerente num restaurante, esse restaurante era frequentado por muitas pessoas, principalmente os responsáveis da província, foi ali que me conheceram e admiraram-se com o meu trabalho, nunca sonhei trabalhar na educação e sonhava trabalhar no ensino especial. Então, quando houve concurso na educação, o ex-diretor da educação convidou-me a participar no concurso público. Segundo ele disse, eu devia trabalhar no ensino especial porque na província não tinha muitos quadros nesta área, foi assim que eu participei no concurso e meu nome saiu no concurso, e assim comecei a trabalhar no ensino especial.

7. A sua deficiência, é adquirida ou é congénita, tem um historial sobre ela?

R: A minha mãe e a minha avó contaram-me um pouco, para nós africanos, baseamo-nos sempre em magia negra, mas segundo minha avó, ela disse que é mesmo congénita, nasce assim, é mesmo coisa de Deus, não tem nada a ver com bruxaria ou outra coisa diferente, também nunca me interessei a saber muito sobre isso.

8. Sente se mal com essa deficiência? como é que as pessoas olham para ti?

R: Já me senti mal, lembro-me no ensino secundário, era muito isolado, as pessoas me discriminavam, chegaram mesmo a falar ao professor que não deveria continuar na sala, mas como eu tinha muita vontade de aprender e sabia como era viver na sociedade, eu colocava na minha mente “eu sou assim, nasci assim, tenho que continuar assim, tenho a capacidade duma pessoa normal e pronto”.

9. O que lhe incentivou a entrar no Ensino Superior?

R: A principio não queria dar continuidade nos meus estudos por causa da discriminação que eu vivia, mas depois pensei que não posso depender daquilo que as pessoas dizem, porque assim nunca iria evoluir, eu quero evoluir, quero ser reconhecido na sociedade e para isso acontecer preciso estudar, foi isso que me incentivou a entrar no Ensino Superior para ter mais conhecimentos.

10. Acha que a Universidade tem condições para os estudantes com NEE?

R: Bem, digo que em termos de estrutura a escola superior não está preparada para estudantes com NEE, em termo de materiais, laboratórios, etc., também não está, se tiver um deficiente visual, surdo ou outro tipo de deficiência estudando aqui na província não irá conseguir porque não tem essas condições, não tem nenhuma máquina de escrita em braille, como os estudantes com NEE vão aprender?. Acho que a escola superior não está preparada para receber estudantes com NEE.

11. O que gostarias que melhorasse na Universidade?

R: Para mim, a melhoria tem que começar a partir da organização da Universidade e da escola superior, formar os professores porque eles são a peça fundamental de uma instituição. Com a

capacitação de professor na área do ensino especial, os professores devem entender os estudantes com deficiência.

Anexo 14 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E OUTROS DOCUMENTOS



Departamento de Educação e Psicologia 2018/019

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARICIDO

No âmbito do Mestrado em Formação e Educação, na área de Administração Políticas Educativas, estou a realizar um estudo que visa conhecer o percurso universitário e a inclusão de estudantes com NEE, na Universidade Lueji A'nkonde. A orientação científica é do Professor Dr. António Neto- Mendes, Professor Associado do Departamento de Educação e Psicologia e coordenador do Curso de Mestrado em Educação e Psicologia. Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a) deste estudo, após ser esclarecido(a) sobre as informações a abaixo. No caso de aceitar fazer parte, assine no final deste documento, que está em duas vias (uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável).

INFORMAÇÕES SOBRE O ESTUDO:

Envolvimento no estudo: Ao participar deste estudo o Sr. (Sra.) estará a contribuir para o conhecimento das concepções sobre a Inclusão de Estudantes Universitários com NEE através de suas vivências e opiniões. Esperamos que este estudo traga informações e esclarecimentos importantes sobre o assunto abordado, de forma que o conhecimento construído a partir do estudo possa trazer encadeamentos benéficos à comunidade, universidade, corpo docente e estudantil, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, sem qualquer exposição dos participantes. Todas as informações referidas são estritamente confidenciais. **Procedimento:** A partir da sua autorização daremos seguimento a uma entrevista individual que contará com o recurso de um gravador de áudio (para maior fiabilidade das informações). As entrevistas realizar-se-ão na Escola Superior Pedagógica, na Faculdade de Economia, na Faculdade de Direito ou num local á escolha do participante, com a duração máxima de uma hora. O(a) Sr.(Sra.) não terá nenhum tipo de

despesa para participar desta pesquisa, bem como nada pago por sua participação O(a) Sr.(Sra.) tem liberdade de recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá ter mais informações sobre o estudo com a pesquisadora Paula Rosa Miúdo pelo tlf: +244924008599, +351937023912 ou e-mail: paula.miudo@ua.pt

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO
LIVRE PÓS-ESCLARECIDO

Eu _____,
declaro que tomei conhecimento do estudo sobre o percurso Universitário, a inclusão de estudantes com NEE na Universidade de Lueji A'nkonde. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os procedimentos nele envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento. Sei da total confidencialidade do estudo e concordo em participar.

Assinatura do participante

Local e data

Assinatura da Pesquisadora

Paula Rosa Miúdo



UNIVERSIDADE LUEJI A'NKONDE - ULAN
0 Lunda Norte 0 Lunda Sul 0 Malanje 0
Gabinete do Reitor

RECOMENDAÇÃO

O Desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia deve estar ao serviço das comunidades sempre dirigido a busca das soluções mais consentâneas para os problemas sociais.

A ULAN como Instituição do Ensino Superior Público cujo raio de ação se estende nas províncias da Lunda Norte, Lunda Sul e Malanje, tem como missão:

implementar as políticas do Estado relativas ao Subsistema do Ensino Superior.

Para tal desiderato, a sua comunidade académica preocupa-se em investigar assuntos capazes de integrar todos cidadãos no sistema funcional do país com resultados a nível de Mestrado e de Doutoramento.

Com a inexistência de estudos concernentes às NEE e reconhecendo a sua pertinência, a Universidade recomenda e aprova o tema

Políticas Educativas para Inclusão de Estudantes com NEE em Angola na Universidade Lueji A'Nkonde, apresentada pela Mestranda Paula Rosa Miúdo, estudante da Universidade de Aveiro, do curso de Administração e Políticas Educativas.

O Reitor

Carlos Pedro Cláver Yoba
(Professor Catedrático)


Reitoria da Universidade Lueji A'Nkonde. Rua nº 4, dos Diversos. Cx. Postal n2 11Cida do
Dundo República de Angola

Email: reitorualan@gmail.com site: www.ulan.ed.ao

DECLARAÇÃO

Esta declaração visa apoiar a estudante do Mestrado em Educação e Formação, área de Administração e Políticas Educativas, Paula Rosa Miúdo, com o nº mec. 90735, na realização do seu estudo com vista à elaboração da dissertação. O tema selecionado para a pesquisa é a inclusão de estudantes com NEE na Universidade Lueji A'nkonde.

Como orientador científico da estudante nesta Universidade, solicito o apoio institucional e pessoal dos dirigentes, docentes e de outros agentes escolares a quem esta declaração for mostrada. A sua colaboração é fundamental para o pleno desenvolvimento do projeto de investigação aprovado pela Direção do curso.

Universidade de Aveiro, 20 de novembro de 2018

O Orientador,

António Augusto Neto Mendes (Professor Associado)

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

Cronograma anual para trabalho de Paula Rosa Miúdo, estudante de Mestrado em Administração Políticas Educativas - Universidade de Aveiro

O quadro que se segue apresenta de forma sucinta, as tarefas que serão realizadas durante o ano letivo 2018-19.

2018-2019			
Meses	ANOS	Atividades	Áreas ou País
Setembro	2018	Negociação do Projeto com o orientador	Portugal
Outubro Novembro	2018	Recolha de Bibliografia e Leitura Critica do Enquadramento Teórico	Portugal
Dezembro Janeiro	2018	Recolha de Bibliografia e Leitura Critica do Enquadramento Teórico	Angola e Portugal
Janeiro	2019	Construção dos Instrumentos de Recolha de Informação	Portugal
Fevereiro, Março, Abril	2019	Redação da Dissertação	Portugal
Abril	2019	Encontro com Orientador	Portugal
Maio	2019	Entrega da 1ª Versão	Portugal
Junho	2019	Correção e Entrega da Última versão	Portugal
Julho	2019	Apresentação da Prova Pública	Portugal