

Educação Especial

e formação de professores:

desafios e estratégias
para uma prática
transformadora

Diversidade de formas de aprender

O acesso ao conhecimento se amplia quando diferentes estratégias são oferecidas, considerando as potencialidades de cada estudante.



Visual



Auditivo



Tátil

Adaptações que fazem a diferença

Recursos e estratégias pedagógicas podem favorecer a participação, a autonomia e a aprendizagem de todos.



André Cazequene

Educação Especial **e formação de professores:**

desafios e estratégias
para uma prática
transformadora

André Cazequene

Direção Editorial: PhD. Jorge Luis León-González
Design da capa e edição: DI. Yunisley Bruno-Díaz

ISBN: 978-1-968794-67-5

DOI: <https://doi.org/10.64092/YNIR9315>

© André Cazequene, 2026. All rights reserved.

A avaliação científica e metodológica da obra foi realizada com base no método de Revisão Aberta por Pares (Open Peer Review).

Este livro é uma publicação de acesso aberto ao abrigo da licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Partilha Igual 4.0 Internacional, que permite a utilização, partilha, adaptação, distribuição e transmissão em qualquer meio ou formato, desde que seja atribuído o devido crédito ao autor, à origem e à fonte do material, que a utilização não tenha fins comerciais e que as adaptações sejam partilhadas sob a mesma licença. Caso a utilização de material gráfico exceda o permitido pela legislação aplicável, deverá ser obtida autorização directamente do titular dos direitos de autor.



SOPHIA EDITIONS

8404 N Rome Ave, Tampa,
Florida, USA

Email: contact@sophiaeditions.com

Phone: +1 (813) 699-2557

<https://sophiaeditions.com/>

DEDICATÓRIA

Aos professores que fazem da Educação Especial muito mais do que uma profissão: uma forma de reconhecer, acompanhar e transformar vidas.

Àqueles que, mesmo perante limitações, insuficiências e desafios, entram todos os dias numa sala de aula convencidos de que nenhuma dificuldade deve determinar os limites do desenvolvimento humano.

Aos alunos com necessidades educativas especiais, razão essencial desta obra, pelas suas capacidades, pela sua perseverança e por nos ensinarem que educar significa descobrir possibilidades onde outros apenas conseguem ver obstáculos.

Às famílias, que acompanham cada conquista, enfrentam cada desafio e mantêm viva a esperança de uma educação capaz de reconhecer a singularidade de cada pessoa.

Aos professores da Educação Especial da província do Namibe e de toda Angola, pelo compromisso assumido perante uma tarefa que exige conhecimento, sensibilidade, responsabilidade e permanente vontade de aprender.

E a todos aqueles que acreditam que preparar melhor um professor significa abrir novas possibilidades para muitos alunos.

Porque quando um professor transforma a sua prática, não muda apenas a maneira de ensinar: pode mudar o percurso de uma vida.

CONSELHO

EDITORIAL

PhD. Juan Gabriel Rivera-Ortiz, Universidade Ana G. Méndez, Estados Unidos

PhD. Armanda Matos, Universidade de Coimbra, Portugal

PhD. Domingo Antonio Lilón-Larrauri, Universidade de Pécs, Hungria

PhD. Frida Díaz-Barriga Arceo, Universidade Nacional Autônoma do México, México

PhD. Lok Raj Sharma, Makawanpur Multiple Campus, Nepal

PhD. Pamela Marcone-Dapelo, Universidade de Playa Ancha, Chile

PhD. Sébastien Quenot, Università di Corsica, França

PhD. Rafael Ravina-Ripoll, Universidade de Cádiz, Espanha

PhD. Karen Pesantes-Aldana, Universidade Privada Antenor Orrego, Peru

PhD. Pablo Páramo-Bernal, Universidade Pedagógica Nacional, Colômbia

PhD. Eduardo Somarribas-Chávez, Centro Agronômico Tropical de Pesquisa e Ensino, Costa Rica

PhD. Lázaro Pino-Rivero, Lone Star College, Estados Unidos

PhD. Anurag Hazarika, Global Interfaith University, Estados Unidos

PhD. Setyamartana Parman, Sekolah Tinggi

Teknologi Kedirgantaraan, Indonésia

PhD. Vicenç Font-Moll, Universidade de Barcelona, Espanha

PhD. Ricardo Rivero-Ortega, Universidade de Salamanca, Espanha

PhD. María Elena Estrada-Martínez, Colegio Palms Day School, Estados Unidos

PhD. Annette Lourdes Padilla-Gómez, Instituto de Educação de Aguascalientes, México

PhD. José Fernando Escobedo-Gálvez, Universidade Señor de Sipán, Peru

PhD. Ahmed G. Hegazy, National Research Centre, Egito

PhD. Lilibeth Portillo-Rumbo, Universidade Autônoma de Tlaxcala, México

PhD. Ana María Téllez-López, Autônoma do Estado de Hidalgo, México

PhD. Alexandra Verónica Parra-Cárdenas, Universidade das Forças Armadas ESPE, Equador

PhD. Faisal A. Alnaser, Imperial College London, Reino Unido

PhD. Berlan Rodríguez-Pérez, Pontifícia Universidade Católica do Peru, Peru

PhD. José Alberto Rivera-Costales, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha

PhD. Claudia Wasserman,
Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Brasil

**PhD. Enrique Rafael
Farfán-Heredia,**
Universidade Autônoma
do Carmen, México

**PhD. Lali Viviana Cedeño-
Sánchez,** Universidade
de Guayaquil, Equador

PhD. Odette Martínez-Pérez,
Universidade Bolivariana
do Equador, Equador

PhD. Moacir Gadotti,
Universidade de São
Paulo, Brasil

**PhD. Cesar Augusto Bernal-
Torres,** Universidade de
La Sabana, Colômbia

**PhD. Lázaro Jesús
Ojeda-Quintana,** URBE
University, Estados Unidos

**PhD. Ángel Deroncele-
Acosta,** Universidade San
Ignacio de Loyola, Peru

**PhD. Rafael Gutiérrez-
Núñez,** Universidade
de Ciências Médicas
de Granma, Cuba

**PhD. Alfredo Noré Saluanja-
Muacachila,** Universidade
do Namibe, Angola

**PhD. Ronald Antonio
Prieto-Pulido,** Universidade
Simón Bolívar, Colômbia

**PhD. Nurian Yamileth
Luna-Laínez de Quintanilla,**
Universidade Gerardo
Barrios, El Salvador

**PhD. Lina María Cano-
Vásquez,** Universidade
Pontifícia Bolivariana,
Colômbia

**PhD. Jarosław
Korpysa,** University of
Szczecin, Polônia

PhD. Silvia Finocchio,
Universidade Nacional
de La Plata, Argentina

**PhD. Pablo Pérez-
Navarro,** Universidade
de Coimbra, Portugal

**PhD. Oscar José Alejo-
Machado,** Instituto
Superior Tecnológico
de Pesquisa Científica
e Inovação, Equador

**PhD. Juan Díaz-
Godino,** Universidade
de Granada, Espanha

**PhD. Thiago Duarte-
Pimentel,** Universidade
Federal de Juiz de
Fora, Brasil

**PhD. Guadalupe Velázquez-
Vázquez,** Benemerita
Universidade Autônoma
de Puebla, México

**PhD. Lillian Rocio Pintado-
Sosa,** Universidade Ana
G. Méndez, Porto Rico

PhD. Alexandru Manole,
ARTIFEX University of
Bucharest, Romênia

PhD. Alina Borysova,
Kharkiv State Academy
of Culture, Ucrânia

PhD. Irina Sokolova,
Don State Technical
University, Rússia

PhD. Nadezhda Fedko,
Rostov State Transport
University, Rússia

**PhD. Samikshya
Madhukullya,** Global
Interfaith University,
Estados Unidos

**PhD. Roberto Maurice
Robert,** 21st Century
Open University, Wyoming,
Estados Unidos

SUMÁRIO

Prefácio	i
Introdução	vi
Capítulo 1. Formação de professores e educação especial: fundamentos para uma prática transformadora	
1.1. Profissionalização docente em Angola: evolução, políticas e desafios	1
1.2. Ensinar na diversidade: o papel do professor perante as necessidades educativas especiais	10
1.3. Capacitação de professores para transformar a prática na Educação Especial	21
1.4. Desempenho profissional e transformação da prática docente	37
Capítulo 2. Diagnóstico das necessidades de capacitação dos professores da Educação Especial na província do Namibe	
2.1. Análise documental da formação e capacitação dos professores da Educação Especial	46
2.2. Diagnóstico da preparação e do desempenho profissional dos professores da Educação Especial	52
2.3. Regularidades e necessidades de capacitação dos professores da Educação Especial	65
2.6. Determinação dos conteúdos básicos para a capacitação dos professores da Educação Especial	67
Capítulo 3. Concepção, estruturação e avaliação da estratégia de capacitação dos professores da Educação Especial na província do Namibe	

3.1. Fundamentos teóricos e metodológicos da estratégia de capacitação	78
3.2. Estrutura e organização da estratégia de capacitação	99
3.3. Avaliação da estratégia de capacitação mediante o critério de especialistas	120

Conclusões	138
-------------------------	-----

Referências	141
--------------------------	-----

PREFÁCIO

A educação constitui um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das sociedades e para a construção de espaços cada vez mais equitativos, participativos e comprometidos com a dignidade humana. Neste contexto, a Educação Especial assume particular relevância, ao reconhecer a diversidade como uma realidade inerente aos processos educativos e ao defender o direito de cada aluno a receber uma resposta adequada às suas necessidades, características e potencialidades. A concretização deste propósito depende, em grande medida, da preparação dos professores, da qualidade da sua actuação profissional e da capacidade das instituições educativas para promover processos permanentes de formação e capacitação.

É neste horizonte que se insere a presente obra, centrada na capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, República de Angola. A problemática abordada possui uma importância que ultrapassa o âmbito estritamente profissional, pois está directamente relacionada com a qualidade do atendimento educativo proporcionado aos alunos com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, com a capacidade do sistema educativo para responder à diversidade existente nas escolas.

A formação dos professores constitui um processo complexo e contínuo. A preparação inicial, embora indispensável, não consegue responder de forma definitiva às múltiplas exigências que emergem da prática pedagógica. As transformações sociais, científicas e educacionais, juntamente com as particularidades dos contextos escolares, exigem que os profissionais actualizem os seus conhecimentos, aperfeiçoem as suas habilidades e desenvolvam atitudes que lhes permitam enfrentar novos desafios.

Esta necessidade torna-se ainda mais evidente na Educação Especial, onde a diversidade das situações educativas requer preparação específica, sensibilidade pedagógica e capacidade para construir respostas contextualizadas.

A obra parte precisamente da análise desta realidade no contexto angolano e, particularmente, na província do Namibe. O estudo realizado permitiu reconhecer que os professores que trabalham na Educação Especial apresentam percursos formativos diversos e que a sua preparação nem sempre está directamente relacionada com as especificidades desta modalidade de educação. O diagnóstico desenvolvido evidenciou necessidades relacionadas com a apropriação de conhecimentos específicos, o desenvolvimento de habilidades profissionais e o fortalecimento da motivação e do compromisso necessários para aperfeiçoar o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

Contudo, a investigação não se limita à identificação das insuficiências existentes. Um dos aspectos relevantes da perspectiva assumida consiste em reconhecer também as potencialidades dos professores e das instituições educativas. Esta concepção permite compreender a capacitação não como um mecanismo destinado simplesmente a corrigir dificuldades, mas como um processo de desenvolvimento profissional construído a partir das necessidades, experiências, conhecimentos e possibilidades dos próprios participantes.

Nesta perspectiva, o professor ocupa o centro do processo de transformação educativa. Não é considerado um receptor passivo de orientações ou conteúdos, mas um profissional capaz de reflectir sobre a sua própria prática, identificar necessidades, construir conhecimentos e transformar progressivamente os seus modos de actuação. Capacitar significa, portanto, proporcionar oportunidades para aprender, questionar, intercambiar experiências e encontrar soluções para os problemas concretos que emergem da actividade pedagógica.

A principal contribuição da obra materializa-se na concepção de uma estratégia de capacitação destinada aos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. A proposta estrutura-se mediante quatro etapas inter-relacionadas: diagnóstico, planificação, implementação e avaliação. Esta organização permite estabelecer uma relação sistemática entre a identificação das necessidades dos professores, a determinação dos conteúdos e das acções formativas, a sua concretização na prática e a avaliação dos resultados alcançados.

Dentro desta concepção, as oficinas e o treinamento no posto de trabalho adquirem particular importância. Estas formas de organização aproximam a capacitação das situações reais enfrentadas pelos professores e favorecem a articulação entre os fundamentos teóricos e a prática educativa. Desta maneira, os conhecimentos abordados não permanecem no plano exclusivamente conceptual, mas procuram converter-se em instrumentos para compreender e transformar as situações que se apresentam quotidianamente no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

A estratégia proposta foi igualmente submetida à análise de especialistas, cujas apreciações contribuíram para o seu aperfeiçoamento. Este processo permitiu aprofundar os seus fundamentos, precisar aspectos metodológicos, melhorar a articulação entre as diferentes acções e fortalecer a sua correspondência com as características do contexto educativo para o qual foi concebida. A consulta realizada constituiu, assim, um espaço de reflexão científica que favoreceu o enriquecimento progressivo da proposta.

Um elemento particularmente significativo desta obra é a sua contextualização na realidade educativa angolana. A formação e a capacitação dos professores não podem ser concebidas à margem das condições históricas, sociais e institucionais nas quais estes profissionais desenvolvem a sua actividade. As respostas educativas necessitam de fundamentos científicos, mas devem também dialogar com as

características concretas das escolas, dos professores e dos alunos. Neste sentido, a realidade da província do Namibe não constitui apenas o espaço geográfico da investigação, mas o contexto a partir do qual são identificadas necessidades, analisadas possibilidades e construídas alternativas de transformação.

A importância desta perspectiva reside igualmente na possibilidade de compreender que a melhoria da Educação Especial não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos materiais ou da existência de disposições normativas. Embora estes elementos sejam necessários, a qualidade do processo educativo encontra no professor um dos seus principais protagonistas. A maneira como este compreende as necessidades educativas especiais, planifica a sua actividade, selecciona procedimentos, estabelece relações com os alunos e avalia os seus progressos influencia directamente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Por essa razão, investir na capacitação dos professores significa também investir na qualidade e na equidade da educação. Um profissional melhor preparado dispõe de maiores possibilidades para reconhecer as particularidades dos alunos, identificar potencialidades, compreender dificuldades e construir respostas pedagógicas ajustadas às diferentes situações educativas. Esta preparação contribui, simultaneamente, para fortalecer a confiança do professor na sua própria actuação e o compromisso com a profissão que exerce.

A presente obra pretende, deste modo, contribuir para o debate científico e pedagógico sobre a formação dos professores da Educação Especial em Angola, aproximando a investigação das necessidades concretas da prática educativa. A análise desenvolvida e a estratégia apresentada oferecem fundamentos para continuar a pensar a capacitação como um processo permanente, contextualizado e orientado para o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

As páginas que seguem convidam, sobretudo, à reflexão sobre o lugar que corresponde ao professor na construção de uma educação capaz de responder à diversidade. Cada avanço na sua preparação pode traduzir-se em novas possibilidades para os alunos, para as escolas e para as comunidades. Neste sentido, capacitar não significa apenas transmitir conhecimentos: significa criar condições para transformar práticas, fortalecer compromissos e ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano.

Que esta obra possa servir aos professores, investigadores, estudantes, directivos e demais profissionais interessados na Educação Especial como espaço de estudo, reflexão e intercâmbio. Que os seus contributos estimulem novas investigações e iniciativas de capacitação adaptadas às realidades educativas de Angola e que, acima de tudo, favoreçam uma prática pedagógica cada vez mais consciente das potencialidades de cada aluno e da responsabilidade social de garantir uma educação de qualidade para todos.

INTRODUÇÃO



Garantir o direito à educação implica muito mais do que assegurar o acesso à escola. Significa criar condições para que cada aluno, independentemente das suas características, limitações ou necessidades educativas, encontre no processo educativo oportunidades reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Esta exigência adquire particular relevância no âmbito da Educação Especial, onde a diversidade das necessidades dos alunos coloca desafios permanentes aos sistemas educativos e, sobretudo, aos professores responsáveis por transformar os princípios de equidade e inclusão em respostas pedagógicas concretas.

Neste contexto, a preparação dos professores constitui um dos factores determinantes da qualidade da educação. Nenhuma transformação educativa pode alcançar plenamente os seus propósitos se aqueles que actuam directamente com os alunos não dispuserem dos conhecimentos, das habilidades, dos recursos metodológicos e do compromisso profissional necessários para responder à complexidade da prática pedagógica. Esta realidade torna-se ainda mais evidente quando se trata do atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que a diversidade das situações encontradas nas escolas exige dos professores uma preparação que ultrapasse os conhecimentos pedagógicos gerais e lhes permita compreender as particularidades dos alunos, seleccionar os apoios necessários e construir respostas educativas ajustadas às suas necessidades e potencialidades.

A formação inicial representa uma base indispensável para o exercício da profissão docente, mas não pode ser concebida como um processo suficiente e concluído. As transformações experimentadas pelos sistemas educativos, o desenvolvimento das ciências da educação e as exigências que emergem dos próprios contextos escolares tornam necessária uma preparação contínua dos profissionais. A capacitação assume, assim, uma função estratégica, ao possibilitar a actualização e o aprofundamento dos conhecimentos, o aperfeiçoamento das habilidades profissionais, a reflexão

sobre a prática e a transformação progressiva dos modos de actuação do professor.

Esta problemática assume características particulares na República de Angola, onde as transformações experimentadas pelo sistema educativo nas últimas décadas têm procurado ampliar as possibilidades de acesso à educação e aperfeiçoar a qualidade dos processos formativos. Como parte destas transformações, em 2001 a Assembleia Nacional aprovou a Lei de Bases n.º 13 do Sistema Educativo Angolano. O sistema estabelecido integra os subsistemas de Educação Pré-Escolar, Ensino Geral, Ensino Técnico-Profissional, Formação de Professores, Educação de Adultos e Ensino Superior.

A Educação Especial não aparece como um subsistema do Sistema de Educação, mas como uma modalidade especial dentro da educação escolar, conforme estabelecido no artigo 19.º da Lei de Bases n.º 13 (Ministério da Educação da República de Angola, 2001). Por sua vez, o artigo 20.º define o seu âmbito e os seus objectivos, estabelecendo que a Educação Especial está orientada para a recuperação e integração socioeducativa das pessoas com necessidades educativas específicas decorrentes de deficiências físicas ou mentais e compreende actividades dirigidas aos educandos, bem como acções destinadas às famílias, aos educadores e às comunidades.

Este reconhecimento jurídico coloca importantes responsabilidades às instituições educativas e aos profissionais encarregados de concretizar tais propósitos. A existência de disposições legais que reconheçam o direito à educação e estabeleçam os objectivos da Educação Especial constitui uma condição necessária, mas a sua concretização depende, em grande medida, da preparação dos professores que actuam directamente com os alunos. A distância que pode existir entre aquilo que a legislação estabelece e as possibilidades reais dos profissionais para concretizá-lo na prática constitui, portanto, uma questão essencial para a qualidade do atendimento educativo.

Um aspecto particular do sistema educativo angolano relaciona-se com a formação inicial dos professores que trabalham na Educação Especial. Esta formação realiza-se nas Escolas Superiores de Ciências da Educação (ISCED) e nas Escolas Superior Pedagógicas, particularmente na Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades. Os graduados obtêm o título de Licenciados em Ciências da Educação, especialidade Magistério Primário Pré-escolar, mediante uma formação que lhes permite trabalhar no Subsistema de Educação Pré-Escolar e no Subsistema de Ensino Geral, no qual se integra a modalidade de Educação Especial. Esta característica coloca em evidência a necessidade de fortalecer a preparação específica daqueles que, posteriormente, assumem responsabilidades profissionais no atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

A situação adquire particular significado na província do Namibe, uma das 21 províncias em que se encontra administrativamente dividida a República de Angola. Namibe e a sua capital, com o mesmo nome, foram conhecidas como Moçâmedes durante o período de dominação portuguesa. Na província existe apenas uma escola do ensino especial, salas de inclusão escolar nas escolas do ensino geral na cidade capital e em cada um dos municípios só existem salas inclusivas do ensino geral onde são atendidos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, no momento em que se desenvolveu a investigação que sustenta esta obra, existia em toda a província apenas um profissional formado especificamente em Educação Especial, o autor da investigação, professor da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades (FCSH) da Universidade do Namibe-UNINBE. Esta realidade evidencia a magnitude do desafio relacionado com a preparação dos profissionais responsáveis pelo atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

A esta situação acrescenta-se a tendência de promover uma maior participação dos alunos em espaços educativos comuns,

independentemente do seu diagnóstico, em correspondência com uma perspectiva orientada para a inclusão educativa. Tal transformação amplia as responsabilidades dos professores e exige capacidades profissionais que lhes permitam actuar perante uma diversidade crescente de necessidades educativas. No entanto, as condições observadas revelam que muitos destes profissionais ainda não possuem a preparação necessária para enfrentar adequadamente este desafio.

Consequentemente, o problema não reside apenas na disponibilidade de professores para trabalhar na Educação Especial, mas na qualidade e especificidade da preparação que possuem para desenvolver essa actividade. As capacidades profissionais requeridas para responder aos desafios desta modalidade apresentam limitações que tornam necessário desenvolver processos sistemáticos de capacitação capazes de contribuir para o cumprimento dos objectivos estabelecidos pelo próprio sistema educativo angolano.

A capacitação dos profissionais da educação tem sido objecto de numerosas investigações. Entre os estudos que constituem antecedentes desta problemática destacam-se os trabalhos de Beltrán (2003); Dessler (2009); González (2005); López (1997); Santiesteban (2002); e Valdés (1996).

Estes autores abordaram, a partir de diferentes perspectivas e contextos, processos relacionados com a preparação, a capacitação e o aperfeiçoamento dos profissionais, oferecendo fundamentos teóricos e metodológicos relevantes para a compreensão da capacitação como um processo contínuo, sistemático e orientado para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e competências necessárias ao desempenho profissional. Os seus contributos constituem antecedentes importantes para a presente obra, na medida em que permitem compreender a capacitação como uma via para responder às necessidades de preparação dos profissionais e favorecer a melhoria contínua do seu desempenho.

No contexto especificamente angolano, não foram identificadas investigações recentes directamente orientadas para a capacitação básica dos professores que trabalham na Educação Especial com o propósito de favorecer um desempenho profissional eficaz. Contudo, diferentes investigadores angolanos têm abordado, a partir dos seus estudos de doutoramento, problemas relacionados com a preparação profissional dos docentes. Afonso (2013) apresenta uma concepção teórico-metodológica da preparação psicológica do professor para o atendimento aos alunos do segundo ano com dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa no ensino primário em Benguela, enquanto Neves (2015) aborda a preparação dos professores para o atendimento educativo aos alunos com deficiência auditiva na Escola Especial de Benguela, República de Angola.

Outras investigações têm centrado a sua atenção no processo de formação profissional. Nascimento (1991) estudou a formação e o recrutamento de quadros para a educação de base; Zinga (2009) desenvolveu um estudo relacionado com a formação científico-pedagógica dos professores do Ensino Primário; e Boaventura (2013) investigou a formação inicial dos professores em Angola, os seus problemas e desafios. Estes contributos permitem compreender diferentes dimensões da formação docente no país e constituem antecedentes necessários para interpretar a problemática da preparação profissional no contexto educativo angolano.

corrigir aca el portugues A problemática da profissionalização docente também tem sido estudada a partir dos processos de superação profissional. Fragoso (2013) apresenta uma estratégia de superação profissional pedagógica para os professores da Educação Primária em Viana, Luanda, enquanto Paulo (2013) propõe uma estratégia geral de superação para os directores das escolas do segundo ciclo do Ensino Secundário na província de Luanda. Gamboa (2014) aborda a superação dos professores do Ensino Primário para o atendimento educativo integral dos alunos com atraso

mental em Kwanza Norte, e Abreu et al. (2022) analisa a superação didáctica dos professores como necessidade para a formação de habilidades científico-investigativas no segundo ciclo do Ensino Secundário em Angola, Cazequene (2025) estuda os Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiências Auditivas no Curso de Engenharias Mecânica: Percepção dos Docentes.

Nesta mesma linha de investigação, Memo (2015) estuda a superação profissional pedagógica dos professores do Instituto Superior Técnico Militar da República de Angola; Leitão (2015) aborda a superação profissional em gestão escolar dos directivos de escolas primárias de Ndalatando; Funete (2014) apresenta uma estratégia de superação profissional para os directivos da Escola de Formação de Professores orientada para a esfera organizativa; e André (2016) propõe uma alternativa de superação profissional destinada à preparação do professor para o tratamento metodológico do conteúdo matemático na província angolana do Bengo.

A análise destes antecedentes permite reconhecer importantes contributos para a formação, a superação e a profissionalização dos docentes em Angola. Contudo, evidencia igualmente uma particularidade determinante para a presente obra: as acções estudadas estão, fundamentalmente, orientadas para profissionais que possuem uma formação pedagógica inicial de nível universitário. Esta situação difere significativamente da realidade observada na escola do ensino especial da Província do Namibe, onde a maioria dos professores não possui a qualificação específica requerida para o exercício profissional nesta modalidade educativa.

Apesar destas limitações, o próprio sistema educativo angolano oferece fundamentos jurídicos para promover a preparação permanente dos profissionais. O artigo 38.º da Lei de Bases n.º 13 reconhece o direito dos educadores, professores e demais profissionais da educação a uma formação contínua e diversificada que assegure a complementação,

o aprofundamento e a actualização dos conhecimentos e das competências profissionais, favorecendo a mobilidade e a progressão na formação. O referido artigo estabelece igualmente o papel das diferentes instituições responsáveis pela formação contínua, em coordenação com os centros onde os educadores e professores exercem a sua actividade profissional, e prevê momentos destinados especificamente à continuidade da sua formação.

Existe, portanto, uma base legal e administrativa que reconhece a importância da formação contínua. Todavia, a existência desta possibilidade não elimina, por si só, as insuficiências observadas na prática. As consultas aos registos das visitas sistemáticas às escolas especiais da cidade do Namibe, as observações de actividades docentes e as entrevistas realizadas aos professores, no âmbito do trabalho de assessoria desenvolvido por docentes e especialistas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades do Namibe, evidenciaram necessidades de capacitação relacionadas com insuficiências cognitivas, metodológicas e atitudinais que afectam o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

A experiência profissional acumulada pelo autor durante mais de dez anos de trabalho neste território permitiu aprofundar a compreensão desta realidade mediante o intercâmbio sistemático com professores, directivos das escolas e inspectores, assim como através da análise de documentos e da observação de actividades docentes. Este contacto directo com a realidade educativa permitiu reconhecer que as limitações existentes não constituem situações isoladas, mas manifestações de uma problemática que exige uma resposta organizada, contextualizada e cientificamente fundamentada.

Entre as principais insuficiências identificadas encontram-se as limitações no conhecimento das características dos alunos com necessidades educativas especiais e no domínio dos procedimentos metodológicos necessários para utilizar apoios, ajudas pedagógicas e recursos didácticos capazes

de proporcionar as respostas educativas requeridas. A estas dificuldades acrescentam-se problemas relacionados com a motivação e o compromisso de alguns professores, tanto no cumprimento das funções que lhes são atribuídas como na procura do aperfeiçoamento da sua preparação profissional mediante as acções organizadas pelo sistema educativo ou através da autosuperação.

Estas insuficiências encontram-se relacionadas, em grande medida, com as limitações da formação inicial recebida pelos professores do Ensino Primário, que constituem uma parte significativa dos profissionais que trabalham na Escola Especial e na Inclusão dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. A realidade torna-se ainda mais complexa pela presença, nestas instituições, de profissionais que não possuem formação universitária e de outros cuja titulação não corresponde às exigências específicas do atendimento educativo que realizam.

Configura-se, deste modo, uma contradição essencial: por um lado, o sistema educativo e a própria realidade social exigem professores capazes de proporcionar respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais; por outro, uma parte significativa dos profissionais responsáveis por esse atendimento não dispõe da preparação específica necessária para responder plenamente a tais exigências. A superação desta contradição não pode depender de acções isoladas ou ocasionais. Requer um processo de capacitação sistemático, contextualizado e orientado para transformar progressivamente o desempenho profissional.

É precisamente perante esta necessidade que se posiciona a presente obra. O seu propósito não consiste apenas em descrever as insuficiências existentes, mas em avançar da identificação do problema para a construção de uma alternativa orientada para a sua transformação. Neste livro propõe-se uma estratégia de capacitação dirigida aos professores que trabalham na Educação Especial na

provincia do Namibe, República de Angola, concebida a partir das necessidades identificadas na realidade educativa e orientada para o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional e, consequentemente, para a melhoria do atendimento educativo proporcionado aos alunos com necessidades educativas especiais.

A obra encontra-se estruturada em três capítulos que seguem uma sequência lógica entre fundamentação, diagnóstico e transformação. O primeiro capítulo aborda os fundamentos relacionados com a formação dos professores e a Educação Especial, aprofundando os elementos necessários para compreender a capacitação e o desempenho profissional no contexto educativo analisado. O segundo capítulo centra-se no diagnóstico das necessidades de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na provincia do Namibe, permitindo identificar insuficiências, potencialidades e conteúdos fundamentais para a sua preparação. O terceiro capítulo apresenta a concepção, estruturação e avaliação da estratégia de capacitação proposta, os fundamentos que a sustentam, as etapas e acções que a integram e a sua apreciação mediante o critério de especialistas.

Deste modo, a lógica da obra procura estabelecer uma relação directa entre conhecimento científico e realidade educativa, entre as necessidades identificadas e as possibilidades de transformação. O ponto de partida encontra-se nos professores e nas condições concretas em que desenvolvem a sua actividade profissional, enquanto o horizonte se situa no aperfeiçoamento das suas possibilidades para oferecer uma resposta educativa cada vez mais pertinente às necessidades dos alunos. Assim, a capacitação deixa de ser entendida como uma actividade complementar para assumir-se como uma necessidade do desenvolvimento profissional e como uma condição fundamental para fortalecer a Educação Especial na provincia do Namibe e contribuir para os desafios educativos que enfrenta a República de Angola.



01.

Formação de professores e educação especial: fundamentos para uma prática transformadora

1.1. Profissionalização docente em Angola: evolução, políticas e desafios

As funções actualmente atribuídas aos professores exigem uma sólida preparação, o que pressupõe proporcionar-lhes instrumentos, ferramentas e estratégias didáticas que lhes permitam desempenhar com excelência a sua função, compreendendo como o aluno pensa, sente, aprende e age, bem como conhecendo o seu contexto físico, histórico e social. Essa preparação contribui para uma melhor compreensão do aluno e para uma orientação adequada, capaz de responder às suas necessidades e estimular, ao máximo, as suas potencialidades.

Formar um professor altamente preparado não é uma tarefa

simples, espontânea ou imediata. Pelo contrário, implica a implementação de um processo prolongado, de natureza histórica, condicionado pela relação entre educação e sociedade. A sua concretização tem recorrido a diferentes modalidades, mas todas procuram incorporar, nos modos de atuação dos professores, o modelo social definido a partir da sua formação inicial e contínua.

A profissionalização pedagógica dos professores na República de Angola passou por várias etapas, como resultado do desenvolvimento económico e social alcançado pelo país após a independência, proclamada em 11 de novembro de 1975. Nesse contexto, o Governo angolano concebeu uma estratégia central destinada à reconstrução do país e, simultaneamente, à promoção de um desenvolvimento eficiente nas diferentes esferas sociais, atribuindo particular importância à formação e superação dos quadros dirigentes da nação (Figura 1.1).



Figura 1.1. Fatores que condicionam a formação de professores em Angola.

No âmbito dessa estratégia, foi instituído um novo sistema educativo através do Decreto n.º 26/77, caracterizado por ser laico e gratuito, fundamentado em princípios socialistas e concebido como um direito de todo o povo. Esse sistema procurou garantir o acesso à escola a todas as crianças e jovens, bem como a possibilidade de prosseguirem os seus estudos até ao ensino superior.

Este sistema de ensino foi oficializado em 1978 com a Lei n.º 4/75 e reconheceu o verdadeiro papel da escola na formação dos cidadãos e na construção de uma nova nação. Simultaneamente, foi reconhecido o papel dos profissionais da educação na concretização desse propósito, estabelecendo-se que os docentes deveriam possuir uma compreensão clara das finalidades da escola, estar conscientes da importância e da transcendência da sua atividade profissional e possuir uma formação integral que lhes permitisse responder pedagogicamente às necessidades educativas dos seus alunos (Angola. Conselho da Revolução, 1975).

Importa assinalar que, dois anos após a independência de Angola, no Congresso do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), o Partido e o Governo angolano estabeleceram que deveria ser implementado, no domínio da educação, um sistema capaz de responder aos desafios do futuro. Nesse processo, assumia particular importância a preparação dos profissionais responsáveis por contribuir para a formação das futuras gerações. Naquele momento, verificava-se uma situação desfavorável, marcada pela insuficiente preparação dos professores, razão pela qual se orientou a superação profissional nos diferentes sectores da sociedade, especialmente entre os dirigentes das instituições de ensino.

No âmbito da política educativa angolana, as instituições de preparação e formação de professores, como os Institutos Médios Pedagógicos e os Magistérios Primários, deveriam assumir uma postura transformadora, centrada nos objectivos educacionais, sem desconsiderar o contexto social de referência que confere sentido à intervenção educativa e favorece a formação dos cidadãos. A sua função social exigia uma estratégia de mudança nas dimensões política, cultural e pessoal, promovendo o desenvolvimento dos professores enquanto





mediadores entre a inovação curricular e as práticas educativas. Nesse sentido, entre 1978 e 1984 foram criadas, em todo o país, 13 escolas de formação de professores, denominadas Institutos Normais de Educação (INE), que contribuíram para o crescimento do corpo docente do Ensino Básico.

Em 1978, foram criados os cursos básicos de formação de professores, os centros de formação permanente, os Institutos Médios Normais (IMNE), os Institutos Pedagógicos e os Institutos de Formação de Professores de Educação Física. Estas instituições orientavam a sua actividade formativa, fundamentalmente, para a preparação de professores destinados ao atendimento dos alunos do ensino geral nos diferentes níveis de educação.

Entre 1978 e 1979, o Dr. António Agostinho Neto, Presidente da República, proclamou a criação dos Institutos Superiores Pedagógicos em Luanda e no Lubango. Contudo, foi apenas a partir de 1988 que os posteriormente denominados Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) se expandiram para outras províncias, como Huambo, Benguela, Uíge, Cabinda e Kuanza Sul. Estas instituições constituem, até hoje, estabelecimentos de ensino superior especializados na formação de professores a nível universitário, oferecendo diversos cursos e especialidades destinados aos diferentes níveis do sistema educativo do país. Os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) surgiram para responder às necessidades relacionadas com a preparação e a formação dos recursos humanos em Angola.

Entre 2006 e 2017, verificou-se um desenvolvimento progressivo das instituições de formação de professores. Os dados disponíveis evidenciam avanços significativos na expansão das infra-estruturas de formação no país. As estatísticas

ministeriais registam a existência das seguintes instituições: 26 Escolas de Formação de Professores para o 1.º Ciclo do Ensino Secundário; 8 Escolas de Formação de Professores para o Ensino Primário (MPB), distribuídas pelo país; 9 Escolas Missionárias, com a participação das igrejas e do Estado; e 12 Escolas de Formação de Professores do Futuro (ADPP), entre outras.

É particularmente significativo que, na província de Benguela, exista uma instituição que conta com um Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), vinculado à Universidade Katyavala Bwila (UKB), com um perfil de saída orientado para a Educação Especial. Esta instituição encontra-se em funcionamento desde 2009 e desenvolve uma abordagem de formação integral, com um perfil amplo. Contudo, os seus graduados não conseguem responder às necessidades de profissionais para a Educação Especial nessa província e, conseqüentemente, também não permitem suprir a procura de profissionais capacitados existente no restante território nacional.

O Ministro da Educação da República de Angola, Simão (2010), num dos seus discursos por ocasião do Dia do Professor, afirmou que “a educação depende da qualidade da formação e da ética profissional daqueles que ensinam . . . todos nós, num espírito de missão, temos de continuar a preparar e capacitar os recursos humanos de que o nosso país necessita para o bem-estar de todos”.

Esta ideia revela a necessidade de garantir, através de todas as vias possíveis, a preparação dos profissionais da educação como resposta a uma exigência social presente nas instituições educativas angolanas. Esta necessidade encontra-se igualmente expressa em documentos fundamentais da política educativa e da formação de professores no país, nomeadamente



na *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)* (República de Angola, Conselho de Ministros, 2001), na *Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação* (República de Angola, Assembleia Nacional, 2001), no *Currículo da Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Secundário* (Chivela et al., 2004) e no *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (Ministério da Educação de Angola, 2007). Estes documentos evidenciam a importância atribuída à formação, à qualificação e ao aperfeiçoamento dos professores como condições necessárias para responder às exigências do sistema educativo angolano.

Todos estes planos, instrumentos normativos e estratégias educativas do país reconhecem a necessidade de alcançar uma elevada preparação dos professores através das vias estabelecidas para esse fim. Neste sentido, torna-se indispensável determinar os elementos estruturais que permitam compreender os fundamentos teóricos subjacentes à prática pedagógica do professor, diversificar as metodologias destinadas a transformar a sua actuação de acordo com as dificuldades identificadas na sala de aula e contextualizar os referentes teóricos em função das características e necessidades das diferentes situações educativas.

Numa perspectiva contemporânea, a profissionalização docente deve ser compreendida como um processo contínuo que ultrapassa a formação inicial e acompanha o professor ao longo da sua trajectória profissional. As transformações sociais, científicas, tecnológicas e educativas exigem a actualização permanente dos conhecimentos e o desenvolvimento de novas competências para responder a contextos educativos cada vez mais complexos.

Neste sentido, a formação contínua, a reflexão sobre a prática e a construção progressiva da identidade profissional constituem componentes essenciais do desenvolvimento profissional docente (De Agüero Servín et al., 2021; Martín-Romera & García-Martínez, 2018). Esta concepção encontra correspondência nas orientações contemporâneas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2025), que reconhecem a profissionalização docente como um processo relacionado com a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização da profissão docente.

Os dados do Instituto Nacional de Formação de Quadros (INFQ) demonstram que a formação de professores na República de Angola tem sido concebida a partir de diferentes modalidades:

- A formação inicial destina-se à preparação dos professores para o Ensino Primário. Este tipo de formação desenvolve-se nas instituições destinadas à formação de professores para este nível de ensino, tradicionalmente denominadas Magistérios Primários, bem como naquelas orientadas para a preparação de docentes para o 1.º Ciclo do Ensino Secundário.
- A formação em instituições privadas compreende a preparação desenvolvida por entidades como a Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), através das Escolas de Professores do Futuro, cuja abordagem procura desenvolver nos docentes competências que favoreçam uma estreita relação com a comunidade. Neste contexto, promove-se a formação dos denominados professores sociais, que desenvolvem actividades vinculadas às comunidades e às igrejas, bem como a domínios relacionados com a educação moral e cívica.

- A formação contínua dos professores destina-se ao aperfeiçoamento e ao apoio das práticas pedagógicas, com o propósito de contribuir para a qualificação da actuação profissional dos docentes e, consequentemente, para uma maior qualidade do processo educativo. Nesta modalidade, assume particular importância a superação profissional dos graduados universitários que necessitam de actualizar e ampliar os seus conhecimentos relacionados com a profissão pedagógica, assim como a capacitação daqueles que precisam de alcançar um nível básico para o adequado desempenho profissional, devido às insuficiências decorrentes da sua formação inicial.

Na procura de estudos relacionados com esta temática no contexto angolano, identificam-se diversos autores que analisaram a formação, a superação, a capacitação e a preparação dos professores a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas (Abreu et al., 2022; Cambinda, 2011; Cardoso, 2012; Cangombe, 2015; Fragoso, 2013; Funete, 2014; Lupolo, 2018; Martins, 2015; Zinga, 2012). Estas investigações permitem compreender a diversidade de abordagens desenvolvidas em Angola para responder às necessidades de preparação dos professores e aperfeiçoar o seu desempenho profissional.

Cardoso (2012) considera que existem insuficiências na selecção dos professores orientadores das práticas pedagógicas, bem como na sua formação. Verifica-se que, em determinados casos, o professor orientador carece da experiência e dos conhecimentos necessários acerca do processo de ensino-aprendizagem para orientar adequadamente o futuro docente na aquisição das habilidades e atitudes requeridas para ensinar, situação que gera dificuldades durante este processo formativo.

Por sua vez, Zinga (2012) aborda uma estratégia de profissionalização orientada para o aperfeiçoamento do desempenho profissional pedagógico do professor do Ensino Primário da província do Kwanza Sul, na República de Angola.

Por seu turno, Fragoso (2013) desenvolve uma concepção metodológica destinada à preparação do professor para a educação, a partir de uma perspectiva que integra a escola, a família e a comunidade. As considerações deste autor não se limitam aos professores, mas incorporam igualmente a família e a comunidade, o que possibilita um maior nível de generalização das acções educativas decorrentes da preparação metodológica e contribui para o aperfeiçoamento do processo de educação em valores.

Os resultados destas investigações centram-se nas diferentes vias que podem ser utilizadas no contexto angolano para elevar a preparação geral dos professores. Contudo, identificam-se igualmente esforços orientados para abordar esta problemática no âmbito específico da Educação Especial. Entre estes encontram-se os trabalhos de Da Silva (2008), cuja proposta se orienta para o aperfeiçoamento do desempenho profissional do professor responsável pelo atendimento de crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais, e de Afonso (2013), que propõe elevar a preparação do professor benguelense para melhorar a qualidade da educação proporcionada aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Para Da Silva (2008), a dinâmica através da qual se desenvolvem os processos pedagógicos na Educação Especial da República de Angola, tanto na sua componente didáctica como organizativa, revela sérias dificuldades, particularmente entre os professores que têm a responsabilidade de



educar alunos com necessidades educativas especiais. A este respeito, o autor reconhece as limitações apresentadas pelos docentes em virtude das diferentes vias pelas quais chegaram a exercer a actividade profissional na Educação Especial, incluindo aqueles que não possuem formação específica para o magistério. Concorda-se igualmente com Da Silva (2008) quando defende a necessidade de estes professores adquirirem saberes básicos indispensáveis e desenvolverem um elevado compromisso, não apenas com a actividade docente realizada com os seus alunos, mas também com a sua própria capacitação, de modo a superar as limitações e dificuldades presentes no seu desempenho profissional.

A análise dos estudos e investigações realizados na República de Angola evidencia, portanto, a necessidade de continuar a aperfeiçoar a preparação, a formação e a capacitação dos professores angolanos que actuam na Educação Especial, particularmente no que diz respeito às capacidades necessárias para proporcionar um atendimento educativo adequado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educativas especiais. A profissionalização dos professores constitui uma condição fundamental para o cumprimento da sua missão educativa em qualquer contexto. Consequentemente, a formação especializada, a actualização permanente dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências para responder à diversidade educativa constituem domínios nos quais se torna necessário continuar a aprofundar a investigação científica.

1.2. Ensinar na diversidade: o papel do professor perante as necessidades educativas especiais

Na actualidade, são cada vez maiores as exigências relacionadas com a preparação dos professores para atender à diversidade no contexto escolar.

Neste sentido, têm-se intensificado os debates científicos relativos à educação desta população, com o propósito de otimizar o processo educativo e elevar a sua qualidade, a partir de uma abordagem baseada nos direitos, como expressão do respeito pela sua condição de desenvolvimento.

Segundo Sierra (2004), o professor é aquele que possui conhecimentos teórico-metodológicos acerca da direcção do processo pedagógico, os quais lhe permitem modelar e dirigir a inovação e a mudança educativa, atendendo às particularidades dos alunos, do grupo e do próprio processo pedagógico.

Neste sentido, pode afirmar-se que, para o desenvolvimento das suas funções, o professor necessita de amplos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre as particularidades que caracterizam o desenvolvimento do grupo etário com o qual trabalha e sobre os factores de risco. Estes últimos são entendidos como sinais observáveis ou identificáveis antes da ocorrência de determinado evento, que o precedem e indicam a necessidade de intervir de forma adequada para evitar possíveis consequências negativas. Trata-se, portanto, de recursos teórico-metodológicos que permitem ao professor avaliar a necessidade de atendimento psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e promover as transformações necessárias.

Existe um pressuposto ético e pedagógico amplamente reconhecido, com o qual se concorda, segundo o qual a actualização e o aperfeiçoamento do trabalho do professor lhe permitem responder com maior eficácia às necessidades educativas especiais manifestadas pelos alunos. Esta concepção assume a diversidade como um valor e implica orientar a educação pelos princípios da igualdade, da justiça e da liberdade, com o compromisso de promover o maior desenvolvimento possível dos alunos que



apresentam características particulares que os diferenciam dos seus colegas.

O reconhecimento da existência de necessidades educativas especiais nos alunos implica a aceitação da diversidade como uma qualidade inerente a todos os seres humanos. Esta realidade deve constituir uma preocupação permanente da comunidade educativa, no sentido de criar as condições necessárias para responder adequadamente a essas necessidades, o que representa, na actualidade, um dos principais desafios da educação inclusiva.

Neste sentido, a formação de professores constitui uma dimensão fundamental para a concretização da educação inclusiva, uma vez que a capacidade da escola para responder à diversidade depende, em grande medida, da preparação dos profissionais que nela actuam. A articulação entre formação docente e educação inclusiva exige superar perspectivas formativas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, favorecendo a construção de conhecimentos, atitudes e práticas que permitam reconhecer as diferenças e responder pedagogicamente às necessidades dos alunos (Lopes de Oliveira Costa et al., 2022).

Colocar em prática a abordagem da educação inclusiva e tornar realidade uma “escola para todos”, capaz de promover a igualdade de oportunidades, não constitui uma tarefa simples, uma vez que implica transformar as formas de ensinar e de aprender nas escolas, partindo da convicção de que todos os alunos podem desenvolver-se, desde que lhes sejam proporcionadas as condições adequadas, nomeadamente apoios, ajudas, recursos e atendimento integral. Isto pressupõe a necessidade de contar com professores altamente preparados, capazes de promover um processo educativo no

qual os alunos tenham a possibilidade de partilhar e participar num ambiente acolhedor, mediante situações de aprendizagem relacionadas com as suas próprias experiências e em contextos nos quais as suas diferenças individuais sejam valorizadas, consideradas e respeitadas.

Neste contexto, a preparação alcançada pelo professor constitui uma condição primordial para responder ao desafio colocado à escola. O professor é o principal agente educativo e deve assumir, de forma responsável, a complexa tarefa de transformar as condições educativas, procurando procedimentos, métodos e formas de trabalho que correspondam às características e necessidades de cada aluno.

A acção eficaz da escola na preparação das pessoas com NEE para a sua inclusão na sociedade exige, por parte dos professores e dos demais agentes educativos, o domínio de um conjunto complexo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes permita responder às exigências sociais. Num primeiro nível, estas exigências manifestam-se no interior da própria instituição educativa para, posteriormente, transcenderem o espaço escolar e alcançarem outros contextos sociais.

A este respeito, o autor da presente investigação considera que a preparação do professor e do pessoal de apoio deve contribuir para a qualidade da educação dos alunos com NEE. Para isso, é necessário considerar as diferentes instâncias de formação e capacitação, tanto na formação inicial como na formação contínua, com o propósito de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa para todos os cidadãos, uma vez que não é possível promover mudanças significativas na educação sem uma adequada preparação dos professores.



Esta necessidade continua a ocupar um lugar relevante no debate contemporâneo sobre a Educação Especial, particularmente quando se reconhece que a efectivação da inclusão escolar requer professores preparados para compreender a diversidade e desenvolver respostas pedagógicas adequadas às características dos alunos. Neste sentido, a formação docente constitui um dos elementos necessários para transformar os princípios da inclusão em práticas educativas efectivas no contexto escolar (Queiroz de Lima Menezes et al., 2025).

Esta necessidade não se restringe a um contexto educativo específico. A investigação internacional evidencia que a capacidade dos sistemas educativos para responder adequadamente aos alunos com necessidades educativas especiais se encontra relacionada com as oportunidades de desenvolvimento profissional proporcionadas aos professores e com a preparação que estes possuem para responder à diversidade existente nas salas de aula (Cooc, 2019). Do mesmo modo, a formação especializada pode produzir efeitos concretos na actuação dos professores, favorecendo a aplicação, no contexto da sala de aula, dos conhecimentos e das competências desenvolvidos durante os processos formativos (Yuwono & Okech, 2021).

O papel dos professores no atendimento educativo às necessidades educativas especiais exige um elevado nível de profissionalização, o que implica o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, didácticos, linguísticos, comunicativos e investigativos, entre outros, que lhes permitam desenvolver com êxito o seu trabalho nos diferentes contextos de actuação profissional (Figura 1.2).



Figura 1.2. Competências essenciais do professor na educação contemporânea.

Segundo Cobas (2008), o atendimento educativo à diversidade exige que as instituições educativas promovam a participação de toda a comunidade educativa na satisfação das necessidades dos alunos, uma vez que a diversidade pressupõe a participação de todas as crianças, adolescentes e jovens e, conseqüentemente, a prevenção de práticas educativas excludentes.

O atendimento educativo às pessoas com necessidades educativas especiais percorreu um longo caminho. Evoluiu de uma perspectiva clínico-terapêutica, centrada nos défices, para uma concepção psicopedagógica orientada para a promoção do desenvolvimento, que tem como uma das suas bases a contextualização dos contributos da abordagem histórico-cultural e a ampla experiência acumulada pelos pedagogos no âmbito internacional. O conceito de necessidades educativas especiais também tem sido compreendido a partir de diferentes



perspectivas, privilegiando-se progressivamente as necessidades em lugar das deficiências. Esta mudança implica colocar em evidência a capacidade da escola para responder às necessidades de todos e de cada um dos seus alunos.

O autor deste estudo assume a definição de necessidades educativas especiais proposta no Relatório Warnock, que as relaciona com “aquelas pessoas que, devido a diferentes características ou circunstâncias, terão, de forma permanente ou temporária, dificuldades para se adaptar ao currículo comum e, por isso, necessitarão de mais recursos e de um atendimento específico”.

Para compreender o processo de atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais, torna-se necessário analisar os seus antecedentes. Para isso, é pertinente considerar os acontecimentos que marcaram a evolução histórica da sua projecção nos diferentes países. Do mesmo modo, deve analisar-se a evolução das ideias pedagógicas orientadas para o desenvolvimento destas pessoas e para a valorização de todo o seu potencial humano, de modo a favorecer a sua inclusão na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adoptada em 1948, representou um marco fundamental ao estabelecer a educação como um direito humano. A partir deste princípio, fortaleceu-se progressivamente o reconhecimento das pessoas com necessidades educativas especiais como sujeitos de direitos, incluindo o direito à educação. Em 1978, a expressão “necessidades educativas especiais” ganhou particular relevância no contexto europeu com o Warnock Report, relatório elaborado pelo Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, constituído no Reino Unido para analisar a educação das crianças e dos jovens com deficiência.

A repercussão pedagógica mais reconhecida da concepção de necessidades educativas especiais (NEE) reside no facto de ter contribuído para superar a visão unilateral segundo a qual o problema se encontrava exclusivamente na deficiência da criança. Se existe consenso em relação aos objectivos da educação, as necessidades educativas devem ser estabelecidas em função daquilo que é essencial para a concretização desses objectivos: “as necessidades educativas que são específicas de cada um: são aquelas que devem ser satisfeitas se se pretende que cada indivíduo progrida”.

Em 1993, a Organização das Nações Unidas (ONU) adoptou as Normas Uniformes sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, nas quais se aborda, entre outras dimensões, a educação das crianças, adolescentes e jovens com deficiência. Estas normas representaram a reafirmação de princípios já assumidos por alguns países e, para outros, constituíram um importante compromisso no sentido de garantir a igualdade de oportunidades. Apenas um ano depois, em 1994, a Declaração de Salamanca e o respectivo Quadro de Acção sobre Necessidades Educativas Especiais impulsionaram a revisão e o aperfeiçoamento dos fundamentos da Pedagogia Especial, promovendo a continuidade dos progressos alcançados e a procura de novas vias para enfrentar os desafios existentes. Neste documento, expressa-se claramente a necessidade de ajustar a resposta educativa às características dos educandos e aos contextos em que estes se desenvolvem.

Uma década depois da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adoptada em Jomtien, a sua visão foi reafirmada no Fórum Mundial sobre Educação, realizado em Dakar, com o propósito de avaliar os progressos alcançados até então em relação à Educação para Todos. Reafirmou-se, igualmente, em consonância com o relatório

da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, que a educação constitui um direito humano fundamental. A educação representa uma condição essencial para o desenvolvimento sustentável, a paz e a estabilidade dos países e, por isso, constitui um meio indispensável para a participação efectiva nas sociedades e economias do século XXI, profundamente influenciadas pelos processos de globalização.

É igualmente significativo assinalar que, durante a quadragésima oitava sessão da Conferência Internacional de Educação, realizada em Genebra, em 2008, foi feito um apelo aos Estados participantes para que adoptassem a inclusão nas suas políticas educativas como um meio fundamental para alcançar os objectivos de uma educação para todos.

Para responder às necessidades educativas especiais, torna-se necessário desenvolver um atendimento específico, sistemático, científico e multisectorial. Neste sentido, reconhece-se que o atendimento educativo pode ser considerado parte integrante do processo educativo e constitui objecto de estudo das Ciências Pedagógicas, de modo geral, e da Pedagogia Especial, em particular. Este processo permite organizar, explicar, sistematizar e transformar, a partir da sua direcção, a realidade educativa em função da formação do aluno no contexto institucional.

Pedagogos cubanos e angolanos têm demonstrado interesse pelo estudo da categoria atendimento educativo. Entre os contributos desenvolvidos neste domínio encontram-se os trabalhos de Afonso (2013); Betancourt (2002); Borges (2003); Da Silva (2008); Fresquet (2015); Guerra (2005); Herrera (2014); López (1999); Orozco (2012); Ramírez (2008). As ideias essenciais destes investigadores ressaltam a necessidade de uma unidade de acção entre as

instituições e os agentes educativos presentes nos contextos da escola, da família e da comunidade, com vista ao aperfeiçoamento do processo de atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

Segundo López (1999), o atendimento educativo constitui o conjunto de elementos essenciais que caracterizam o processo educativo e possibilitam a formação integral das crianças, de acordo com os valores, as aspirações e as exigências estabelecidas para cada idade. Este processo concretiza-se em determinados níveis de desenvolvimento que as crianças podem alcançar e que se traduzem no cumprimento de objectivos socioeducativos.

Por sua vez, Guerra (2005) concebe o atendimento educativo como “um processo no qual se projectam acções coordenadas entre as diferentes instituições educativas em geral e a escola em particular, que contribuem para o desenvolvimento das diferentes áreas da personalidade e se estruturam de forma estratégica para aproveitar ao máximo as potencialidades dos alunos, mediante a identificação das suas necessidades educativas, com o propósito de favorecer a sua preparação para a vida quotidiana e adulta independente, de modo a permitir-lhes responder, com o maior êxito possível, às exigências sociais e pessoais que se lhes apresentam”.

Na perspectiva do autor, os critérios desta investigadora são pertinentes e são assumidos na presente investigação, uma vez que o processo de atendimento educativo deve estar orientado para o crescimento, a mudança e a transformação das diferentes áreas de desenvolvimento de cada aluno. Para isso, torna-se necessário considerar as suas características individuais, identificar as suas potencialidades e dificuldades e reconhecer a influência determinante da unidade das exigências educativas na obtenção de melhores resultados.



Na República de Angola, o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais teve os seus primeiros antecedentes em 1972, ainda durante o período colonial, com o atendimento de 10 alunos com deficiência visual. Este atendimento possuía um carácter privado, uma vez que o sistema educativo existente não abrangia toda a população. Quatro anos após a independência do país, em 1979, foi implementada a Educação Especial através da Circular n.º 56, de 19 de Outubro, marco que permitiu criar as condições indispensáveis para o desenvolvimento do atendimento educativo aos alunos com deficiência.

De acordo com De Matos (1998), coordenadora nacional do Projecto 534/ANG/10, em 1989 foram identificadas e registadas, em todo o país, 5 000 crianças com diferentes deficiências, das quais apenas 500 recebiam atendimento. Posteriormente, os dados disponíveis passaram a revelar um aumento significativo do acesso à Educação Especial, chegando-se a estimar 28 000 alunos com necessidades educativas especiais e 3 182 educadores responsáveis pelo seu atendimento nas 16 escolas especiais existentes no país.

Com o propósito de proporcionar uma educação em condições de igualdade, o Governo angolano, por intermédio das políticas do Ministério da Educação, do Instituto Nacional de Educação Especial e de outras instituições de carácter humanitário, tem desenvolvido esforços destinados a melhorar as condições de atendimento educativo e o funcionamento das escolas de Educação Especial. Estas acções procuram aperfeiçoar as condições técnicas e profissionais dos professores e promover alternativas que favoreçam esta modalidade de educação, tanto nas escolas especiais como nas escolas regulares, fortalecendo a responsabilidade, o compromisso e a dedicação no exercício da actividade educativa.

O exposto demonstra a vontade política manifestada pelo Governo angolano no sentido de elevar a preparação dos professores e, particularmente, daqueles que actuam na Educação Especial. Contudo, a análise histórica permite reconhecer que este processo não ocorreu de forma homogênea ao longo do tempo. Os seus antecedentes evidenciam uma evolução progressiva desde a independência do país, marcada pela ampliação do atendimento educativo, pela institucionalização da Educação Especial e pela procura de melhores condições para a formação e o desempenho profissional dos professores.

1.3. Capacitação de professores para transformar a prática na Educação Especial

A formação contínua dos professores na República de Angola constitui um dos factores nos quais se têm depositado expectativas e esforços, com o propósito de possibilitar que os professores ampliem os seus conhecimentos e desenvolvam práticas educativas capazes de contribuir para um processo educativo de maior qualidade. Neste sentido, ao analisar a actividade pedagógica, importa recordar que Marx (1976), nas *Teses sobre Feuerbach*, ao referir-se ao carácter activo do sujeito, afirmou que o próprio educador necessita de ser educado.

Na actualidade, tem aumentado o interesse pela elevação da qualidade do sistema educativo angolano em todos os seus níveis, o que coloca a necessidade e a urgência de aperfeiçoar a acção da escola. Este propósito implica, por sua vez, a necessidade de fortalecer a profissionalização do papel dos professores de modo geral e, particularmente, daqueles que actuam na Educação Especial.

Como anteriormente referido, o cenário real em que se desenvolve a prática educativa na República de



Angola, no que diz respeito ao pessoal docente, apresenta uma elevada complexidade e importantes desafios. Por um lado, pretende-se elevar a qualidade da oferta educativa; por outro, os professores responsáveis pela concretização desta tarefa apresentam limitações decorrentes da sua formação de base. Esta situação torna-se particularmente complexa no âmbito da Educação Especial, devido às limitações existentes na formação especializada dos profissionais destinados a esta modalidade de educação. Esta constitui uma das razões fundamentais pelas quais, na presente investigação, se atribui particular importância à capacitação dos professores, com vista a favorecer um desempenho profissional de qualidade na Educação Especial.

Para López (1997), a capacitação “é o processo que utiliza um procedimento planeado, destinado a modificar condutas e comportamentos e a aumentar destrezas”. Por sua vez, o *Pequeño Larousse Ilustrado* define capacitar como habilitar e possuir aptidão ou disposição para fazer algo. O *Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado Grijalbo* define o termo capacitar como facultar ou conferir a alguém a capacidade para fazer algo, enquanto o *Diccionario Ilustrado Aristos* o define como tornar alguém apto ou habilitá-lo para determinada actividade.

Por outro lado, González (2005) considera que a capacitação constitui uma actividade permanente, sistemática e planificada, baseada nas necessidades reais e nas perspectivas de uma instituição, de grupos ou de indivíduos, e orientada para favorecer mudanças nos conhecimentos, habilidades e capacidades desenvolvidos pelo sujeito. Desta forma, possibilita o desenvolvimento integral e uma maior eficácia no desempenho da sua actividade profissional. Neste sentido, a autora define-a como “o processo permanente e sistemático, planificado e orientado para proporcionar conhecimentos que

se convertam em capacidades e habilidades do indivíduo, que respondam aos interesses individuais e aos objectivos propostos, assim como ao homem que se sente realizado”.

A capacitação é o processo que permite a formação e o aperfeiçoamento teórico-prático dos recursos humanos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes com vista ao aproveitamento máximo das potencialidades do pessoal num processo de mudança.

A partir das definições anteriores, podem identificar-se aspectos essenciais que devem ser considerados no processo de capacitação. Trata-se de um conjunto de acções planificadas para serem concretizadas na prática pedagógica, orientadas para o desenvolvimento de determinados conteúdos e para a consecução dos objectivos previamente estabelecidos (Figura 1.3).



Figura 1.3. Elementos da capacitação de professores na Educação Especial.





O desenvolvimento profissional dos professores compreende, portanto, a formação inicial e a formação contínua, entendidas como componentes de um processo dinâmico e evolutivo da profissão e da função docente. Este desenvolvimento pressupõe uma atitude de aprendizagem permanente e integra processos destinados ao aperfeiçoamento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes de cada membro do colectivo pedagógico. Daí decorre o seu potencial como processo dinâmico de profissionalização contínua, no qual os dilemas, as dúvidas, as divergências e a confrontação de perspectivas se convertem em elementos integrantes da cultura profissional e, conseqüentemente, do próprio desenvolvimento profissional.

Uma ideia fundamental subjacente aos diferentes pontos de vista analisados é que tanto a capacidade como a preparação profissional dela decorrente não se alcançam exclusivamente por meio da formação teórica. Ambas se consolidam no terreno da prática, espaço no qual se aplicam, verificam e aperfeiçoam as concepções que orientam a própria acção docente.

A investigação contemporânea no domínio da Educação Especial confirma que a capacitação profissional deve partir das necessidades concretas dos professores e das exigências que emergem da prática educativa. Estudos recentes têm identificado necessidades formativas relacionadas com diferentes áreas da Educação Especial, demonstrando que a preparação inicial nem sempre proporciona todos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para responder à diversidade das situações encontradas no exercício profissional (Aghajari & Heydari, 2024; Sansano & Jiménez-Fernández, 2024). Esta constatação reforça a necessidade de conceber a formação dos professores da Educação Especial como um processo contínuo, sistemático e vinculado aos problemas reais da prática pedagógica (Abreu dos Santos et al., 2024).

Esta articulação entre formação e prática encontra correspondência em perspectivas que concebem a aprendizagem profissional do professor como um processo reflexivo e transformador. A formação docente pode favorecer a análise crítica das experiências, a reconsideração de concepções previamente estabelecidas e a construção de novas formas de compreender e desenvolver a actividade educativa. Neste processo, a relação entre experiência, reflexão e participação em situações educativas concretas assume particular relevância para o desenvolvimento de práticas orientadas para a inclusão (Arvanitis, 2018; Carrington et al., 2015).

Tomando como ponto de partida os critérios apresentados por Barreiro et al. (1991), identificam-se algumas características que, na perspectiva do autor da presente investigação, devem ser consideradas no momento de conceber e aplicar procedimentos metodológicos destinados à capacitação dos professores. Neste sentido, destacam-se as seguintes:

- Carácter diferenciado do ensino: deve basear-se, em primeiro lugar, nas necessidades objectivas de capacitação da instituição educativa e do professor. Isto implica a adopção de alternativas reais e adequadas para responder às dificuldades identificadas no contexto escolar.
- Utilização de abordagens, métodos e formas adequadas: pressupõe o intercâmbio de experiências num processo consciente de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e valores. Os métodos, as formas de organização e os meios utilizados constituem componentes fundamentais deste processo.
- Carácter prático: implica actuar fundamentalmente no desenvolvimento das habilidades



e atitudes necessárias para proporcionar ao professor conhecimentos, capacidades, motivação e atitudes que lhe permitam oferecer uma resposta educativa adequada aos alunos com necessidades educativas especiais.

- Trabalho em grupo: favorece a obtenção de melhores resultados e a ampliação das ideias, tanto lógicas como criativas, contribuindo para o surgimento de alternativas destinadas à solução dos problemas identificados.
- Possibilidade permanente de retroalimentação: permite verificar se as abordagens e os métodos utilizados são adequados e eficazes, ao mesmo tempo que proporciona oportunidades para uma contínua auto-avaliação, entendida como elemento motivador da mudança de comportamento e do aperfeiçoamento profissional.
- Avaliação permanente: permite avaliar a qualidade da capacitação e a influência que esta exerce sobre os professores. Deve possuir um carácter diagnóstico e considerar as mudanças produzidas no desempenho e no comportamento profissional como resultado das acções ou programas de capacitação desenvolvidos.

Estas características devem distinguir o processo de capacitação dos professores que actuam na Educação Especial na República de Angola, promovendo mudanças e transformações no seu desempenho profissional, com vista à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais. Para isso, torna-se necessário partir do diagnóstico das condições reais da instituição educativa e das necessidades de cada professor, de modo a conceber, a partir desses resultados, acções

metodológicas de capacitação orientadas para produzir as transformações esperadas na prática educativa (Figura 1.4).



Figura 1.4. Resultados da capacitação na prática docente em Educação Especial.

A determinação das necessidades de capacitação adquire particular importância quando se consideram as competências específicas requeridas na Educação Especial. Larraceleta et al. (2022), ao estudarem professores de Educação Especial, identificaram necessidades de formação relacionadas com a utilização de práticas baseadas em evidências no atendimento de alunos com transtorno do espectro do autismo.

De modo semelhante, Blasko et al. (2024) evidenciam a importância da preparação dos educadores especiais para a elaboração de programas educativos individualizados, enquanto Walker et al. (2024) destacam a relevância da formação em procedimentos de instrução sistemática para professores que trabalham com alunos que apresentam necessidades extensas de apoio. Estes resultados demonstram que a capacitação não deve assumir um carácter genérico, mas orientar-se para competências profissionais específicas, determinadas a partir das necessidades dos professores e das características dos alunos que atendem.



A escola angolana actual deve promover a capacitação permanente dos professores como parte inseparável do seu processo de superação profissional, uma vez que se pretende formar profissionais cada vez mais preparados para enfrentar os avanços e os desafios contemporâneos. A capacitação deve criar condições para que os professores possam reflectir sobre a eficácia da sua própria realidade escolar e transformá-la a partir do contexto em que actuam. Para isso, necessitam de alcançar níveis cada vez mais elevados de actualização e de conhecimentos, em correspondência com as exigências do actual desenvolvimento científico e tecnológico.

Esta exigência de actualização permanente encontra correspondência nas abordagens contemporâneas do desenvolvimento profissional em Educação Especial, que destacam a necessidade de proporcionar oportunidades contínuas de aprendizagem aos professores, articuladas com as exigências emergentes da profissão e com as necessidades dos alunos. A literatura recente também tem procurado estabelecer a relação entre a formação dos professores e os resultados alcançados pelos alunos na Educação Especial, reforçando a importância de processos formativos orientados para a melhoria efectiva das práticas de ensino e da aprendizagem (Amjad et al., 2026).

Na última década, tem-se observado, na República de Angola, uma crescente tomada de consciência acerca do papel desempenhado pela educação no desenvolvimento social. Por esta razão, torna-se necessário e urgente capacitar os professores, tendo como propósito fundamental o enriquecimento contínuo das qualidades, habilidades, capacidades e modos de actuação daqueles que assumem a responsabilidade de formar as novas gerações.

Os modos de actuação e o desempenho profissional constituem componentes essenciais da prática e da

profissionalidade pedagógica. Os seus resultados expressam o grau de experiência acumulada, a preparação alcançada e o domínio que o profissional possui da ética, dos valores, dos conteúdos e das funções inerentes ao trabalho pedagógico.

A partir das considerações anteriores, o autor desta investigação reconhece a necessidade e a urgência de capacitar os professores que actuam na Educação Especial na República de Angola, de modo geral, e na província do Namibe, em particular. Os desafios impostos pela educação dos alunos com necessidades educativas especiais exigem profissionais altamente capacitados, cujos modos de actuação evidenciem um conhecimento profundo da profissão, uma atitude exemplar no desempenho das suas funções, o domínio de habilidades e capacidades profissionais e, sobretudo, uma motivação afectiva orientada para o seu aperfeiçoamento e transformação permanentes.

Na actualidade, são diversas as formas que podem ser utilizadas para organizar o processo de capacitação dos professores. Para o autor da presente investigação, a combinação das formas tradicionalmente utilizadas na capacitação profissional com outras alternativas, como o treinamento, as dinâmicas de grupo e a utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC), pode produzir transformações significativas nos participantes. Por esta razão, valorizam-se as vantagens das formas organizativas que têm demonstrado a sua utilidade na solução desta problemática. Neste sentido, considera-se como núcleo central da capacitação dos professores que actuam na Educação Especial na província do Namibe a utilização de oficinas e do treinamento, apoiados por outras alternativas, entre as quais se destacam as TIC.

A oficina, enquanto forma organizativa, constitui uma via amplamente utilizada no âmbito da Pedagogia Grupal e integra-se frequentemente com outras



modalidades destinadas à capacitação profissional dos professores. As oficinas procuram colocar os participantes no centro do processo, promovendo a sua participação activa na solução colectiva de tarefas profissionais e favorecendo, mediante essa actividade, o desenvolvimento das habilidades, dos hábitos e das capacidades fundamentais para o desempenho adequado das funções que lhes são atribuídas.

Um aspecto fundamental da oficina reside na organização do grupo em função das tarefas e actividades que devem ser desenvolvidas colectivamente. Neste contexto, torna-se indispensável assegurar um elevado nível de participação dos seus integrantes e uma transformação do papel do professor. Este deve transitar da posição tradicional de detentor absoluto da sala de aula, do programa e dos conhecimentos para a de coordenador e orientador das relações entre os aspectos dinâmicos e temáticos que se estabelecem durante a actividade.

Na oficina, os conhecimentos são construídos a partir da prática, o que implica a inserção dos participantes numa realidade e num processo concretos. Procura-se integrar a teoria, a investigação e a prática mediante a análise e a discussão de situações reais. Desta forma, o professor assume a função de educador e orientador, ajudando os participantes a aprender e a aprender fazendo, a partir das respostas e reflexões produzidas pelo grupo, que podem alcançar um valor igual ou superior às contribuições inicialmente apresentadas pelo próprio professor.

Calzado (1998) define a oficina “como um tipo de forma organizativa que está em correspondência com a concepção problematizadora e desenvolvimentista da educação, na medida em que procura superar a dicotomia existente entre teoria e prática, produção e transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos, investigação e docência”.

A oficina possui uma função integradora dos conhecimentos teóricos e práticos e toma como ponto de partida as experiências adquiridas na prática, assim como a reflexão e a transformação colectiva dos problemas que nela se manifestam. A sua estrutura metodológica interna contempla aspectos fundamentais para o seu desenvolvimento eficaz, entre os quais se encontram o diagnóstico da problemática, as experiências dos participantes relacionadas com o tema a abordar e a autopreparação do professor coordenador. Esta última inclui a selecção ou elaboração de perguntas, problemas e contradições que possam ser introduzidos durante a actividade em função dos objectivos estabelecidos, bem como a planificação das tarefas necessárias para garantir a eficácia do processo de capacitação. Os métodos, procedimentos e técnicas utilizados devem favorecer a reflexão e a interpretação, assim como o enriquecimento resultante do intercâmbio de experiências e da sistematização daquilo que cada participante interiorizou mediante a articulação entre teoria e prática.

A aplicação da oficina requer abertura crítica, flexibilidade e participação activa dos seus integrantes. Somente nestas condições será possível avaliar adequadamente a sua pertinência, utilidade, valor e necessidade no processo de capacitação profissional. Ao mesmo tempo, estas condições ampliam as possibilidades de alcançar um desempenho profissional bem-sucedido, sustentado num pensamento alternativo, reflexivo e criativo.

A interacção e o diálogo assumem, igualmente, particular importância nos processos de formação dos professores da Educação Especial. A formação baseada no diálogo e em evidências pode favorecer a reflexão partilhada sobre a prática e contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e interactivos, reforçando a relação entre desenvolvimento profissional docente e



transformação das práticas educativas (Rodríguez-Oramas et al., 2021).

Outra forma organizativa que constitui um dos pilares da capacitação é o treinamento, assumido na presente investigação como um “processo dirigido a potenciar o crescimento profissional e humano. A mudança orienta-se tanto para o âmbito pedagógico e profissional como para o âmbito pessoal e social do professor. O objectivo final consiste na melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas pelo professor, incluindo as actividades docentes, investigativas e de gestão, isto é, as principais funções definidas para o profissional da educação” (Urvay, 2004).

O objectivo do treinamento orienta-se para a actualização, a complementação e a reorientação do desenvolvimento profissional no desempenho do professor que actua na Educação Especial. A concepção de desenvolvimento profissional presente no treinamento considera os componentes cognitivos e afectivos, o aperfeiçoamento da prática e os resultados alcançados no desempenho profissional do professor, em correspondência com o seu encargo social e a partir de uma perspectiva integradora e contextualizada.

Como já foi explicado, no processo de formação contínua do profissional da educação existem momentos particulares em que se manifesta, de forma significativa, uma contradição entre o nível de preparação alcançado por diferentes vias e as capacidades reais de que dispõe para solucionar os problemas profissionais. No âmbito da Educação Especial, esta contradição adquire particular relevância, uma vez que, na maioria das situações, são necessárias capacidades profissionais elevadas para proporcionar, mediante um desempenho adequado, uma resposta educativa oportuna e de

qualidade às necessidades educativas especiais dos alunos.

Perante esta contradição podem manifestar-se diferentes formas de resposta. Por um lado, as barreiras e os desafios provenientes da prática podem superar as capacidades reais do professor e as possibilidades de desenvolvê-las, conduzindo ao estancamento do seu desenvolvimento profissional ou mesmo ao abandono da actividade. Por outro lado, o profissional pode reafirmar a sua motivação e o seu compromisso com o trabalho que realiza. Neste último caso, criam-se melhores condições para o seu desenvolvimento, uma vez que o professor toma consciência das suas limitações e da necessidade de superá-las, reconhecendo que o nível de êxito dependerá da sua mestria pedagógica e do desenvolvimento cognitivo e afectivo alcançado em relação à profissão.

Quando este processo ocorre espontaneamente ou é mediado apenas pela auto-análise e pela auto-avaliação do profissional da Educação Especial, a superação das insuficiências existentes na sua formação e a consecução de níveis superiores de desenvolvimento podem tornar-se mais lentas e complexas do que quando o professor recebe apoio externo por meio de programas concebidos e executados em função dos problemas identificados, das vias e dos recursos metodológicos disponíveis e dos momentos mais adequados para a intervenção. Por esta razão, torna-se necessário estruturar formas eficazes de capacitação que considerem as condições concretas em que se desenvolve o processo educativo da Educação Especial na República de Angola, onde a existência de professores sem uma preparação adequada para educar alunos com necessidades educativas especiais constitui uma realidade que deve ser enfrentada mediante acções sistemáticas de formação e capacitação.





A necessidade de estruturar processos sistemáticos de formação e desenvolvimento profissional para a inclusão das pessoas com deficiência ultrapassa o contexto angolano e constitui uma preocupação presente em diferentes sistemas educativos. Neste âmbito, a identificação das intervenções de desenvolvimento profissional dirigidas aos professores e das áreas em que persistem lacunas de conhecimento constitui um elemento relevante para orientar a preparação docente e fortalecer a inclusão da deficiência nos contextos educativos (Ahmed et al., 2021).

Para o autor desta investigação, tem sido de grande importância seleccionar um conjunto de pressupostos que permitam determinar os conteúdos necessários à capacitação dos professores que actuam na Educação Especial. Estes conteúdos estão directamente relacionados com os modos de actuação profissional no desempenho das suas funções como educadores. Não se pretende apenas promover a apropriação de conhecimentos, mas também alcançar um equilíbrio entre os diferentes componentes envolvidos no processo de capacitação, considerando tanto a regulação indutora como a executora. Neste sentido, torna-se imprescindível considerar os critérios de González (2005); e Pla (2005), que ressaltam a importância dos conhecimentos, das habilidades, das motivações e das atitudes como componentes essenciais do processo de capacitação profissional.

O primeiro componente relaciona-se com os conhecimentos essenciais que o profissional da educação deve possuir para dirigir o processo educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, isto é, o saber. Este componente pressupõe o domínio da política educativa vigente na República de Angola, o conhecimento do nível de preparação e de participação dos diferentes agentes socializadores envolvidos no processo, o domínio

dos conteúdos psicológicos fundamentais, dos fundamentos teóricos e metodológicos da resposta educativa às necessidades educativas especiais e dos conhecimentos de direcção necessários para conduzir esta actividade com eficácia. O saber constitui, assim, um ponto de partida fundamental para caracterizar a preparação dos professores que actuam na Educação Especial e para assegurar o desempenho adequado das suas funções.

O segundo componente está relacionado com as habilidades pedagógicas fundamentais que devem ser desenvolvidas pelos professores que actuam na Educação Especial, isto é, o saber fazer. Este componente pressupõe a utilização das informações necessárias e suficientes para orientar adequadamente a actividade profissional, diagnosticar as características do território, da escola, da família e da comunidade e conceber estratégias didácticas que integrem os apoios, as ajudas e os recursos mais eficazes para proporcionar uma resposta educativa adequada às necessidades educativas especiais dos alunos.

O desenvolvimento destas habilidades contribui para a criação de um ambiente favorável de influências positivas em relação à profissão e permite ao professor incorporar, no seu desempenho profissional, os conteúdos e a metodologia da Educação Especial como uma prioridade. A habilidade forma-se e desenvolve-se mediante a utilização criativa dos conhecimentos, tanto no âmbito da actividade teórica como da actividade prática. A habilidade parte do conhecimento, apoia-se nele e representa a sua concretização na acção. É precisamente através das habilidades que se revelam os conhecimentos adquiridos e o nível de desempenho alcançado pelo sujeito, uma vez que estas permitem avaliar a extensão e a profundidade do conhecimento e expressam, concretamente, o saber fazer.



Outro elemento que deve ser considerado, de acordo com González (2005), corresponde ao conteúdo motivacional e afectivo, relacionado com o desejo de fazer. Este constitui uma expressão comportamental do estado afectivo e emocional e do bem-estar pessoal que impulsiona o sujeito para a acção.

Para dirigir o processo pedagógico com fundamentos científicos, o professor que actua na Educação Especial necessita não apenas de conhecer a ciência relacionada com a sua actividade, o seu estado actual, as suas relações com outras ciências, com a vida e com a prática, mas também de ser capaz de orientar o desenvolvimento e a apropriação de conhecimentos, sentimentos, vivências, emoções, convicções e valores que ele próprio deve possuir e manifestar no seu desempenho profissional.

O conteúdo relacionado com a dimensão atitudinal, isto é, o saber ser, assume igualmente grande importância. As atitudes relacionam-se com processos psicológicos que intervêm no desenvolvimento da actividade humana e que, embora nem sempre se manifestem de forma explícita, se encontram interligados com os restantes processos psicológicos. Por esta razão, o componente atitudinal possui um valor fundamental na capacitação dos professores, uma vez que o êxito deste processo está directamente relacionado com o compromisso pessoal, com o desejo de apropriação de novos saberes e com uma atitude positiva e optimista perante o desenvolvimento de novas capacidades. É igualmente importante a atitude do professor perante a autogestão de novos conhecimentos e a auto-avaliação do impacto da capacitação nos seus modos de actuação profissional.

A acção pedagógica desenvolvida na Educação Especial apresenta um elevado grau de complexidade e exige o desenvolvimento de habilidades profissionais gerais e específicas. Requer, igualmente, a articulação entre o saber, o saber fazer, o desejo

de fazer e o saber ser, juntamente com uma elevada sensibilidade perante os sujeitos com os quais se trabalha, considerando que são pessoas em processo de formação e desenvolvimento.

A complexidade desta preparação permite reconhecer, igualmente, a pertinência de perspectivas transdisciplinares na formação docente, capazes de articular diferentes conhecimentos e dimensões da actuação profissional. Nesta perspectiva, a inclusão pode ser integrada de forma transversal na formação dos professores, contribuindo para uma compreensão mais ampla das responsabilidades educativas perante a diversidade e os desafios contemporâneos da educação (De Souza, 2026).

Na actualidade, aumenta progressivamente o número de pessoas, pais, famílias e meios de comunicação educativa que reconhecem a necessidade de que os professores que actuam na Educação Especial, independentemente do contexto educativo em que desenvolvem a sua actividade, sejam reconhecidos e se reconheçam a si próprios como profissionais. Isto significa compreender que, da mesma forma que é próprio do profissional actuar em situações complexas, também constitui uma exigência da sua profissionalidade aprender, capacitar-se e aperfeiçoar continuamente os seus modos de actuação.

1.4. Desempenho profissional e transformação da prática docente

O desempenho profissional tem sido, nos últimos anos, um conceito amplamente utilizado no contexto educativo latino-americano e internacional. A este respeito, tem sido conceptualizado e definido a partir de diferentes tendências e escolas de pensamento, destacando-se os estudos desenvolvidos no âmbito da teoria da Educação Avançada, elaborada por Añorga et al. (1995) e posteriormente enriquecida pelos contributos de diversos investigadores.



No âmbito da Educação Especial, o desempenho profissional dos professores assume particular relevância, uma vez que a sua preparação se reflecte directamente nas possibilidades de proporcionar respostas educativas ajustadas às características e necessidades dos alunos. Entre as competências requeridas encontra-se a capacidade de contribuir para a preparação dos alunos com deficiência para a vida, incluindo os processos de transição para diferentes contextos educativos, sociais e profissionais. Neste domínio, a capacitação específica dos professores de Educação Especial constitui um elemento relevante, uma vez que programas de formação em serviço podem contribuir para o desenvolvimento de competências destinadas à formulação de objectivos de transição mais adequados às necessidades dos alunos com deficiências do desenvolvimento (Karal & Wolfe, 2018).

Do mesmo modo, a preparação específica dos educadores especiais influencia a sua capacidade para desenvolver práticas de transição adequadas, enquanto a articulação da escola com outros actores, incluindo entidades relacionadas com o mundo do trabalho, pode ampliar as oportunidades de preparação dos alunos para a vida adulta e para o emprego (Almalky & Alqahtani, 2021; Travers et al., 2026).

Na Pedagogia cubana, destaca-se um conjunto de autores que tem abordado a problemática relacionada com o aperfeiçoamento do desempenho profissional a partir da concepção da Educação Avançada. Neste domínio, encontram-se os trabalhos de Ferrer (2002); Parra (2002); Ponce (2005); Santiesteban (2002); Santos (2005); Valiente (1997); Zinga (2012), entre outros. Estes investigadores analisam, operacionalizam e definem o conceito de acordo com os respectivos objectos de estudo.

Contudo, na maioria dos casos, existe uma convergência ao considerar que o desempenho profissional pode ser compreendido como a capacidade expressa naquilo que o profissional efectivamente realiza, e não apenas naquilo que sabe fazer; o conjunto de competências; a articulação entre o saber, o saber fazer e o saber ser; a idoneidade para executar as acções inerentes às suas funções; as habilidades pedagógico-profissionais; a actuação real; e o domínio dos saberes necessários para dirigir o processo pedagógico.

Em particular, para o desenvolvimento da presente investigação, assume grande importância considerar os critérios apresentados por Añorga et al. (1995) acerca do desempenho profissional, definido como a “capacidade de um indivíduo para efectuar acções, deveres e obrigações próprias do seu cargo ou das funções profissionais exigidas por um posto de trabalho. Esta expressa-se no comportamento ou na conduta real do trabalhador em relação às diferentes tarefas a cumprir durante o exercício da sua profissão. Este termo designa aquilo que o profissional realmente faz e não apenas aquilo que sabe fazer”.

Por sua vez, Granados (2004) define o desempenho profissional pedagógico como o “processo desenvolvido por uma pessoa através de relações de carácter social que se estabelecem na aplicação de métodos para o cumprimento do conteúdo do seu trabalho, em correspondência com os objectivos da actividade pedagógica profissional em que participa e com a obtenção de um resultado que evidencia o aperfeiçoamento profissional, institucional e social alcançado; o atendimento à educação da sua competência laboral e a plena comunicação e satisfação individual no exercício das suas tarefas com cuidado, precisão, exactidão, profundidade, originalidade e rapidez”.





Esta autora explicita, desde a própria denominação do conceito, a natureza do desempenho objecto de estudo, que, neste caso, é de carácter pedagógico. Na definição, identifica igualmente o tipo de actividade para a qual se orientam os objectivos da actuação do sujeito, isto é, a actividade profissional pedagógica.

Para o desenvolvimento da presente investigação, torna-se necessário considerar a categoria desempenho profissional e a sua repercussão na actuação pedagógica do professor que trabalha na Educação Especial na província angolana do Namibe. A sua pertinência reside na necessidade de revelar, a partir de uma abordagem humanista, a influência que pode exercer um professor adequadamente capacitado na promoção do máximo desenvolvimento possível dos alunos com necessidades educativas especiais sob a sua responsabilidade.

Ao abordar o desempenho profissional dos professores que actuam na Educação Especial, torna-se necessário considerar a diversidade da sua formação. Alguns são graduados do Ensino Superior, outros possuem formação inicial de nível médio e existem também professores com uma preparação pedagógica insuficiente para desenvolver este tipo de actividade.

Por conseguinte, os professores que actuam na Educação Especial constituem importantes agentes educativos e, uma vez integrados nesta actividade, devem demonstrar, através dos seus modos de actuação profissional, domínio dos conhecimentos técnicos e metodológicos da Pedagogia Geral e da Pedagogia Especial, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e elevados níveis de motivação e compromisso com a actividade que desempenham. Do mesmo modo, devem manifestar qualidades humanas indispensáveis ao exercício desta profissão.

A transformação das práticas em direcção à inclusão não depende, contudo, exclusivamente das

capacidades individuais do professor. As condições institucionais e as formas de liderança desenvolvidas nos contextos educativos podem favorecer a construção de culturas profissionais inclusivas e apoiar processos de mudança nas práticas. Neste sentido, a liderança transformadora assume relevância para o desenvolvimento e a sustentação de práticas inclusivas no contexto educativo (Carrington et al., 2024).

A contradição existente entre a diversidade da formação inicial dos professores e o encargo social que lhes é atribuído exige, para a sua superação, um projecto de aperfeiçoamento profissional e humano que apenas pode ser concebido no âmbito de um processo pedagógico de profissionalização.

Neste sentido, assumem-se os critérios desenvolvidos no âmbito da Cátedra de Educação Avançada. Añorga (2000, como citada em Mejías Sánchez & Borges Oquendo, 2021) define a profissionalização como “um processo pedagógico profissional permanente que tem a sua génese na formação inicial do indivíduo numa profissão, que implica uma mudança contínua e obrigatória em todos os níveis, com um padrão essencialmente determinado pelo domínio da base de conhecimentos própria da disciplina específica da profissão que exerce, que possui um factor humano que deve reagir de forma correcta no seu confronto com a comunidade e avançar para ser capaz de realizar um ajustamento conveniente às inovações das variáveis intercambiáveis que interferem num contexto social dominante e orientador do homem”.

Assume-se esta definição porque evidencia que a profissionalização implica um processo de mudança caracterizado por uma ampla abertura às inovações e às estratégias de aperfeiçoamento. Ao mesmo tempo, permite compreender a profissionalização como processo, resultado e qualidade presente nos seres humanos.

Añorga (2000, como citada em Mejías Sánchez & Borges Oquendo, 2021) argumenta igualmente que a profissionalização constitui um processo pedagógico sistémico, cujo conteúdo emerge do desempenho e para o qual são seleccionadas as vias, as formas e os métodos mais eficazes destinados a alcançar um nível superior de desempenho profissional. Trata-se de um processo organizado e planificado, orientado para uma finalidade consciente, que promove a procura do conhecimento, possui objectivos e métodos próprios e se desenvolve mediante etapas articuladas lógica e dialecticamente. Constitui também resultado e qualidade dos seres humanos, na medida em que implica a produção de conhecimentos, competências e valores, bem como a integração dos resultados na teoria e nos métodos científicos, contribuindo para a explicação, a previsão e a transformação da realidade. Nesta perspectiva, articula-se o trinómio saber, saber fazer e saber ser.

Esta definição de carácter geral apresenta elementos que permitem a sua concretização no aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores que actuam na Educação Especial, uma vez que considera como processo de profissionalização todo o esforço destinado a formalizar uma preparação que favoreça o exercício profissional destes sujeitos na educação dos alunos com necessidades educativas especiais, como resposta a uma problemática social relacionada com o atendimento à diversidade infantil em condições de igualdade de oportunidades.

Añorga e Valcárcel Izquierdo (1996) assinalam que, no processo de profissionalização dos professores, devem ser consideradas três dimensões fundamentais:

- Pedagógica: pressupõe que aquele que ensina domine a forma de ensinar e desenvolva as habilidades pedagógicas necessárias para comunicar adequadamente, abrangendo

igualmente a sua formação e o seu aperfeiçoamento pedagógico.

- Técnica e profissional: implica o domínio dos saberes que se pretende ensinar e a experiência relacionada com a profissão no âmbito da qual se desenvolve o processo educativo.
- Humana: não se limita ao domínio consciente da especialidade e da Pedagogia, mas pressupõe também que o professor desenvolva amor pela sua missão na formação das novas gerações. Esta dimensão exige um núcleo básico de habilidades que articule os componentes cognitivos e afectivos da actuação profissional.

Estas dimensões integram os conhecimentos, sentimentos e convicções gerais requeridos no projecto de aperfeiçoamento profissional e humano dos professores e, por conseguinte, são assumidas como fundamento da proposta apresentada nesta investigação.

A educação dos alunos com necessidades educativas especiais coloca novas exigências ao desempenho profissional dos professores que actuam na Educação Especial. Estes, livres de preconceitos e estereótipos, devem contribuir conscientemente, em inter-relação com os restantes agentes educativos e comunitários, para a preparação destes alunos para a vida, o que implica promover neles o máximo desenvolvimento possível. Neste sentido, a Educação Avançada (Añorga, 2015) proporciona os fundamentos necessários, na medida em que constitui uma abordagem educativa alternativa que estuda e sistematiza o processo de aperfeiçoamento dos seres humanos, proporcionando-lhes novos conhecimentos, habilidades, hábitos, sentimentos e valores e capacitando-os para a transformação e a produção de conhecimentos.





A preparação para a vida inclui, entre outras dimensões, o apoio aos processos de transição dos alunos com deficiência para diferentes contextos educativos, sociais e profissionais. Neste domínio, a preparação específica dos educadores especiais influencia a sua capacidade para desenvolver práticas de transição adequadas, enquanto a articulação da escola com outros actores, incluindo entidades relacionadas com o mundo do trabalho, pode ampliar as oportunidades de preparação dos alunos para a vida adulta e para o emprego (Almalky & Alqahtani, 2021; Travers et al., 2026).

Concorda-se com Añorga (2004) quando afirma que o aperfeiçoamento profissional mantém uma estreita relação com as transformações positivas no desenvolvimento intelectual, físico e espiritual do ser humano, a partir do conhecimento, da interiorização e da tomada de consciência dos seus problemas cognitivos e afectivos, das suas destrezas e das operações que realiza. Este processo requer níveis adequados de racionalidade e motivação perante a profissão e a vida, em correspondência com um determinado contexto social, e manifesta-se no desempenho mediante uma intenção criadora. Desta forma, o sujeito pode contribuir, por meio das suas competências e da sua produção intelectual e/ou de bens materiais, para o comportamento e o funcionamento do seu contexto laboral e profissional, familiar e comunitário, ao mesmo tempo que alcança satisfação nos âmbitos pessoal, profissional, ecológico e socioeconómico e no desenvolvimento das suas próprias virtudes humanas.

Partilha-se esta definição, uma vez que nela se reconhece o aperfeiçoamento como um conceito que integra processos, expressões e manifestações que se transformam em sentido positivo, com o propósito de responder a determinadas insuficiências identificadas no desempenho profissional.

Precisamente, a necessidade de aperfeiçoar o desempenho profissional dos professores que actuam na Educação Especial na província do Namibe constitui o eixo orientador da actuação teórica e metodológica do autor da presente investigação. Esta perspectiva concretiza-se mediante a capacitação destes professores, considerando as limitações decorrentes da sua formação inicial e, simultaneamente, o elevado desafio profissional que enfrentam ao proporcionar respostas educativas adequadas às necessidades educativas especiais dos alunos sob a sua responsabilidade.

Ao longo deste capítulo, foram analisados os fundamentos teóricos relacionados com o processo de formação de professores na República de Angola, considerando as diferentes formas utilizadas nas últimas décadas para promover a profissionalização docente, bem como as principais limitações que têm condicionado este processo. A análise realizada permitiu evidenciar a necessidade de fortalecer a capacitação dos professores que actuam na Educação Especial, tendo em consideração as dificuldades manifestadas no seu desempenho profissional e as insuficiências associadas à formação inicial. Neste sentido, destacou-se a importância de orientar a capacitação para o aperfeiçoamento profissional, entendido como um processo de transformação positiva dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes e dos modos de actuação, dirigido à superação das insuficiências que condicionam a prática pedagógica e à melhoria da resposta educativa proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais.





02.

Diagnóstico das necessidades de capacitação dos professores da Educação Especial na província do Namibe

2.1. Análise documental da formação e capacitação dos professores da Educação Especial

Para constatar a situação existente relativamente ao desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, particularmente no que se refere ao atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, foram aplicados diferentes instrumentos de investigação. Apresentam-se, a seguir, os principais resultados obtidos.

Com o propósito de analisar as normas e orientações estabelecidas relativamente ao processo de formação e capacitação dos professores

da Educação Especial na República de Angola, foram examinados os seguintes documentos: *Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação* (República de Angola, Assembleia Nacional, 2001); *Currículo de Formação de Professores: Reforma Educativa* (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2011); *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015* (Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006); e *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Documento Técnico* (Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, 2007).

Para realizar a análise, utilizou-se o guião apresentado no Anexo 1. Os principais resultados obtidos são apresentados a seguir.

- **Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação**

A *Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação* constitui um importante documento que, do ponto de vista legal, estabelece as bases do Sistema de Educação na República de Angola, particularmente no que respeita à sua estrutura, organização e funcionamento (República de Angola, Assembleia Nacional, 2001).

No artigo 43.º, referente à Educação Especial, esta é definida como uma modalidade de ensino transversal, tanto para o Subsistema do Ensino Geral como para o Subsistema da Educação de Adultos, destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente aqueles que apresentam deficiências motoras, sensoriais e mentais, bem como aos indivíduos com altas habilidades ou sobredotação (República de Angola, Assembleia Nacional, 2001).

A análise deste enquadramento evidencia a importância atribuída à criação de condições que



favoreçam o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais e a sua integração no sistema educativo. A diversidade das necessidades apresentadas por estes alunos coloca exigências particulares às instituições educativas e aos profissionais responsáveis pela concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a análise da Lei reafirma a necessidade de elevar a preparação dos professores nos domínios teórico e metodológico, de modo que possam contribuir para melhorar o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, em correspondência com o quadro legal do sistema educativo angolano. A complexidade da Educação Especial exige, portanto, profissionais preparados para responder às particularidades dos alunos e às diferentes situações que se apresentam na prática educativa.

- **Currículo de Formação de Professores: Reforma Educativa**

O *Currículo de Formação de Professores: Reforma Educativa* constitui um documento que contempla os objectivos, os conteúdos e as orientações metodológicas a considerar no processo de formação de professores na República de Angola (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2011).

A análise realizada permite constatar que a formação dos professores contempla conteúdos de carácter pedagógico e psicológico relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem. Contudo, no que respeita especificamente ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais, as orientações identificadas revelam-se limitadas perante a diversidade e a complexidade das situações que os professores da Educação Especial devem enfrentar na sua prática profissional.

Os conteúdos relacionados com a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem proporcionam conhecimentos necessários para a compreensão das características dos alunos e para a diferenciação do processo educativo. No entanto, a preparação para a Educação Especial exige igualmente conhecimentos teóricos, metodológicos e didácticos específicos que permitam aos professores seleccionar e utilizar adequadamente métodos, recursos, apoios e procedimentos em correspondência com as necessidades educativas dos alunos.

Deste modo, a análise do currículo evidencia a necessidade de complementar a formação inicial dos professores com processos de formação contínua e capacitação profissional orientados especificamente para as exigências da Educação Especial (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2011).

- **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015**

O Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015 é um documento oficial elaborado pelo Instituto Nacional para a Educação Especial. O documento define objectivos, estratégias de intervenção, actividades a desenvolver, custos e formas de financiamento, assim como elementos relacionados com a gestão e a avaliação dos processos vinculados ao desenvolvimento da Educação Especial no país (Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006).

A análise do Plano permite reconhecer a complexidade que caracteriza a organização e o desenvolvimento da Educação Especial em Angola, assim como os desafios colocados pelo atendimento à diversidade no contexto escolar. Esta realidade evidencia a importância de contar com professores capazes, preparados e comprometidos com a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.



Entre os objectivos estabelecidos no documento, destaca-se a necessidade de desenvolver programas de formação e capacitação destinados aos professores que trabalham na Educação Especial, com vista a contribuir para a resolução dos complexos problemas que estes profissionais enfrentam na prática escolar (Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006).

Esta orientação confirma a relevância da capacitação como uma via para elevar a preparação dos professores, aperfeiçoar o seu desempenho profissional e favorecer uma resposta educativa mais adequada às necessidades dos alunos atendidos pela Educação Especial.

- **Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Documento Técnico**

O *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola: Documento Técnico* constitui um documento orientado para a definição e organização das políticas relacionadas com a formação dos professores na República de Angola. Elaborado pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros e pelo Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, contempla diferentes modalidades de preparação docente, com particular atenção à formação inicial, à formação contínua e à formação a distância (Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, 2007).

O documento reconhece a importância da continuidade da formação dos professores e da articulação entre as diferentes modalidades formativas. Neste sentido, a formação inicial constitui a base para o exercício da profissão, enquanto a formação contínua e a formação a distância oferecem possibilidades para actualizar, ampliar e aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades requeridos durante o desempenho

profissional (Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, 2007).

Esta perspectiva assume particular importância no caso dos professores da Educação Especial, devido à diversidade das situações de aprendizagem que devem enfrentar na sua prática profissional e às insuficiências que podem decorrer da formação inicial. Consequentemente, a capacitação constitui uma via necessária para favorecer o desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades requeridos para responder às exigências específicas do atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Da análise e apreciação dos documentos estudados conclui-se que estes permitem identificar importantes desafios relacionados com o desenvolvimento da Educação Especial na República de Angola. Reconhece-se a complexidade desta modalidade educativa, determinada, entre outros factores, pela diversidade das necessidades apresentadas pelos alunos e pelas exigências profissionais colocadas aos professores responsáveis pelo seu atendimento educativo. Do mesmo modo, evidencia-se a necessidade de aperfeiçoar os processos de formação inicial e contínua e de fortalecer as diferentes vias de capacitação dos professores (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação, 2011; Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006; República de Angola, Assembleia Nacional, 2001).

Por outro lado, a análise realizada permite constatar a necessidade de prestar particular atenção à capacitação dos professores que já se encontram em exercício e que apresentam percursos formativos heterogéneos ou uma preparação insuficiente para responder às especificidades da Educação Especial. Esta constatação reforça a importância

de articular a formação contínua, a capacitação e o trabalho metodológico, em correspondência com as necessidades concretas dos professores e com os problemas que enfrentam na prática profissional (Instituto Nacional de Formação de Quadros & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation, 2007).

Os resultados da análise documental confirmam, assim, a pertinência da presente investigação, particularmente no que respeita à identificação das necessidades de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe e à procura de alternativas que contribuam para o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional.

2.2. Diagnóstico da preparação e do desempenho profissional dos professores da Educação Especial

Para constatar a situação existente relativamente ao processo de preparação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, aplicou-se um inquérito a 45 professores da Escola Especial do município de Moçâmedes (ver Anexo 2). Embora existam seis escolas de Educação Especial na província, uma no município da Bibala, uma no município do Camucuio, uma no município do Virei e três no município de Moçâmedes, seleccionou-se esta instituição por constituir o centro de recursos da Educação Especial no território.

Dos professores inquiridos, 32 (71,1%) possuem oito ou mais anos de experiência profissional no ensino, o que evidencia a presença de um grupo maioritariamente experiente e confere particular relevância aos critérios apresentados sobre a sua prática profissional. A Tabela 2.1 apresenta a distribuição dos professores segundo os anos de experiência profissional e o nível académico.

Tabela 2.1. Distribuição dos professores inquiridos segundo os anos de experiência profissional e o nível académico.

Anos de experiência profissional	Número de professores	%	Nível académico	Número de professores	%
2	4	8,8	Básico	9	20,0
6	9	20,0	Médio	32	71,1
8	15	33,3	Superior	4	8,8
Mais de 10	17	37,7			

Ao indagar sobre o tipo de preparação recebida no âmbito da formação contínua como professores da Educação Especial, os resultados demonstram que 100% dos inquiridos não possuem formação inicial específica neste domínio. Além disso, 32 professores (71,1%) afirmam nunca ter recebido uma preparação especificamente orientada para favorecer o seu desempenho profissional pedagógico. No que respeita às actividades formativas desenvolvidas ao longo do exercício profissional, 15 professores (33,3%) referem ter participado em actividades de superação profissional, 11 (24,4%) em actividades metodológicas e sete (15,6%) em actividades de investigação.

A informação recolhida revela ainda que apenas uma reduzida proporção dos professores, correspondente a 5,4%, considera que as actividades realizadas favorecem sistematicamente o seu desempenho profissional pedagógico. Em contrapartida, 94,6% consideram que isso não acontece de forma satisfatória, apontando como principais razões a falta de motivação, a insuficiente correspondência das actividades com os seus interesses e necessidades e a falta de tempo.

Relativamente às motivações para o ingresso na Educação Especial, 23 professores (51,1%) afirmam



ter aceite uma vaga nesta modalidade de ensino por se sentirem realizados ao educar alunos com necessidades educativas especiais. Por sua vez, dez professores (22,2%) indicam como motivação o aumento salarial; cinco (11,1%) referem ter ingressado por não disporem de outra alternativa de emprego; e sete (15,6%) assinalam a influência e o estímulo de um amigo. Estes resultados evidenciam que, embora pouco mais de metade dos professores manifeste uma motivação directamente relacionada com o trabalho educativo desenvolvido na Educação Especial, uma proporção significativa ingressou nesta modalidade por razões distintas da identificação profissional com as especificidades do atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Quando se indagou sobre as competências profissionais para a planificação das actividades docentes, 100% dos professores afirmaram sentir-se preparados. Contudo, a totalidade reconheceu apresentar insuficiências no atendimento às diferenças individuais dos alunos. Relativamente ao estabelecimento de relações adequadas entre a escola, a família e a comunidade, 32 professores (71,1%) afirmaram não se sentir preparados, enquanto 13 (28,9%) consideraram possuir preparação para desenvolver esta dimensão do trabalho educativo.

Estes resultados revelam uma situação significativa: por um lado, os professores reconhecem possuir uma preparação pedagógica geral para a planificação das actividades docentes; por outro, identificam limitações quando precisam de mobilizar competências específicas indispensáveis ao trabalho na Educação Especial, particularmente no atendimento às diferenças individuais e na articulação entre a escola, a família e a comunidade.

No que respeita às necessidades educativas especiais consideradas mais complexas para o desenvolvimento do seu trabalho, 32 professores

(71,1%) identificam as relacionadas com a deficiência intelectual, fundamentalmente por considerarem não possuir toda a preparação necessária para oferecer os níveis de ajuda requeridos em cada caso. Por sua vez, 15 professores (33,3%) assinalam as necessidades associadas à deficiência visual, devido ao desconhecimento do sistema Braille, enquanto 23 (51,1%) identificam as relacionadas com a deficiência auditiva, por não dominarem a língua gestual. Nestes dois últimos casos, os professores reconhecem igualmente limitações no conhecimento de outros recursos que podem ser utilizados no ensino das diferentes disciplinas.

Com o propósito de constatar o conhecimento dos professores acerca do valor do projecto educativo da escola e o seu envolvimento na respectiva elaboração, verificou-se que apenas sete professores (15,6%) afirmam desconhecer a sua existência. Em contrapartida, 38 (84,4%) reconhecem a existência e a importância do projecto educativo, embora todos manifestem possuir uma participação muito limitada na sua concepção.

A totalidade dos professores considera necessárias acções especificamente dirigidas à sua capacitação, com vista a melhorar a qualidade do atendimento educativo prestado aos alunos com necessidades educativas especiais. Entre as vias consideradas pertinentes, 25 professores (55,6%) assinalam a preparação metodológica como uma alternativa para aperfeiçoar o desempenho profissional; 13 (28,9%) destacam a realização de seminários pedagógicos orientados para o atendimento à diversidade; e 25 (55,6%) consideram necessária a capacitação profissional contínua.

Em síntese, os resultados do inquérito permitem constatar que os professores reconhecem as limitações existentes na sua preparação para o desenvolvimento da actividade profissional na Educação Especial. As



principais insuficiências identificadas relacionam-se com o atendimento às diferenças individuais, a articulação entre a escola, a família e a comunidade, o trabalho com diferentes necessidades educativas especiais e o domínio de recursos específicos, como o sistema Braille e a língua gestual. Ao mesmo tempo, os próprios professores reconhecem a necessidade de aperfeiçoar a sua preparação e identificam a preparação metodológica, os seminários pedagógicos e a capacitação profissional contínua como vias que podem contribuir para o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional.

A entrevista realizada a 12 directivos, directores e subdirectores, das seis escolas de Educação Especial da província do Namibe (ver Anexo 3) teve como objectivo constatar o grau de preparação que possuem para o desempenho das funções de direcção dos respectivos colectivos docentes. Os resultados revelam que os entrevistados não possuem formação inicial específica em Educação Especial e nenhum possui formação de nível superior.

Os 12 directivos são provenientes do Ensino Geral, embora apresentem diferentes níveis de experiência no exercício das funções de direcção na Educação Especial. Três directivos (25,0%) desempenham estas funções há menos de cinco anos; quatro (33,3%), há mais de sete anos; e cinco (41,7%), há mais de dez anos. Estes resultados evidenciam que, apesar de não possuírem formação inicial específica em Educação Especial, uma parte significativa dos directivos acumula vários anos de experiência na condução dos processos educativos desenvolvidos nas escolas desta modalidade de ensino.

A partir das informações recolhidas nas entrevistas, constatou-se que dez directivos (83,3%) reconhecem não desenvolver de forma sistemática acções orientadas para a elevação das suas competências profissionais relacionadas com as funções que

desempenham. Do mesmo modo, referem não dedicar o tempo necessário à autopreparação antes de dirigirem actividades com os professores, situação que pode limitar a fundamentação das decisões de carácter técnico e metodológico tomadas no exercício das suas funções.

Relativamente à repercussão do trabalho metodológico desenvolvido nas escolas sobre a preparação dos professores, seis directivos (50,0%) reconhecem que a participação dos docentes nas actividades metodológicas e de investigação concebidas e desenvolvidas nos centros é reduzida. Os restantes seis (50,0%) consideram que conseguem envolver os professores nessas actividades, embora reconheçam que os resultados alcançados nem sempre correspondem aos objectivos previstos.

No que respeita à apreciação do próprio desempenho na gestão escolar, nove directivos (75,0%) consideram adequada a gestão que realizam. Contudo, seis (50,0%) reconhecem desconhecer metodologias específicas que permitam orientar os professores para responder adequadamente às necessidades educativas dos alunos, enquanto os restantes referem possuir apenas alguma informação sobre esta matéria. Esta situação revela uma diferença entre a percepção positiva que os directivos possuem acerca da sua gestão geral e as limitações que reconhecem relativamente aos conhecimentos específicos necessários para dirigir o processo educativo no contexto da Educação Especial.

Neste sentido, todos os directivos manifestaram a necessidade de elevar as suas competências profissionais em áreas relacionadas com a gestão e a liderança escolar, o desenvolvimento de seminários metodológicos especializados e o aprofundamento dos conhecimentos teóricos e metodológicos necessários ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais.



Quando se indagou sobre o projecto educativo da escola, todos os entrevistados afirmaram dispor deste documento e reconheceram o seu carácter obrigatório. Contudo, os critérios utilizados para a sua concepção apresentam diferenças. Dez directivos (83,3%) referem que a sua elaboração se baseia nas orientações da Direcção Provincial da Educação, enquanto dois (16,7%) indicam que tomam como referência critérios e experiências de outras escolas.

Apesar das limitações identificadas, nove directivos (75,0%) consideram que oferecem uma resposta adequada às exigências das funções que desempenham, o que relacionam com as acções de preparação profissional em que têm participado. Em contrapartida, três directivos (25,0%) reconhecem apresentar insuficiências na sua preparação para o exercício das funções de direcção no âmbito da Educação Especial.

Os directivos consultados consideram igualmente que os professores apresentam importantes insuficiências teóricas e metodológicas para o desempenho profissional na Educação Especial. Neste sentido, reconhecem a necessidade de uma capacitação especializada que contemple conteúdos relacionados com o atendimento didáctico e metodológico dos alunos com necessidades educativas especiais. Como principais vias para responder a esta necessidade, quatro directivos (33,3%) propõem o fortalecimento do trabalho metodológico e de investigação; sete (58,3%) consideram necessário desenvolver acções de capacitação; e um (8,3%) propõe a realização de seminários especializados semanais. Os resultados evidenciam que a capacitação constitui a alternativa mais referida pelos directivos, associada ao reconhecimento da heterogeneidade existente na formação e preparação do colectivo docente.

Em síntese, os resultados das entrevistas evidenciam limitações na preparação dos directivos para o

desempenho de determinadas funções relacionadas especificamente com a Educação Especial. Embora a permanência nesta modalidade de ensino lhes tenha permitido acumular experiência na direcção dos processos educativos, reconhecem insuficiências nos conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para orientar os professores no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Ao mesmo tempo, identificam necessidades relacionadas com a sua própria preparação e com a dos professores que dirigem, destacando a capacitação, o fortalecimento do trabalho metodológico e de investigação e a realização de seminários especializados como vias para contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho profissional.

Foram entrevistados seis inspectores responsáveis pelo acompanhamento da Educação Especial na província do Namibe (ver Anexo 4), com o objectivo de constatar a situação existente relativamente às acções de controlo, avaliação e assessoria desenvolvidas junto dos professores que trabalham nesta modalidade de ensino.

Ao analisar o tempo de experiência dos entrevistados no exercício das funções de inspecção, incluindo o acompanhamento das escolas de Educação Especial, constatou-se que quatro inspectores (66,7%) possuem mais de 15 anos de experiência, enquanto dois (33,3%) exercem estas funções há menos de cinco anos. Relativamente ao nível de formação académica, três inspectores (50,0%) possuem formação de nível médio e os outros três (50,0%) possuem formação de nível superior. Nenhum dos entrevistados recebeu formação especializada na área da Educação Especial. Contudo, quatro inspectores (66,7%) consideram possuir os conhecimentos necessários para realizar o seu trabalho, enquanto os restantes dois (33,3%) referem possuir algum nível de conhecimento neste domínio.



Quando questionados sobre as competências didáticas e pedagógicas que identificam nos professores da Educação Especial, três inspetores (50,0%) consideram que estes possuem a preparação necessária para atender às necessidades educativas especiais dos alunos, enquanto os restantes três (50,0%) reconhecem a necessidade de continuar a aperfeiçoar a preparação docente para o desenvolvimento desta actividade. Todos os entrevistados coincidem em afirmar que os professores se esforçam por apresentar os conteúdos com clareza e procuram adequá-los às particularidades dos seus alunos.

Um resultado significativo é que dois inspetores (33,3%) consideram muito limitada a preparação dos professores da Educação Especial relativamente às particularidades do processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade educativa. Por sua vez, cinco inspetores (83,3%) referem observar nos professores um reduzido compromisso e motivação para elevar a sua preparação profissional.

A totalidade dos inspetores (100%) considera insuficientes os seminários metodológicos desenvolvidos nas escolas e reconhece a necessidade de continuar a implementar acções que permitam alcançar níveis mais elevados de preparação dos professores da Educação Especial na província do Namibe.

Neste sentido, os inspetores sugerem que as acções de capacitação contemplem conteúdos relacionados com os procedimentos correctivo-compensatórios; as particularidades do processo de estimulação auditiva dos alunos com deficiência auditiva e da estimulação visual dos alunos com baixa visão; a selecção, utilização e avaliação dos recursos didácticos para a aprendizagem; a flexibilidade no desenho, desenvolvimento e avaliação do currículo; as diferentes formas de agrupamento dos alunos

para favorecer a aprendizagem cooperativa; e as particularidades didáticas do ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História de Angola e das restantes disciplinas do currículo.

Os inspectores destacam igualmente a necessidade de aprofundar o tratamento do diagnóstico psicopedagógico dos alunos com necessidades educativas especiais, considerando-o um ponto de partida para a estruturação de estratégias didáticas ajustadas às características, potencialidades e necessidades de cada aluno.

Os resultados das entrevistas evidenciam que os inspectores possuem conhecimento das características e das necessidades de preparação dos professores que acompanham no exercício das suas funções. As suas apreciações permitem identificar limitações na preparação docente e, simultaneamente, conteúdos considerados necessários para orientar futuras acções de capacitação.

Em síntese, embora a maioria dos inspectores possua uma experiência prolongada no exercício das funções de inspecção, nenhum recebeu formação especializada em Educação Especial. As suas apreciações evidenciam a necessidade de continuar a aperfeiçoar a preparação dos professores, particularmente nos domínios teórico, didático e metodológico. Neste contexto, os conteúdos identificados pelos inspectores constituem elementos relevantes para a determinação das necessidades de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.

Com o propósito de constatar o nível de preparação demonstrado pelos professores na direcção do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, foram observadas 20 aulas, distribuídas pelas disciplinas de Matemática (5), História de Angola (4), Língua Portuguesa (7) e Geografia (4). Nas observações



estiveram envolvidos 12 professores que trabalham na Escola Especial, centro de recursos do município de Moçâmedes (ver Anexo 5).

Relativamente ao conhecimento das características individuais dos alunos, constatou-se que, em apenas três aulas (15,0%), os professores demonstraram conhecer as suas particularidades e desenvolveram acções em correspondência com as mesmas. Em 12 aulas (60,0%), observou-se a realização de algumas tarefas específicas de acordo com as características dos alunos, embora estas se tenham revelado insuficientes perante as suas necessidades. Nas restantes cinco aulas (25,0%), não foram observadas acções diferenciadas durante o seu desenvolvimento, nem a disponibilização de níveis de ajuda ou a utilização de meios de ensino ajustados às necessidades dos alunos.

Quanto ao domínio dos conteúdos das disciplinas, em 12 aulas (60,0%) os professores demonstraram possuir conhecimentos sobre os conteúdos gerais das matérias que leccionavam. Contudo, em oito aulas (40,0%) foram identificadas limitações neste domínio, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa. Esta situação assume especial relevância pelo facto de a Língua Portuguesa não constituir a língua materna de todos os professores e alunos envolvidos e de alguns alunos apresentarem limitações no desenvolvimento da linguagem oral e escrita, sem que estas fossem adequadamente consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ao avaliar a utilização de recursos e apoios destinados a favorecer o trabalho correctivo-compensatório e a aprendizagem dos alunos, constatou-se que, em 12 aulas (60,0%), não foram observadas actividades ou tarefas especificamente orientadas para este propósito. Nas restantes oito aulas (40,0%), identificaram-se apenas algumas acções, como a utilização de imagens e a repetição de instruções.

Não se observou a utilização da língua gestual nem do sistema Braille nos casos em que estes recursos eram necessários, situação associada, segundo os resultados da observação, às limitações existentes na preparação dos professores para a sua utilização.

Outro resultado significativo foi a ausência, nas 20 aulas observadas, da utilização sistemática das informações provenientes do diagnóstico dos alunos como ponto de partida para organizar as acções educativas e potenciar o seu desenvolvimento.

Em todas as aulas observadas (100%), predominaram formas tradicionais de organização do processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se uma utilização predominante do método expositivo, acompanhada de uma atenção acentuada à manutenção de uma disciplina rígida, com reduzida presença de alternativas metodológicas que favorecessem uma participação mais activa e diferenciada dos alunos.

Quando os resultados foram analisados individualmente por professor, verificou-se que apenas três dos 12 docentes observados (25,0%) apresentaram resultados satisfatórios na maioria dos indicadores considerados. Estes professores evidenciaram, igualmente, maior interesse pela actualização dos seus conhecimentos relacionados com a Educação Especial.

A análise das aulas observadas permite identificar insuficiências na preparação dos professores para responder às especificidades da Educação Especial. Estas manifestam-se, fundamentalmente, no conhecimento limitado das características e necessidades dos alunos, na utilização insuficiente de recursos e apoios específicos, na reduzida consideração das informações provenientes do diagnóstico e nas limitações didácticas para dirigir o processo de ensino-aprendizagem em correspondência com as diferenças individuais.



Não obstante estas insuficiências, os resultados evidenciam que os professores possuem conhecimentos pedagógicos gerais relacionados com a profissão e demonstram capacidades para articular os componentes fundamentais do processo educativo. Por conseguinte, as necessidades de preparação identificadas concentram-se, sobretudo, nos conhecimentos, habilidades e recursos específicos requeridos para o desempenho profissional na Educação Especial.

A análise integrada dos resultados obtidos permitiu identificar um conjunto de regularidades:

- reduzida disposição de parte dos professores para continuar a elevar a sua preparação em correspondência com as exigências das funções que desempenham na Educação Especial;
- percepção favorável dos professores acerca da sua preparação pedagógica geral, em contraste com as insuficiências identificadas no domínio das particularidades didácticas necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais;
- insuficiente domínio dos recursos didácticos específicos necessários ao desenvolvimento do trabalho correctivo-compensatório com os alunos com necessidades educativas especiais;
- limitações na determinação e concretização dos níveis de ajuda e dos apoios requeridos pelos alunos com necessidades educativas especiais;
- reduzida confiança e optimismo relativamente às possibilidades de alcançar uma preparação que lhes permita dirigir adequadamente o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Paralelamente às insuficiências identificadas, a análise permitiu reconhecer potencialidades que podem favorecer o desenvolvimento de futuras acções de capacitação. Os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe possuem experiência acumulada no exercício da profissão, que se traduz na existência de conhecimentos e habilidades pedagógicas gerais. Apresentam, igualmente, potencialidades para a procura, selecção e processamento de informação especializada através da Internet e das redes sociais.

Outro elemento favorável é a existência de uma estrutura organizativa que pode contribuir para a concepção e implementação de estratégias destinadas à capacitação dos professores. A esta condição acrescenta-se a disposição manifestada pelos directivos para apoiar o desenvolvimento de acções orientadas para o aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores sob a sua direcção.

Deste modo, os resultados da observação permitem reconhecer a coexistência de insuficiências específicas na preparação dos professores para a Educação Especial e de potencialidades profissionais e institucionais que podem constituir pontos de apoio para o desenvolvimento de acções de capacitação. Esta relação entre necessidades e potencialidades oferece uma base para determinar os conteúdos e as formas de preparação requeridos para o aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores da Educação Especial na província do Namibe.

2.3. Regularidades e necessidades de capacitação dos professores da Educação Especial

A análise dos resultados obtidos mediante a aplicação dos diferentes métodos de investigação, juntamente com a determinação das principais regularidades,



permitiu identificar um conjunto de necessidades gerais relacionadas com a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Estas necessidades estão directamente relacionadas com as insuficiências constatadas na sua preparação e no desempenho profissional e concentram-se nos seguintes aspectos:

- apropriação de conhecimentos específicos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Especial;
- desenvolvimento de habilidades profissionais que permitam aperfeiçoar o desempenho pedagógico no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais;
- elevação dos níveis de motivação, optimismo, disposição e compromisso para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais e para a participação sistemática em processos de capacitação profissional.

A satisfação destas necessidades requer considerar as particularidades dos professores e as características do contexto educativo angolano. Neste sentido, os resultados do diagnóstico evidenciam uma contradição entre as exigências sociais e profissionais colocadas aos professores que trabalham na Educação Especial e o nível de preparação que possuem para responder, com qualidade, às especificidades desta modalidade de ensino.

A resolução desta contradição exige uma resposta fundamentada cientificamente e orientada para o aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores. Para este propósito, a presente investigação propõe a elaboração de uma estratégia de capacitação ajustada às necessidades identificadas, às características dos professores e às

particularidades do contexto educativo da província do Namibe, República de Angola.

Deste modo, as necessidades identificadas no diagnóstico constituem o ponto de partida para a determinação dos conteúdos, formas e acções que integram a estratégia de capacitação, procurando estabelecer uma correspondência entre as insuficiências constatadas na prática profissional e a preparação necessária para melhorar o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

2.6. Determinação dos conteúdos básicos para a capacitação dos professores da Educação Especial

Como já foi explicado, no imprescindível processo de formação contínua dos profissionais da educação existem momentos particulares em que se manifesta, de forma significativa, uma contradição entre o nível de preparação adquirido através de diferentes vias e as capacidades reais de que dispõem para resolver os problemas profissionais. No domínio da Educação Especial, esta contradição assume particular relevância, uma vez que, na maioria das situações, são requeridas elevadas capacidades profissionais para oferecer, a partir do desempenho docente, uma resposta educativa oportuna e de qualidade que permita satisfazer as necessidades educativas especiais dos alunos.

Para a presente investigação, assumiu particular importância a selecção de um conjunto de pressupostos destinados à determinação dos conteúdos para a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial. Estes foram definidos a partir da articulação entre os fundamentos teóricos apresentados por autores como González (2005); e Pla (2005), que defendem que os conteúdos devem estar directamente relacionados com os modos de actuação profissional no desempenho das funções



do educador, e as considerações resultantes do conhecimento prático de especialistas familiarizados com esta problemática e com a realidade em que se desenvolvem os processos educativos na República de Angola. Para este propósito, foram realizados quatro workshops de socialização e criado um fórum de discussão na Internet.

As primeiras reflexões sobre a determinação dos conteúdos gerais e específicos a abordar no processo de capacitação orientaram para a consideração de conteúdos relacionados com os conhecimentos específicos da Educação Especial, as habilidades profissionais, as motivações e as atitudes que os professores devem manifestar no seu desempenho profissional, assim como as alternativas para o seu aperfeiçoamento.

Os workshops de socialização foram concebidos para serem desenvolvidos com especialistas que cumprissem três condições fundamentais: experiência na formação contínua de professores da Educação Especial; domínio dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Especial; e conhecimento das características e particularidades do sistema educativo da República de Angola. Com base nestes critérios, foram seleccionados dez especialistas, que contribuíram para a determinação dos conteúdos básicos da capacitação.

A estrutura metodológica dos workshops de socialização teve como ponto de partida o reconhecimento das características dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, considerando as suas limitações e potencialidades. Do mesmo modo, foram criadas condições para que os especialistas apresentassem ideias, partilhassem critérios e determinassem, de forma colectiva, quais os conteúdos que deveriam ser considerados básicos e, consequentemente, incorporados na estratégia de capacitação, bem

como aqueles que não reuniam os requisitos necessários para a sua inclusão.

A temática de cada workshop correspondeu às áreas previamente definidas a partir dos estudos teóricos. Deste modo, os workshops de socialização foram organizados da seguinte forma:

Workshop 1. Conteúdos relacionados com os conhecimentos sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Especial.

Workshop 2. Conteúdos relacionados com as habilidades profissionais requeridas para o desempenho na Educação Especial.

Workshop 3. Conteúdos relacionados com a elevação da motivação e do optimismo dos professores que trabalham na Educação Especial.

Workshop 4. Conteúdos relacionados com o desenvolvimento de uma atitude positiva, de um compromisso com a actividade profissional e de uma disposição favorável para o desempenho na Educação Especial.

Paralelamente ao desenvolvimento dos workshops, foi criado e dinamizado um grupo de discussão na Internet sobre cada uma destas temáticas. Para este propósito, utilizou-se a plataforma Facebook. Foi constituído um grupo privado, administrado pelo autor da presente investigação e integrado por 12 membros que, depois de conhecerem a situação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, apresentaram considerações, critérios e sugestões sobre os quatro blocos de conteúdos propostos para integrar a estratégia de capacitação: conhecimentos, habilidades, motivações e compromisso.

Finalmente, após a análise e o confronto das informações resultantes dos workshops de socialização e do fórum de discussão, foi determinado



um conjunto de conteúdos básicos a considerar para a sua inclusão na estratégia de capacitação.

I. Conhecimentos essenciais para a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial

1. Conhecimentos sobre a política educativa e as características e necessidades do território na sua relação com a Educação Especial

1.1. Conhecimento da política educativa actual e do papel da educação no desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.2. Conhecimento das leis, resoluções e regulamentos do Estado angolano relativos à Educação Especial, assim como das principais leis e normas existentes a nível internacional.

1.3. Conhecimento das particularidades da Educação Especial no território, dos estabelecimentos de Educação Especial, da sua localização geográfica e das suas características mais distintivas.

1.4. Conhecimento das características socioeconómicas do território e da sua relação com a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

1.5. Conhecimento da trajectória de educadores de reconhecido mérito no território, com ênfase nas suas práticas mais relevantes.

1.6. Conhecimento dos momentos mais relevantes da história da Educação Especial no território.

2. Conhecimentos sobre as particularidades e regularidades psicológicas dos alunos com necessidades educativas especiais

2.1. Conhecimento das principais causas associadas ao aparecimento de necessidades educativas

especiais em crianças, adolescentes, jovens e adultos.

2.2. Conhecimento das principais regularidades psicológicas que caracterizam a personalidade dos alunos com necessidades educativas especiais, com ênfase nas necessidades complexas do desenvolvimento, intelectuais, sensoriais, comportamentais, de comunicação e de linguagem.

2.3. Conhecimento do processo de diagnóstico dos alunos com necessidades educativas especiais, dos seus fundamentos, princípios, métodos e técnicas mais utilizados.

2.4. Conhecimento dos métodos e das vias fundamentais para influenciar o desenvolvimento psíquico dos alunos com necessidades educativas especiais.

3. Conhecimentos sobre a teoria e a metodologia da educação dos alunos com necessidades educativas especiais

3.1. Conhecimento dos princípios, definições, etapas, conteúdos e fundamentos da Pedagogia Especial.

3.2. Conhecimento do perfil profissional do professor da Educação Especial na República de Angola, da missão da escola especial, das suas funções e das competências que devem ser desenvolvidas.

3.3. Conhecimento das formas metodológicas de organização da Educação Especial e da aula, considerando as suas particularidades, requisitos e exigências.

3.4. Conhecimento das particularidades da resposta educativa mais adequada para satisfazer as necessidades educativas especiais dos alunos, incluindo os apoios, recursos e ajudas pedagógicas requeridos.

3.5. Conhecimentos básicos sobre as metodologias utilizadas para favorecer a aprendizagem das





diferentes disciplinas pelos alunos atendidos, assim como para desenvolver o trabalho com a família e a comunidade.

3.6. Conhecimento dos desafios e das oportunidades que a Educação Inclusiva oferece actualmente para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

4. Conhecimentos sobre as vias para a autogestão da informação, dos conteúdos e da cultura da profissão

4.1. Conhecimento das diferentes opções para procurar e obter informação científica sobre determinado tema.

4.2. Conhecimento das possibilidades oferecidas pelas redes sociais e pelas redes de conhecimento para a obtenção de informação relacionada com a profissão, assim como da utilização de fóruns, wikis e sítios Web especializados.

4.3. Conhecimentos básicos sobre o acesso à literatura especializada em diferentes formatos, com ênfase nas revistas científicas indexadas disponíveis na Internet.

II. Habilidades fundamentais para a actuação prática durante a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial

1. Diagnosticar as características e as principais regularidades dos alunos, da escola, da família e da comunidade

1.1. Elaborar instrumentos para diagnosticar as limitações, potencialidades e pontos fortes manifestados pelos alunos, pelas suas famílias, pela escola e pela comunidade.

1.2. Aplicar instrumentos para diagnosticar:

- a) os níveis de desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais, com ênfase no diagnóstico das zonas de desenvolvimento proximal;
- b) os pontos fortes e as limitações das famílias para contribuírem de forma efectiva para a educação dos seus filhos com necessidades educativas especiais;
- c) os pontos fortes e as limitações do colectivo pedagógico da escola para implementar estratégias que favoreçam o máximo desenvolvimento possível dos alunos com necessidades educativas especiais;
- d) os pontos fortes e as limitações do contexto escolar para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, considerando a infra-estrutura, os recursos humanos e didácticos, a organização escolar e a cobertura docente, entre outros aspectos;
- e) os pontos fortes e as limitações do contexto comunitário para apoiar o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, com ênfase na preparação para o trabalho, na preparação para a vida e na inclusão social no seu contexto mais próximo.

2. Analisar os resultados obtidos através do diagnóstico

- 2.1. Determinar as principais regularidades manifestadas no desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais.
- 2.2. Determinar as principais regularidades evidenciadas nos diferentes contextos em que se desenvolvem os alunos com necessidades educativas especiais.
- 2.3. Elaborar caracterizações psicopedagógicas objectivas, individualizadas e orientadas para o desenvolvimento dos alunos.
- 2.4. Determinar os factores que podem influenciar a criação de ambientes favoráveis ao atendimento



educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

2.5. Determinar os aspectos que podem favorecer a actividade intersectorial e interdisciplinar no atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

3. Determinar as acções orientadas para a elaboração de estratégias didácticas e educativas que potenciem o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais em todos os contextos

3.1. Conceber estratégias pedagógicas, educativas e didácticas

- a) determinar com clareza os objectivos gerais e específicos;
- b) determinar com clareza e precisão as metas e os objectivos a curto, médio e longo prazo;
- c) planificar, de forma coordenada e por etapas, as acções, os recursos, os meios e os métodos em correspondência com os objectivos estabelecidos.

3.2. Aplicar estratégias

- a) determinar os procedimentos adequados para a aplicação das estratégias planificadas;
- b) determinar com precisão os períodos e as etapas previstos para a aplicação de cada estratégia;
- c) determinar os papéis dos diferentes intervenientes definidos nas estratégias, incluindo os responsáveis pela execução das acções e os respectivos participantes;
- d) determinar os tipos, as formas e os procedimentos que podem ser utilizados para avaliar o impacto das estratégias na melhoria da qualidade do atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

3.3. Analisar o impacto das estratégias

- a) determinar as mudanças quantitativamente mensuráveis produzidas como resultado da execução das estratégias;
- b) determinar as transformações qualitativas produzidas nos sujeitos como resultado da aplicação das estratégias;
- c) realizar inferências a partir dos resultados obtidos com a aplicação das estratégias.

4. Introduzir no desempenho profissional os conteúdos e as metodologias reconhecidos para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais

- 4.1. Orientar, planificar, executar e avaliar o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais a partir do diagnóstico psicopedagógico e, com base neste, estruturar estratégias de ensino cientificamente fundamentadas nos contributos da Pedagogia Especial.
- 4.2. Socializar, no colectivo pedagógico, os resultados das boas práticas educativas alcançadas, assumindo uma posição de liderança profissional.
- 4.3. Gerir e promover a actividade metodológica no seio do colectivo pedagógico.

III. Motivações e influências positivas para o aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial

- 1. Sentir a necessidade e manifestar interesse pela capacitação para dirigir o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.
- 2. Sentir-se comprometido com a profissão docente e com o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.



3. Sentir satisfação, orgulho e estímulo perante os resultados favoráveis alcançados pelos alunos com necessidades educativas especiais, pelas suas famílias, pelo colectivo pedagógico responsável pela sua educação e pelo contexto comunitário em que se encontram inseridos.
4. Experimentar um sentimento de crescimento e desenvolvimento profissional como resultado da actividade desempenhada.

IV. Atitudes positivas e responsáveis que evidenciem exemplaridade na conduta e no desempenho profissional

1. Demonstrar disposição para assumir, de forma criativa, mudanças nos modos de actuação relacionados com o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.
2. Demonstrar sistematicamente exemplaridade, constância, esforço, dedicação e responsabilidade no diagnóstico dos problemas, na utilização da informação, na criação de ambientes favoráveis, no desenvolvimento de estratégias e no exercício das funções de direcção.
3. Alcançar uma posição de liderança profissional a partir das influências positivas proporcionadas pelo processo de capacitação.
4. Promover a obtenção de resultados superiores no desempenho profissional a partir da capacitação.

No presente estudo, mediante a utilização de métodos empíricos, nomeadamente a análise documental, o inquérito, a observação e a entrevista, foi possível determinar que os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe apresentam um conjunto de limitações que afectam o seu desempenho profissional no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.

Constatou-se que estes professores apresentam percursos formativos muito diversificados e que, nos casos analisados, a formação inicial não se encontra especificamente relacionada com a Educação Especial. Esta situação reflecte-se no insuficiente domínio de conhecimentos básicos específicos desta área, nas limitações no desenvolvimento de habilidades pedagógicas necessárias ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais e nos reduzidos níveis de motivação e compromisso identificados relativamente ao aperfeiçoamento da preparação profissional e ao cumprimento das funções que lhes são atribuídas.

A determinação destes conhecimentos, habilidades, motivações e atitudes permite organizar os conteúdos da capacitação em correspondência com as necessidades identificadas no diagnóstico e com as exigências específicas do desempenho profissional dos professores da Educação Especial na província do Namibe.

O intercâmbio científico realizado através dos workshops de socialização e de um grupo de discussão na Internet permitiu determinar os conteúdos básicos gerais relacionados com a Educação Especial, os quais foram considerados como ponto de partida para integrar a estratégia de capacitação. Neste âmbito, destacam-se os conhecimentos sobre as raízes e os fundamentos éticos, legais e pedagógicos da Educação Especial na República de Angola, os contributos das convenções internacionais, assim como os elementos relacionados com os fundamentos psicológicos e didácticos do atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais. Do mesmo modo, foram identificadas importantes considerações acerca das principais habilidades a desenvolver e das formas de abordar a elevação dos níveis de motivação e de compromisso, com vista ao aperfeiçoamento do desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial.



03.

Concepção, estruturação e avaliação da estratégia de capacitação dos professores da Educação Especial na província do Namibe

3.1. Fundamentos teóricos e metodológicos da estratégia de capacitação

A análise dos diferentes critérios teóricos presentes na bibliografia consultada permitiu ao autor da presente investigação assumir posições conceptuais e estruturais relativamente às estratégias enquanto resultado científico. A compreensão do significado e do alcance das estratégias requer que se considere a origem etimológica do termo. Desde a Antiguidade, este tem sido utilizado com diferentes sentidos. A palavra grega *strategos* serviu inicialmente para designar a arte de dirigir operações militares, tendo posteriormente o seu uso sido

alargado para designar a habilidade, a destreza e a perícia necessárias para dirigir com êxito uma determinada actividade.

A utilização deste termo no âmbito das ciências pedagógicas começou a ganhar maior expressão aproximadamente a partir da década de 1960, coincidindo com o desenvolvimento de investigações orientadas para a identificação e análise de indicadores relacionados com a qualidade da educação. Neste contexto, no campo educacional podem ser identificadas diferentes designações para caracterizar este tipo de resultado científico. Diferentes autores coincidem ao reconhecer vários tipos de estratégias (Lazo, 2007; Rodríguez, 2002; Sierra, 2008; Valle, 2012), entre as quais se encontram a estratégia educativa, orientada para a formação do indivíduo em função de determinados objectivos inseridos num projecto social geral; a estratégia pedagógica, destinada a dirigir e organizar, de forma consciente e intencional, a formação integral das novas gerações; a estratégia didáctica, dirigida à organização e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na escola; a estratégia de capacitação, orientada para a actualização, complementação e aperfeiçoamento profissional no exercício das funções laborais; e a estratégia de cooperação pedagógica, direccionada para a formação permanente dos professores a partir de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar. A classificação destas estratégias depende do contexto ou âmbito concreto sobre o qual se pretende actuar e da especificidade do objecto de transformação (De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011).

No campo da Pedagogia, diferentes autores coincidem em considerar que a concepção de uma estratégia pressupõe o estabelecimento de acções conscientes, intencionalmente orientadas para o alcance de determinados objectivos e dirigidas para a resolução de problemas concretos da prática





(Addine, 1999; Afonso, 2005; Coromoto, 2014; De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011; Monereo, 1997; Pérez, 2014; Rodríguez, 2011; Sierra, 2004; Zilberstein et al., 2023).

Os autores anteriormente referidos sustentam que toda estratégia deve responder, pelo menos, a uma contradição identificada, contemplar alternativas de actuação e favorecer a formação de atitudes que permitam aos sujeitos assumir as mudanças produzidas durante a sua implementação. Do mesmo modo, destacam o carácter flexível da estratégia, que possibilita a sua modificação em correspondência com as transformações manifestadas pelos participantes. A sua efectividade depende, em grande medida, da capacidade de adequação às características e às condições concretas do contexto em que é aplicada.

De igual modo, Addine (1999); e Sierra (2004) ressaltam a importância da organização lógica das acções segundo uma sequência adequadamente definida. Por sua vez, Castellanos (2001) caracteriza as estratégias como uma actividade consciente e planificada que permite regular, de forma geral, as acções necessárias para alcançar uma determinada meta, considerando e avaliando previamente as características do contexto.

Nesta perspectiva, as estratégias são consideradas pertinentes quando se torna necessário investigar e transformar fenómenos de carácter abrangente, nos quais deve ser considerada a acção conjunta de um número significativo de factores. Esta situação verifica-se no processo de capacitação de professores que possuem uma formação diversificada e insuficiente ou que, simplesmente, não receberam uma preparação específica que lhes permita alcançar um desempenho profissional adequado num determinado âmbito de actuação, como é o caso da Educação Especial.

Neste sentido, a presente investigação centra-se num tipo particular de estratégia capaz de contribuir

para a superação das limitações identificadas nos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Conforme evidenciado anteriormente, os profissionais responsáveis pelo atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais nesta província angolana apresentam níveis diferenciados de preparação e insuficiências que condicionam o seu desempenho profissional. Esta realidade evidencia a necessidade de conceber uma estratégia que proporcione aos professores a preparação necessária para responder aos desafios da Educação Especial. Para este propósito, propõe-se a elaboração de uma estratégia de capacitação que considere os pressupostos, as características e as possibilidades inerentes a este processo.

Para a conceptualização do resultado científico proposto, são considerados os contributos de diferentes investigadores que abordaram a concepção e a estruturação das estratégias no campo educacional (Alfonso, 2007; De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011; Rodríguez, 2011; Sierra, 2008; Zilberstein et al., 2023). Com base nestes contributos, o autor define a estratégia de capacitação como um sistema de acções estreitamente inter-relacionadas, orientadas para a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, que parte do diagnóstico das suas necessidades de preparação para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais e procura, a partir de um objectivo geral, transformar a realidade existente, conduzindo-a de um estado actual para um estado desejado.

Constituem igualmente argumentos relevantes para a concepção da estratégia de capacitação os critérios apresentados no Curso 85 do Congresso Pedagogia 2003, segundo os quais uma estratégia deve possuir uma fundamentação, partir de um diagnóstico e estabelecer um objectivo geral, do qual derivam a





planificação estratégica, a sua implementação e a avaliação (De Armas Ramírez & Valle Lima, 2011).

A estratégia de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe constitui uma via para a concretização das orientações do Plano Mestre no que respeita à preparação dos professores. A sua concepção responde à necessidade de aperfeiçoar o processo de capacitação dirigido pela Direcção Provincial da Educação, de modo a alcançar níveis de preparação profissional que correspondam às exigências da sociedade angolana e às particularidades do atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

A planificação e a execução das acções estratégicas consideram as necessidades identificadas no diagnóstico e constituem uma alternativa para transformar o estado actual a partir de uma perspectiva orientada para o desenvolvimento futuro. O carácter flexível e integrador da estratégia fundamenta-se nos critérios de Lazo (2007), quando afirma que “ter um propósito estratégico implica ter uma visão sobre o futuro, o que deve permitir orientar, descobrir, explorar. O sentido da orientação deve responder a: Que tipo de organização queremos ser? Onde queremos chegar? Uma das chaves da orientação é ter clareza sobre o processo actual e projectar o futuro, o que não se pode conseguir sem saber onde se pretende chegar” (p. 17). Estas ideias orientam as acções da estratégia proposta, com vista a conduzir de forma satisfatória o processo de capacitação dos professores.

Do ponto de vista psicológico, a estratégia fundamenta-se na abordagem histórico-cultural, assumindo os princípios e postulados desta teoria e do seu principal representante, Vygotsky (2008) que atribui particular importância ao papel da educação na promoção do desenvolvimento. Nesta

perspectiva, parte-se do diagnóstico do nível de desenvolvimento real para favorecer a progressão para níveis superiores, em direcção à possível meta representada pela zona de desenvolvimento potencial. Na concepção das acções, considerou-se o carácter mediado do psiquismo humano, no qual se encontra a génese de uma das principais funções da personalidade, a autorregulação, bem como o seu papel na transformação do psiquismo. Esta função tem como essência a unidade entre o afectivo e o cognitivo, elemento psicológico que se encontra na base do sentido que determinado conteúdo adquire para o sujeito. Deste modo, o conteúdo psíquico, mediante a reflexão, converte-se num regulador do comportamento humano.

A estratégia é concebida a partir de acções destinadas a proporcionar um ambiente favorável e tem como ponto de partida o diagnóstico do nível de conhecimentos dos professores que trabalham na Educação Especial, das suas habilidades profissionais e dos seus modos de actuação. Considera igualmente os seus interesses, motivações e necessidades, de modo que o processo de capacitação corresponda às particularidades dos sujeitos envolvidos.

Outro postulado da teoria vigotskyana que assume particular relevância na estratégia de capacitação relaciona-se com o diagnóstico da zona de desenvolvimento próximo. A consideração desta categoria possibilita determinar as potencialidades e as necessidades dos professores e, conseqüentemente, proporcionar a ajuda necessária em cada caso, com vista a favorecer a progressão para níveis superiores de desenvolvimento profissional (Vygotsky, 2008).

Assumir a concepção histórico-cultural no contexto da preparação dos professores que trabalham na Educação Especial, com vista a proporcionar uma educação de qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais, pressupõe desenvolver



acções orientadas para a promoção do seu próprio desenvolvimento profissional. Esta preparação deve permitir-lhes compreender a importância de conhecer as etapas do desenvolvimento psíquico de cada um dos seus alunos. Do mesmo modo, torna-se determinante considerar o papel da cultura e da interacção social na formação das características da personalidade, bem como as condições e predisposições de cada sujeito, de modo a compreender, numa perspectiva personalizada, a influência exercida pelas condições externas.

Do ponto de vista pedagógico, a estratégia de capacitação proposta sustenta-se nos seguintes pressupostos: uma visão integradora da relação entre instrução, educação e desenvolvimento; uma relação de maior proximidade e intensidade entre aluno, professor e grupo; a criação de um ambiente educativo favorável ao desenvolvimento da personalidade; e o fortalecimento da relação entre a escola e a comunidade no desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial.

A estratégia de capacitação considera a preparação dos professores como um processo permanente de ensino-aprendizagem, no qual se articulam as componentes académica, laboral e investigativa a partir do desempenho profissional. Este desenvolvimento profissional orienta-se em correspondência com a Reforma Educativa implementada na República de Angola, razão pela qual os seus pressupostos se concretizam nas acções planificadas no âmbito da própria estratégia.

corrige aca el portugues de angola Um elemento central dos fundamentos pedagógicos da estratégia reside na contextualização das principais categorias da Pedagogia no processo de capacitação dos professores. A este respeito, López Hurtado et al. (2002) consideram que as categorias “não são conceitos estáticos, mas constituem um sistema

dinâmico” (p. 53). Neste sentido, reconhecem-se as categorias educação-instrução, ensino-aprendizagem e formação-desenvolvimento, consideradas nos processos de planificação, implementação e avaliação da estratégia.

A educação e a instrução constituem uma unidade dialéctica, na medida em que o processo educativo é simultaneamente instrutivo e desenvolvidor. A estratégia de capacitação estabelece, assim, a unidade entre o instrutivo, o educativo e o desenvolvidor, em correspondência com as particularidades do contexto e com as necessidades, os interesses e as motivações dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.

A relação ensino-aprendizagem encontra-se igualmente presente, uma vez que são estabelecidas acções destinadas a assegurar a preparação dos professores que trabalham na Educação Especial. Neste processo, articulam-se os fundamentos da Pedagogia Geral e da Pedagogia Especial mediante tarefas profissionais relacionadas com a prática e a investigação, garantindo a apropriação de conteúdos gerais, particulares e singulares em correspondência com o seu encargo social. Neste sentido, “o sujeito não só se apropria da cultura, como, nesse processo, também a constrói, a critica, a enriquece e a transforma” (López Hurtado et al., 2002, p. 53).

A formação expressa a direcção do desenvolvimento, isto é, indica o sentido para o qual este deve orientar-se. Quando se aborda a formação no campo das ciências da educação, não se faz referência apenas a aprendizagens particulares, destrezas ou habilidades, uma vez que estas constituem meios para alcançar a formação do indivíduo como ser integral. Neste sentido, o autor da presente investigação considera prioritária a inclusão, na estratégia, de acções destinadas ao desenvolvimento de conteúdos



pedagógicos gerais e de conteúdos de carácter particular, orientados para garantir uma resposta educativa adequada aos alunos com necessidades educativas especiais.

A formação das particularidades do sujeito enquanto personalidade não ocorre de forma isolada do desenvolvimento dos seus processos e funções psíquicas. Formação e desenvolvimento constituem uma unidade dialéctica. Toda a formação implica desenvolvimento e este traduz-se, em última instância, numa formação psíquica de ordem superior. A educação deve, portanto, ser compreendida nas suas funções formativa e desenvolvedora. Por sua vez, a formação e o desenvolvimento orientam-se para a articulação entre as dimensões afectiva, cognitiva e desenvolvedora.

Assume-se, igualmente, a necessidade de organizar as acções da estratégia em estreita relação com a vida e com as exigências sociais. Para este propósito, torna-se determinante adequar as acções da estratégia às particularidades da actividade profissional desempenhada pelos professores que trabalham na Educação Especial, ao exercício da sua profissão e às problemáticas relacionadas com a sua actividade docente e investigativa.

Os fundamentos didácticos concretizam-se na organização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as características da educação de adultos, partindo do reconhecimento de que os professores são sujeitos que possuem vivências e experiência profissional, as quais não devem ser ignoradas na determinação dos conteúdos a abordar nem na metodologia a utilizar no processo de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Estas experiências constituem um referente para a definição dos objectivos, dos conteúdos, das formas de organização, dos métodos de ensino-aprendizagem,

dos meios de ensino e da avaliação, componentes que assumem características particulares no âmbito da estratégia de capacitação.

Um elemento central da estratégia consiste na determinação do seu objectivo geral, que articula e orienta a construção teórica e metodológica de toda a proposta. De igual modo, assume particular importância a determinação dos conteúdos a desenvolver durante a capacitação. Estes devem estar em correspondência com os problemas identificados na etapa de diagnóstico e garantir o desenvolvimento das capacidades básicas dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, razão pela qual recebem especial atenção no âmbito da estratégia.

Reconhece-se, igualmente, o valor da tríade constituída pelos métodos, meios e formas de organização da capacitação. Neste âmbito, destacam-se como elementos centrais da estratégia as oficinas de capacitação e o treinamento no posto de trabalho. Ambas as modalidades complementam-se com o propósito de estabelecer um equilíbrio entre a apropriação dos conteúdos teóricos e a sua aplicação na resolução dos problemas que se manifestam na prática escolar dos professores que trabalham na Educação Especial.

A avaliação ocupa um lugar relevante na estratégia de capacitação, encontrando-se directamente relacionada com o objectivo geral e assumindo um carácter transversal em todas as suas etapas. A avaliação proposta considera os requisitos didácticos reconhecidos para este importante componente, com destaque para a sistematicidade, a objectividade, a validade e a fiabilidade. Do mesmo modo, valoriza-se a utilização coerente de diferentes tipos, formas e procedimentos de avaliação, tanto para apreciar a própria estratégia como para determinar o nível de capacitação alcançado pelos professores.



Os fundamentos jurídicos da estratégia expressam-se na política educativa definida pelo Estado angolano mediante os documentos normativos que a orientam. Entre estes encontram-se a Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola (2001), o Decreto-Lei de Avaliação do Desempenho dos Agentes da Educação (2008), o Regulamento das Escolas Especiais de Angola (2012) e o Perfil do Professor da Escola de Angola (2012). Estes documentos normativos constituem referências legais para a actuação dos professores, razão pela qual os seus aspectos mais significativos se encontram reflectidos nas acções planificadas no âmbito da própria estratégia.

Um elemento de particular importância para a concepção, fundamentação, estruturação e implementação da estratégia proposta é a sua pertinência jurídica. Do ponto de vista pedagógico, o diagnóstico realizado justifica a necessidade de procurar formas que garantam a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Contudo, este elemento, por si só, não é suficiente, uma vez que deve existir igualmente correspondência entre a necessidade objectiva identificada e as vias destinadas à sua satisfação, em conformidade com o quadro jurídico vigente na República de Angola. Neste sentido, reconhece-se que a estratégia se encontra em consonância com as orientações estabelecidas na Constituição da República de Angola, no Plano Mestre e nas restantes normas legais anteriormente mencionadas.

O componente teórico-referencial da estratégia inclui, igualmente, os princípios que orientam o desenvolvimento das acções de capacitação. Para a determinação destes princípios, foram considerados diferentes estudos sobre esta temática (Corzo, 2005; Lazo, 2007; Rodríguez, 2011; Sierra, 2008). A partir desta análise, assumem-se os princípios apresentados por Corzo (2005), que sintetiza três

princípios essenciais destinados a fundamentar a capacitação de líderes comunitários e que, pelas suas características, também podem ser aplicados ao campo de acção da presente investigação. Estes princípios são os seguintes:

1. Princípio da relação entre a teoria e a prática: na implementação da estratégia, a capacitação desenvolve-se mediante dinâmicas que articulam a teoria com a prática, entre as quais se incluem debates, intercâmbios de experiências, trabalhos práticos, visitas de estudo e a confrontação destas experiências com os fundamentos teóricos abordados nas oficinas de capacitação.
2. Princípio da investigação-acção crítica: concretiza-se mediante o desenvolvimento de acções que possibilitam e estimulam os professores a investigar e a reflectir sobre a sua própria acção pedagógica, conduzindo-os a níveis de produção de conhecimentos capazes de enriquecer a Pedagogia Geral e a Pedagogia Especial a partir da sua prática profissional. A estratégia proporciona igualmente conhecimentos que permitem ao professor analisar o seu contexto de actuação mediante a investigação e elaborar planos de transformação por meio da acção crítica, com vista a transitar do estado actual para níveis superiores de desenvolvimento pessoal e institucional.
3. Princípio da atenção educativa à diversidade: proporciona as bases teóricas e práticas necessárias para a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial, mediante uma articulação entre as dimensões individual e colectiva. Embora estes professores pertençam à Educação Especial e exerçam a sua actividade na mesma província, apresentam diferenças na forma como se projectam para a concretização da política educativa. O seu nível de profissionalização



varia em função de factores como o tipo de formação inicial, o nível de preparação alcançado, a idade, a experiência profissional, o interesse, a motivação, o compromisso e o grau de satisfação com a função desempenhada.

Tendo em consideração os aspectos anteriormente apresentados, o autor considera que a estratégia de capacitação se caracteriza pelos seguintes elementos:

1. Carácter objectivo: manifesta-se na concepção das acções a partir dos resultados do diagnóstico realizado, das necessidades reais de capacitação dos professores, das suas características e das particularidades dos contextos em que desenvolvem a sua actividade profissional.
2. Carácter integrador: concretiza-se mediante a articulação dos conhecimentos relacionados com a Educação Especial com outros aspectos associados à motivação para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais, ao compromisso ético necessário para desenvolver esta actividade com eficiência e à necessidade de autopreparação permanente.
3. Carácter sistemático das acções de capacitação: favorece o processo permanente de aprender a ser, a fazer, a saber e a conhecer, segundo uma sequência lógica e em correspondência com o nível inicial de preparação dos professores. Esta constitui uma das características mais distintivas das acções da estratégia, na medida em que evidencia o carácter contínuo da capacitação e a progressão das aprendizagens, desde a introdução de novos conteúdos, passando pela sua sistematização e diferenciação, até à sua consolidação.
4. Carácter flexível: expressa-se na possibilidade de adequar e ajustar as acções da estratégia,

permitindo introduzir mudanças e modificações em correspondência com os resultados do diagnóstico, com os objectivos estabelecidos e com as necessidades que surgem ao longo do processo de capacitação.

5. Carácter colectivo: manifesta-se no envolvimento dos professores e dos diferentes agentes educativos que possuem responsabilidades no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais na escola especial, promovendo a sua participação activa e o seu compromisso com o desenvolvimento deste processo.
6. Carácter vivencial e actualizado: concretiza-se ao considerar as vivências dos professores como um factor determinante para a definição dos conteúdos essenciais da estratégia, incorporando simultaneamente os elementos estruturais e funcionais mais relevantes e conteúdos actualizados relacionados com a Educação Especial e com o desempenho profissional docente.

Os referentes anteriormente apresentados permitem compreender a necessidade de alcançar uma organização coerente da estratégia de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Para este propósito, torna-se necessário considerar um conjunto de exigências destinadas a concretizar a concepção, a implementação e a avaliação das acções de capacitação.

A estratégia de capacitação proposta exige a adopção de uma postura afectiva, flexível e criativa durante a concepção e a implementação das acções. Neste sentido, reconhece-se a importância da determinação dos recursos e métodos a utilizar no seu desenvolvimento, os quais devem estar em correspondência com as características particulares



dos professores. A articulação destes elementos deve favorecer uma comunicação assertiva e um ambiente democrático que promovam a reflexão, o pensamento crítico, a participação e o compromisso dos professores enquanto sujeitos activos da sua própria aprendizagem e da preparação necessária para alcançar um melhor desempenho profissional.

Do mesmo modo, assume particular importância o conhecimento da individualidade de cada professor, de modo a favorecer a procura das melhores vias e alternativas para conhecer, caracterizar e diagnosticar o colectivo na sua totalidade. A articulação entre as necessidades e as potencialidades dos professores, juntamente com os propósitos e as aspirações por eles manifestados, deve constituir um dos pilares da planificação, da implementação e da avaliação das acções de capacitação.

- **Sobre o coordenador da estratégia de capacitação**

O coordenador, facilitador ou também denominado formador será a pessoa responsável por articular o funcionamento do colectivo durante as diferentes sessões de trabalho. Isto não significa que determine ou decida unilateralmente as condutas ou intervenções dos membros do grupo. Pelo contrário, compete-lhe mobilizar os seus integrantes e criar condições para que funcionem de forma eficaz, orientando, informando, interpretando, sugerindo e aplicando um conjunto de técnicas que favoreçam o desenvolvimento adequado da dinâmica de trabalho, em função das metas que o próprio colectivo se propôs alcançar. Neste caso, o coordenador deve ser um professor com conhecimentos sólidos e actualizados no domínio da Educação Especial e da capacitação de professores. Estas qualidades serão determinantes durante a realização das oficinas e do treinamento no posto de trabalho.

Para favorecer a dinâmica do grupo e a aprendizagem dos seus membros, o coordenador deve assumir diferentes funções:

1. Orientar: a orientação constitui uma função que implica o acompanhamento sistemático dos integrantes do grupo, destinado a organizar e dirigir o processo de aprendizagem para o alcance das metas estabelecidas. Permite que o colectivo forme antecipadamente uma representação da acção a realizar, da forma como será executada e dos resultados que se pretende alcançar.
2. Interpretar: esta função compreende dois momentos ou etapas fundamentais:
 - a) A observação realizada pelo coordenador dos diferentes fenómenos que se manifestam no colectivo, com vista a orientar sistematicamente os seus integrantes durante cada uma das actividades até à sua conclusão satisfatória.
 - b) A interpretação ou hipótese elaborada pelo coordenador acerca dos fenómenos observados. Esta tem como finalidade produzir uma mudança na dinâmica do grupo para superar determinadas situações desfavoráveis, mediante o constante reajustamento das acções que o exijam.
3. Organizar: refere-se à utilização dos recursos técnicos, métodos e procedimentos, que o coordenador deve empregar para precisar a informação a partilhar, promover o intercâmbio de ideias entre os membros do grupo, aprofundar os conteúdos e orientar as acções para o alcance dos objectivos previstos.
4. Dirigir: o coordenador tem como tarefa fundamental dirigir as acções destinadas à capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial. Isto pressupõe uma actuação activa na implementação das acções, razão pela qual



o coordenador deve ser também um profissional com elevado nível de preparação.

5. Avaliar: o coordenador, em conjunto com o colectivo, analisa a qualidade de todo o processo e os seus resultados em função das metas definidas pelo grupo. Esta função possibilita a retroalimentação, devendo os respectivos parâmetros ser estabelecidos desde a primeira sessão de trabalho.

O papel do coordenador pode ser apoiado por um relator, previamente designado para registar os principais acontecimentos de cada sessão, o que permitirá realizar posteriormente uma análise mais detalhada e aprofundada. Do mesmo modo, podem ser utilizados recursos técnicos que possibilitem a gravação das sessões de trabalho em formato de vídeo digital.

Em determinados casos, o coordenador pode contar com o apoio de um especialista com elevado nível de competência na temática a desenvolver com os professores em processo de capacitação. Esta participação pode favorecer uma melhor apropriação dos conteúdos.

- **Sobre o desenvolvimento de habilidades pedagógicas gerais e especiais**

As acções da estratégia devem favorecer o desenvolvimento das habilidades profissionais próprias da Pedagogia Geral e da Pedagogia Especial, como condição necessária para que os professores sejam capazes de elaborar uma resposta educativa desenvolvida e coerente para os alunos com necessidades educativas especiais. Isto pressupõe a apropriação de conhecimentos, procedimentos e habilidades gerais para, a partir destes, alcançar o domínio dos elementos essenciais da Educação Especial.

Nos últimos anos, a Pedagogia Especial tem sistematizado um amplo conjunto de conhecimentos e práticas destinados ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais em contextos regulares e numa perspectiva inclusiva. Neste âmbito, destacam-se os resultados alcançados quando estes alunos são educados sistematicamente mediante a utilização de apoios, diferentes tipos e níveis de ajuda, recursos didácticos, currículos ajustados às suas necessidades, diversas formas de agrupamento e organização do ensino, bem como metodologias específicas. Estes elementos devem ser conhecidos e aplicados pelos professores que trabalham na Educação Especial.

- **Sobre as acções profissionais para a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial**

Um elemento essencial na concepção das acções de capacitação é o trabalho individualizado no contexto de um colectivo pedagógico técnica, jurídica e administrativamente definido. Este princípio manifesta-se desde o próprio processo de diagnóstico dos professores, no qual são reconhecidas e analisadas as suas particularidades individuais.

Para favorecer a preparação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, considera-se essencial conceber acções individualizadas que tenham em conta as potencialidades e as limitações de cada professor enquanto profissional da Educação Especial. Deve ser atribuída particular atenção às potencialidades que lhes permitam cumprir as suas funções educativas nos diferentes contextos de actuação e desenvolver as capacidades necessárias para proporcionar uma resposta adequada às necessidades educativas especiais dos seus alunos.



Os professores que trabalham na Educação Especial devem apropriar-se de conteúdos gerais, particulares e específicos da sua profissão. Simultaneamente, devem descobrir vias e procedimentos metodológicos que lhes permitam promover o máximo desenvolvimento possível dos seus alunos, para o que necessitam de aperfeiçoar as suas habilidades pedagógicas e didáticas. As actividades individualizadas devem conduzi-los à identificação das suas próprias expectativas relativamente à profissão e ao aperfeiçoamento do processo de direcção da aprendizagem, com base numa articulação coerente entre as acções desenvolvidas pela escola e as dos restantes agentes educativos. De igual modo, devem desenvolver processos de autoformação no exercício pedagógico, razão pela qual a participação individual em cada tarefa profissional se torna indispensável. Desta forma, devem desenvolver capacidades intelectuais gerais, competências comunicativas e capacidades para organizar adequadamente o tempo necessário à promoção do seu autodesenvolvimento.

A articulação entre as dimensões pedagógicas geral e especial contribuirá para o fortalecimento da sua identidade profissional. Os professores devem igualmente preparar-se para planificar autonomamente actividades pedagógicas de estudo, uma vez que a preparação permanente constitui uma exigência fundamental da profissão docente. Isto implica saber desenvolver uma actuação pedagógica e didáctica adequada às necessidades educativas especiais dos seus alunos.

As acções integradas na estratégia de capacitação devem contribuir para o desenvolvimento da expressão oral e escrita, da comunicação interpessoal e da utilização das tecnologias da informação e da comunicação, com o propósito de melhorar as capacidades dos professores no desempenho da profissão.

Outro aspecto a considerar na estratégia de capacitação relaciona-se com a autoavaliação enquanto procedimento que contribui para o desenvolvimento individual. No exercício da profissão, os professores que trabalham na Educação Especial devem sentir-se fortemente motivados e comprometidos com a actividade pedagógica que desempenham. Neste sentido, devem ser capazes de reconhecer, por si próprios, a relação existente entre níveis insuficientes de desempenho profissional e limitações na motivação e no compromisso necessários para elevar continuamente a sua preparação.

É indispensável que as acções integradas na estratégia de capacitação sejam estimulantes e contribuam para que os professores que trabalham na Educação Especial exerçam a profissão com autodeterminação, optimismo e eficiência. Torna-se igualmente necessário desenvolver o trabalho a partir da dimensão individual, sem deixar de reconhecer o valor do colectivo.

Neste sentido, é imprescindível considerar as características próprias de cada participante, avaliar os seus níveis iniciais de desenvolvimento, as suas potencialidades e o nível de informação e conhecimento que possuem acerca da profissão. É a partir desta realidade individual que deve ser organizado o trabalho colectivo.

O trabalho em grupo concretiza-se mediante acções desenvolvidas em situações colectivas. Os grupos podem funcionar de diferentes formas, em correspondência com o tipo de acção realizada, as características individuais dos professores e as particularidades dos alunos que estes atendem. Desta forma, a individualização também se expressa no contexto do trabalho colectivo.

As acções da estratégia de capacitação devem caracterizar-se pela utilização de técnicas de grupo



que promovam a discussão, a reflexão e o debate. Do mesmo modo, devem incorporar uma abordagem investigativa e histórica, articulada com o contexto sociocultural. Os professores que trabalham na Educação Especial devem apropriar-se da dimensão científica da profissão pedagógica, reconhecendo o seu significativo valor social.

As reflexões realizadas no grupo devem conduzir os professores à análise das atitudes que necessitam de assumir para educar os alunos com necessidades educativas especiais. Ao mesmo tempo, devem possibilitar a determinação das técnicas de ensino mais adequadas, dos procedimentos metodológicos mais eficazes, bem como dos apoios, das formas de ajuda e dos recursos mais pertinentes.

A estratégia favorece a organização dos professores em diferentes modalidades de agrupamento:

- de acordo com o tipo de necessidade educativa dos alunos que atendem;
- de acordo com o tipo de formação inicial recebida;
- de acordo com a região geográfica onde residem;
- de acordo com a sua projecção cultural e profissional.

A interactividade entre os membros do grupo constitui um elemento que pode favorecer o desenvolvimento da estratégia proposta para a preparação dos professores que trabalham na Educação Especial. Para que esta dimensão se manifeste adequadamente nas acções, deve considerar-se o seguinte:

- permitir que cada grupo de trabalho expresse abertamente, e sem censura, as limitações que ainda persistem e os progressos alcançados

relativamente aos diferentes conteúdos abordados durante a capacitação.

Em cada grupo de trabalho, os professores devem expressar a sua individualidade, demonstrando capacidade para:

- ser sinceros e claros durante a etapa de auto-diagnóstico profissional;
- expor as suas experiências anteriores, motivações e necessidades relacionadas com a melhoria do desempenho profissional pedagógico;
- demonstrar respeito pelas críticas profissionais formuladas pelos restantes integrantes do grupo.

As exigências anteriormente descritas caracterizam, no essencial, as acções que integram a estratégia e estão orientadas para favorecer a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial. Estas contribuem para a apropriação de conteúdos relacionados com o papel profissional e, simultaneamente, para a formação de motivações e atitudes favoráveis ao desempenho adequado das suas funções.

3.2. Estrutura e organização da estratégia de capacitação

A partir das posições teóricas assumidas pelo autor e dos resultados do diagnóstico apresentados no capítulo anterior, neste epígrafe detalha-se a estratégia de capacitação proposta como via para a solução do problema científico investigado. O seu objectivo geral consiste em capacitar os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, República de Angola, com vista ao aperfeiçoamento do seu desempenho profissional.

A estratégia organiza-se em quatro etapas inter-relacionadas: diagnóstico, planificação,



implementação e avaliação. Em cada uma delas são definidos os objectivos específicos, as acções e as orientações necessárias para a sua implementação (Figura 3.1).



Figura 3.1. Estratégia de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, República de Angola.

I. Etapa de diagnóstico

Esta etapa está orientada para a determinação do nível inicial de preparação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. O seu objectivo consiste em determinar o nível de conhecimentos, habilidades, motivação e compromisso dos professores relativamente à actividade profissional que desempenham.

Nesta etapa, propõe-se a elaboração e a aplicação de instrumentos que permitam, mediante a interpretação e a avaliação dos resultados obtidos, actualizar sistematicamente o diagnóstico dos professores. Estes resultados devem ser considerados para incluir, transformar ou ajustar as acções desenvolvidas nas restantes etapas da estratégia. O diagnóstico é realizado tendo em consideração os pressupostos adoptados na presente investigação para a determinação das necessidades de capacitação.

Na estruturação desta etapa, prevê-se a realização de um momento inicial de intercâmbio e reflexão, mediante uma oficina na qual participarão os professores que receberão a capacitação. Neste espaço, serão explicadas concretamente as acções a desenvolver, os elementos mais relevantes a considerar, o período previsto para a implementação da estratégia, as suas etapas e acções, os conteúdos a abordar, as formas de avaliação a utilizar, entre outros aspectos de interesse. Será igualmente importante conhecer os critérios, as apreciações iniciais e os pontos de vista dos professores que trabalham na Educação Especial relativamente à problemática investigada e à sua participação no processo de capacitação.

Acção 1. Diagnóstico das necessidades de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe

Na determinação das necessidades dos professores que trabalham na Educação Especial, torna-se imprescindível identificar aquelas que assumem maior relevância para favorecer mudanças de atitude perante a actividade pedagógica desenvolvida com os alunos com necessidades educativas especiais atendidos no contexto escolar. Para a obtenção das informações serão utilizados o inquérito (Anexo 2) e o intercâmbio directo com os professores que trabalham na Educação Especial.

Acção 2. Identificação das potencialidades e limitações manifestadas no desempenho profissional dos professores da Educação Especial na província do Namibe

Para o desenvolvimento desta acção serão utilizados os seguintes instrumentos:

- Análise de documentos (Anexo 1). A sua aplicação estará orientada para identificar as



exigências que devem ser consideradas na educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

- Observação das actividades docentes (Anexo 5). Destina-se a constatar, na prática, o nível de desempenho profissional dos professores no atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.
- Inquérito aos professores que trabalham na Educação Especial (Anexo 2). A sua aplicação tem como finalidade identificar elementos relacionados com as atitudes destes profissionais no exercício da profissão.

Os resultados obtidos mediante estes instrumentos favorecerão a identificação das potencialidades e limitações que incidem no nível de preparação dos professores para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Estes resultados servirão de base para a concepção das acções de capacitação, para as quais serão definidos os papéis, as responsabilidades e os principais procedimentos a utilizar em cada caso.

Acção 3. Diagnóstico do nível de compromisso com a profissão docente e com a necessidade de capacitação para o aperfeiçoamento do desempenho profissional

Para o desenvolvimento desta acção serão considerados aspectos como a disposição dos professores para colocar em prática os conhecimentos relacionados com a profissão docente, os estilos de comunicação e os métodos e procedimentos utilizados no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Serão igualmente considerados os níveis de expectativa demonstrados relativamente à melhoria da sua preparação, o grau de originalidade perante a actividade pedagógica,

a elaboração pessoal nas actividades inerentes à profissão, a segurança e a confiança manifestadas, bem como o domínio das habilidades pedagógicas gerais e especiais.

Esta acção de diagnóstico pode ser desenvolvida mediante a observação do desempenho dos professores que trabalham na Educação Especial durante o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais. Para este efeito, serão considerados o clima afectivo manifestado nas actividades docentes, as formas de interacção com os alunos, a receptividade para incorporar novas metodologias e a comunicação assertiva estabelecida com os alunos e com outros profissionais. Do mesmo modo, podem ser utilizadas a entrevista, o intercâmbio e os espaços de socialização informal para conhecer as atitudes manifestadas pelos professores no exercício das suas funções e a sua disposição para assimilar formas de capacitação que contribuam efectivamente para o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional.

Acção 4. Diagnóstico do grupo

Propõe-se a realização desta acção porque, conforme estabelecido nos fundamentos da estratégia, reconhece-se a importância de desenvolver actividades que aproveitem as potencialidades do colectivo em função da sua própria capacitação. Por esta razão, torna-se necessário realizar um diagnóstico do grupo centrado nas suas potencialidades. Para este propósito, pode recorrer-se à triangulação dos métodos anteriormente descritos.

Acção 5. Diagnóstico das condições logísticas e de infra-estrutura

Esta acção é determinante para assegurar uma articulação coerente entre as diferentes acções da estratégia. Considera-se que a capacitação será desenvolvida num espaço físico e contará com o





apoio de diversos recursos, entre os quais assumem particular importância as tecnologias da informação e da comunicação. Neste sentido, torna-se necessário identificar previamente as condições, os recursos e as possibilidades disponíveis para a implementação da estratégia de capacitação.

II. Etapa de planificação

Esta etapa desenvolve-se a partir da identificação das necessidades de preparação relacionadas com o desempenho dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Nela são definidos o objectivo, as acções, os participantes e o período de realização. O seu objectivo consiste em conceber as acções necessárias para capacitar os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.

Acção 1. Proposta e reflexão sobre os conteúdos destinados à preparação dos professores que trabalham na Educação Especial

Nesta acção, o coordenador da estratégia de capacitação deve definir, em conjunto com os restantes professores, os conteúdos básicos fundamentais e os conteúdos complementares que integrarão as diferentes acções, tendo em consideração a situação real constatada na prática. Os conteúdos básicos foram previamente determinados a partir da análise do diagnóstico dos professores e da consulta a especialistas nesta temática, conforme apresentado no epígrafe 2.2. Por sua vez, os conteúdos complementares incorporados na estratégia resultam do intercâmbio com os próprios professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, os quais fornecem informações relacionadas com a sua prática escolar quotidiana, nomeadamente as características gerais dos alunos que atendem, as principais barreiras que enfrentam, as suas necessidades e expectativas e as

particularidades da organização escolar dos centros onde trabalham.

Acção 2. Desenvolvimento de oficinas mediante a reflexão, o diálogo e a investigação sobre o desempenho dos professores na prática profissional

O desenvolvimento das oficinas permitirá que os professores que trabalham na Educação Especial e participam na estratégia de capacitação se apropriem dos conteúdos relacionados com o modo de actuação necessário para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais: conhecimentos, saber; habilidades, saber fazer; motivações, querer fazer; e atitudes, saber ser.

Oficina 1

Objectivo: proporcionar um ambiente favorável que possibilite relações cordiais entre os participantes, a disposição para a transformação e a reflexão teórica em torno da Pedagogia Especial.

Tema: A educação dos alunos com necessidades educativas especiais: desafios e perspectivas.

Conteúdos: desenvolvimento histórico da Educação Especial no mundo e em Angola. Resultados das convenções internacionais relacionadas com a temática estudada. Bases jurídicas da Educação Especial na República de Angola. Projecção da Educação Especial a médio e longo prazo, desafios actuais e perspectivas para o Sistema de Educação angolano.

Método: debate científico e análise de conteúdo.

Meios: registo de experiências, bibliografia actualizada em suporte impresso e digital e recursos disponíveis em sítios Web.

Responsável: coordenador da estratégia.



Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e directivos dos centros escolares.

Forma de avaliação: elaboração de um relatório que apresente as concepções utilizadas no atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais no mundo e em Angola, identificando os pontos de convergência e as principais diferenças. O relatório não deve exceder cinco páginas.

Oficina 2

Objectivo: reflectir sobre as definições fundamentais da Pedagogia Especial e o seu objecto de estudo, a Educação Especial, considerando a sua importância, os princípios, as categorias, os conteúdos e os fundamentos que a sustentam, com vista a promover conhecimentos, motivações e atitudes positivas relativamente à educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: A educação científica dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: fundamentos científicos da Educação Especial, principais categorias, leis e princípios.

Método: debate científico e análise de conteúdo da literatura especializada.

Meios: relatórios com resultados de projectos de investigação, bibliografia científica actualizada, teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante, e elaboração de uma monografia que apresente a perspectiva pessoal dos professores em processo de capacitação relativamente à temática desenvolvida na oficina.

Oficina 3

Objectivo: intercambiar conhecimentos acerca das regularidades psicológicas dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: Regularidades psicológicas dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: principais regularidades psicológicas dos alunos com necessidades educativas especiais. Particularidades do diagnóstico psicopedagógico e da caracterização destes alunos. Métodos, técnicas e recursos para o diagnóstico.

Método: debate científico e análise de conteúdo da literatura especializada e das caracterizações dos alunos com necessidades educativas especiais.

Meios: relatórios com resultados de projectos de investigação, bibliografia científica actualizada, teses de doutoramento e dissertações de mestrado.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante, e participação num grupo de discussão na Internet para debater aspectos relacionados com as regularidades psicológicas, o processo de diagnóstico e a caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais.

Oficina 4

Esta oficina será desenvolvida em duas sessões de trabalho.

Objectivo: aprofundar os elementos metodológicos necessários para o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais.



Tema da primeira sessão: Elementos metodológicos para o atendimento às necessidades educativas especiais, primeira parte.

Conteúdos: particularidades didácticas da educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Variantes metodológicas, apoios, formas de ajuda e recursos didácticos.

Tema da segunda sessão: Elementos metodológicos para o atendimento às necessidades educativas especiais, segunda parte.

Conteúdos: tipos de agrupamento, estilos de aprendizagem, ensino baseado em projectos, adaptações curriculares e o seu impacto na Educação Especial.

Método: discussão em grupo da literatura científica e reflexão sobre situações da prática.

Meios: registo de experiências da prática, bibliografia actualizada em suporte impresso e digital e recursos disponíveis em sítios Web.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante, e elaboração de um relatório relacionado com o exercício da prática profissional quotidiana, no qual se articulem os conteúdos teóricos desenvolvidos na oficina com os elementos metodológicos que devem ser introduzidos na prática contextualizada, considerando a situação real enfrentada pelo professor no centro escolar.

Oficina 5

Objectivo: avaliar as possibilidades oferecidas pelas estratégias didácticas para o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: Estratégias didáticas no atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: componentes das estratégias didáticas, acções que as integram, etapas, métodos, meios e formas de organização.

Método: discussão de casos, debate científico sobre a literatura especializada e reflexão sobre a prática.

Meios: livros, documentos, teses e modelos de estratégias concebidas.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante, e elaboração de um relatório de avaliação sobre uma estratégia-modelo concebida a partir de uma situação real da prática profissional.

Oficina 6

Objectivo: conceber estratégias para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: Estratégias didáticas particularizadas para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: estrutura de uma estratégia didáctica destinada a potenciar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Individualização dos apoios, das formas de ajuda e dos recursos didácticos. Variantes metodológicas para implementar as estratégias a partir da aula.

Métodos: análise de situações docentes, discussão científica da literatura especializada e debate em grupo.

Meios: livros, documentos, teses e estratégias concebidas.



Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: concepção contextualizada de uma estratégia que contemple os requisitos e as exigências necessários para garantir, a partir da aula, o atendimento educativo dos alunos com necessidades educativas especiais.

Oficina 7

Objectivo: caracterizar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais em contextos regulares.

Tema: A educação inclusiva: desafios e perspectivas.

Conteúdos: fundamentos da educação inclusiva. Variantes metodológicas destinadas a alcançar o máximo desenvolvimento possível dos alunos com necessidades educativas especiais, independentemente do contexto em que sejam educados.

Métodos: análise de situações docentes, discussão científica da literatura especializada e debate em grupo.

Meios: livros, documentos, teses e sítios Web especializados.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam na capacitação.

Forma de avaliação: técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante, e elaboração de um relatório que contenha acções destinadas a favorecer a educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais.

Acção 3. Treinamento no posto de trabalho dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe

Após a realização das oficinas, procede-se ao treinamento no posto de trabalho dos professores que trabalham na Educação Especial, com o propósito de estabelecer uma articulação efectiva entre a teoria e a prática. Esta modalidade permitirá adequar os conteúdos gerais abordados nas oficinas às diferentes situações enfrentadas pelos professores na sua prática quotidiana.

Este espaço favorecerá a integração dos conteúdos teóricos e a sua aplicação efectiva na prática pedagógica.

Treinamento 1

Objectivo: demonstrar como os conteúdos teóricos abordados nas oficinas podem ser aplicados na resolução de problemas profissionais reais enfrentados pelos professores na sua prática.

Tema: Como elevar a qualidade da educação dos alunos com necessidades educativas especiais?

Conteúdos: concepção dos apoios e das formas de ajuda para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Métodos: elaboração conjunta e debate científico.

Meios: planos de aulas, literatura científica especializada, plataformas virtuais e redes sociais.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam no treinamento.

Forma de avaliação: planificação de tarefas docentes que incorporem, a partir da aula, a utilização dos apoios e dos diferentes tipos e níveis de ajuda.





Treinamento 2

Objectivo: demonstrar como aplicar os conteúdos teóricos relacionados com os recursos didácticos na resolução de problemas profissionais associados à educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: Recursos didácticos para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: selecção, concepção, aplicação e avaliação dos recursos didácticos destinados à resolução de problemas profissionais relacionados com a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Métodos: elaboração conjunta e debate científico.

Meios: literatura científica especializada, plataformas virtuais e redes sociais.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam no treinamento.

Forma de avaliação: incorporação, nas planificações das aulas, de recursos didácticos destinados a contribuir para a satisfação das necessidades educativas especiais dos alunos atendidos. Deve ser atribuída particular atenção aos requisitos, às funções destes recursos na aula e às metodologias necessárias para a sua utilização.

Treinamento 3

Objectivo: demonstrar como aplicar os conteúdos teóricos relacionados com as adaptações curriculares na resolução de problemas profissionais associados à educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: Adaptações curriculares para a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conteúdos: fundamentação teórica e metodológica de uma adaptação curricular destinada à resolução de problemas relacionados com a educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Métodos: elaboração conjunta e debate científico.

Meios: literatura científica especializada, plataformas virtuais e redes sociais.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam no treinamento.

Forma de avaliação: elaboração de um relatório no qual se fundamente, do ponto de vista teórico e metodológico, uma adaptação curricular.

Treinamento 4

Objectivo: demonstrar como aplicar os conteúdos teóricos relacionados com a necessidade de uma educação inclusiva na resolução de problemas profissionais associados à educação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Tema: A educação inclusiva no Sistema de Educação angolano.

Conteúdos: elaboração de actividades e estratégias didácticas destinadas à concretização de uma educação inclusiva.

Métodos: elaboração conjunta e debate científico.

Meios: literatura científica especializada, plataformas virtuais e redes sociais.

Responsável: coordenador da estratégia.

Participantes: professores que trabalham na Educação Especial e participam no treinamento.

Forma de avaliação: elaboração de um relatório.



III. Etapa de implementação

Objectivo: implementar as acções concebidas para capacitar os professores que trabalham na Educação Especial.

Nesta etapa são executadas as acções planificadas, orientadas para promover nos professores a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, o aumento da motivação e o fortalecimento do compromisso com a actividade profissional que desempenham. Neste processo, assumem particular importância a realização das oficinas e o treinamento no posto de trabalho.

Cada uma das acções desenvolvidas deve estar orientada para o cumprimento dos requisitos estabelecidos para esta etapa. Neste sentido, destacam-se os seguintes:

- 1. Motivação dos professores que trabalham na Educação Especial para a realização de tarefas de autogestão de novos conhecimentos, para o trabalho colectivo destinado à resolução de problemas profissionais, para o aperfeiçoamento da educação proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais e para a participação activa e protagonista no desenvolvimento das próprias acções de capacitação.**

Este requisito valoriza a motivação dos professores para a necessidade de procurar vias próprias que lhes permitam adquirir conhecimentos e identificar recursos susceptíveis de serem utilizados na educação dos alunos que atendem. Simultaneamente, procura sensibilizar os professores que trabalham na Educação Especial para a importância do intercâmbio em grupo na consecução de objectivos comuns. Neste sentido, reconhece-se a necessidade de envolver o grupo nas acções e nas vias apresentadas pelo coordenador para alcançar os objectivos estabelecidos, de modo que os professores demonstrem disposição,



proponham possíveis alternativas e assumam uma participação protagonista no processo.

2. Capacitação dos professores com uma abordagem metodológica.

Neste requisito, destaca-se a importância de que cada uma das acções, seja de diagnóstico, oficina ou treinamento, seja desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica. Isto significa que, em cada caso, os conhecimentos trabalhados devem ser apresentados, descritos e demonstrados, ao mesmo tempo que são proporcionados os procedimentos metodológicos e os recursos didácticos adequados para o alcance de cada um dos objectivos previstos.

Embora se reconheça a importância da abordagem metodológica em todas as acções da estratégia de capacitação, esta assume particular relevância durante a realização das oficinas e do treinamento no posto de trabalho. É precisamente por meio destas acções que se pretende introduzir novos conteúdos relacionados com a Educação Especial e com os problemas enfrentados pelos professores na sua prática profissional quotidiana, evitando uma abordagem exclusivamente teórica e academicista e privilegiando uma orientação metodológica. Isto implica apresentar, de forma articulada em cada situação, os novos conteúdos e as variantes metodológicas pertinentes para a sua aplicação prática, com vista à resolução das complexas problemáticas que se manifestam no exercício profissional no âmbito da Educação Especial.

3. Execução das acções tendo em consideração as particularidades dos professores identificadas no processo de diagnóstico e as suas experiências anteriores.

A partir deste requisito, sugere-se considerar, no debate científico, um conjunto de ideias orientadoras relacionadas com a Educação Especial, com as tendências actuais na educação dos alunos com



necessidades educativas especiais e com as próprias experiências dos professores decorrentes da sua prática profissional quotidiana.

4. Actualização sistemática das metodologias, das vias e dos recursos necessários para a capacitação.

Uma condição indispensável para o desenvolvimento das acções de capacitação consiste na actualização e no reajustamento sistemático das acções, em correspondência com as transformações que vão sendo alcançadas pelos professores. Para este propósito, devem ser considerados os seguintes aspectos:

a) Enriquecimento do acervo bibliográfico das escolas especiais da província do Namibe, em correspondência com as necessidades de capacitação dos professores, mediante a realização de actividades de gestão da informação e do conhecimento.

b) Elaboração e/ou adequação dos recursos didácticos destinados à capacitação, incluindo a utilização de tecnologias actuais, como a Internet, recursos multimédia e redes sociais, entre outros.

c) Coordenação e estabelecimento de acordos com outras instituições para responder às necessidades individuais e colectivas de capacitação.

d) Determinação dos responsáveis pela gestão das actividades e das acções complementares relacionadas com a capacitação.

e) Articulação das acções de capacitação com outras formas de trabalho metodológico orientadas para elevar o nível de preparação dos professores.

5. Divulgação e promoção dos resultados da capacitação.

Um elemento distintivo desta etapa de implementação é a socialização de cada uma das acções

desenvolvidas, dos resultados alcançados e do seu impacto na capacitação dos professores. Do mesmo modo, ocupa um lugar relevante na estratégia a divulgação oportuna dos progressos alcançados e das barreiras que, em determinado momento, possam afectar o seu desenvolvimento. Neste sentido, propõe-se:

- a) Elaboração de um plano para a divulgação das actividades de capacitação e de atendimento aos professores.
- b) Divulgação sistemática dos aspectos positivos relacionados com a disposição dos professores para participar nas acções de capacitação.
- c) Utilização de espaços colectivos para divulgar os resultados mais significativos da capacitação, tanto no centro escolar como nas redes sociais.
- d) Avaliação pública dos resultados obtidos por meio da capacitação dos professores.
- e) Socialização dos resultados do acompanhamento do diagnóstico dos professores que trabalham na Educação Especial, com vista à avaliação do impacto do processo de capacitação.

Por último, importa precisar que a capacitação será desenvolvida tendo em consideração a organização prevista para cada uma das acções. No caso das acções que contemplam a realização de oficinas, estas deverão ser desenvolvidas aproveitando um dos períodos de pausa estabelecidos durante o ano lectivo. Por sua vez, as acções de treinamento serão realizadas no período compreendido entre duas oficinas.

A execução do treinamento será determinada pelos progressos alcançados pelos professores. Deste modo, o treinamento poderá ser antecipado, adiado, aprofundado ou ajustado quanto à sua intensidade, em função das necessidades e dos resultados evidenciados durante o processo.



Nos casos em que os resultados alcançados não correspondam aos objectivos previstos, poderão ser organizadas e realizadas consultas e outras oficinas de socialização, nas quais serão introduzidos os ajustamentos necessários em correspondência com o momento e com a situação particular identificada.

IV. Etapa de avaliação

Objectivo: avaliar o nível de capacitação alcançado pelos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.

Para avaliar a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe, devem ser considerados os resultados obtidos durante a implementação da estratégia, bem como o inquérito final aplicado aos participantes (Anexo 9).

Do mesmo modo, será importante considerar os produtos e resultados decorrentes da implementação da estratégia. Entre estes, destacam-se os relatórios, as monografias, a elaboração de instrumentos, os registos de experiências e os resultados obtidos mediante a técnica PNI, Positivo, Negativo e Interessante.

Por outro lado, recomenda-se a utilização equilibrada das diferentes formas, tipos e procedimentos de avaliação previstos para determinar os resultados da capacitação. Neste sentido, devem ser realizadas avaliações sistemáticas, com momentos de avaliação parcial e uma avaliação final. Devem igualmente ser utilizadas avaliações escritas e orais, embora se recomende privilegiar aquelas de carácter prático. Serão também úteis procedimentos como a autoavaliação e a coavaliação.

Na concepção dos instrumentos de avaliação, será de grande importância considerar as características dos professores que trabalham na Educação Especial, tomando como referência o diagnóstico

inicial e o acompanhamento sistemático que a própria estratégia prevê ao longo das suas diferentes etapas.

Deverá ser considerado o tempo planificado para a realização dos diferentes momentos de controlo, embora estes períodos possam sofrer alterações em função das circunstâncias particulares e das condições concretas em que a estratégia de capacitação seja implementada.

Um elemento que distingue a etapa de avaliação da estratégia está relacionado com a procura de critérios externos e com a sua articulação com as formas de avaliação previstas na própria estratégia. Neste sentido, sugere-se utilizar, fundamentalmente nas etapas de diagnóstico e planificação, os resultados das consultas realizadas a especialistas conhecedores da problemática investigada. No que diz respeito à implementação da estratégia, recomenda-se que a avaliação seja efectuada mediante os procedimentos definidos para esta etapa.

Toda a actividade de avaliação exigirá a determinação dos indicadores a considerar, tendo em conta que, desde a própria concepção da estratégia de capacitação, foram estabelecidos como requisitos da avaliação o seu carácter objectivo, a validade e a fiabilidade. Neste sentido, sugere-se considerar os seguintes indicadores: o conhecimento pedagógico e didáctico geral necessário para dirigir o processo de ensino-aprendizagem; os conhecimentos sobre as características e particularidades dos alunos com necessidades educativas especiais atendidos no centro escolar; o domínio de habilidades pedagógicas e didácticas para responder às necessidades educativas especiais dos alunos; a atitude positiva e optimista perante a actividade profissional desempenhada; o compromisso e a disposição para o aperfeiçoamento pessoal e para a melhoria da actividade pedagógica; o domínio das bases teóricas e jurídicas que fundamentam a Educação



Especial na República de Angola; a implementação adequada de apoios, formas de ajuda e recursos didáticos potenciadores da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais; bem como a capacidade para transferir as aprendizagens alcançadas por meio da capacitação para a resolução dos problemas reais enfrentados no exercício da profissão.

3.3. Avaliação da estratégia de capacitação mediante o critério de especialistas

O critério de especialistas constitui um método utilizado de forma sistemática para a avaliação externa de resultados científicos. Neste sentido, reconhece-se que a complexidade inerente às investigações de natureza social tem contribuído decisivamente para a utilização deste método, sobretudo quando se pretende obter, a priori, determinados critérios acerca da qualidade e da pertinência de um produto antes da sua aplicação na prática.

No caso particular da presente investigação, a decisão de aplicar o método do critério de especialistas fundamentou-se nas considerações de Crespo (2009), segundo o qual a sua utilização é recomendável em investigações de natureza teórica ou naquelas em que seja necessária uma avaliação teórica consistente antes de avançar para a fase de experimentação. Neste caso, o método é aplicado com o propósito de avaliar a qualidade e a possível efectividade da proposta, bem como verificar a validade dos procedimentos metodológicos a utilizar, favorecendo a reelaboração e o aperfeiçoamento da estratégia proposta.

Os critérios dos especialistas no processo investigativo garantem uma acção comunicativa entre os especialistas e o investigador. Neste processo, os resultados são apresentados aos especialistas e, com base no consenso alcançado, são introduzidas

as correcções necessárias. Posteriormente, a proposta é novamente submetida à apreciação dos especialistas, num processo de aperfeiçoamento sucessivo até à obtenção de um produto com verdadeiro valor científico (Crespo, 2009).

Entende-se por especialista um indivíduo, um grupo de pessoas ou uma organização capaz de emitir, com elevado nível de competência, avaliações conclusivas sobre determinado problema, formular prognósticos objectivos e fundamentados acerca dos efeitos, da aplicabilidade, da viabilidade e da relevância que a solução proposta poderá apresentar na prática, bem como formular recomendações destinadas ao seu aperfeiçoamento (Crespo, 2009).

Deste modo, pode considerar-se que a condição de especialista está intimamente relacionada com a sua competência. A competência profissional resulta da integração essencial e generalizada de um conjunto complexo de elementos sustentados em conhecimentos, habilidades e valores, que se manifesta por meio de um desempenho profissional eficiente na resolução dos problemas próprios da profissão, incluindo aqueles que não tenham sido previamente determinados.

Uma das formas mais utilizadas e fiáveis para completar a determinação da competência dos especialistas consiste no cálculo do coeficiente de competência, coeficiente K, a partir da autoavaliação dos possíveis especialistas. A experiência demonstra que as pessoas com uma autoavaliação elevada tendem a apresentar menor margem de erro nas suas previsões (Crespo, 2009). Do mesmo modo, reconhece-se que as pessoas que consideram possuir conhecimentos sólidos sobre determinada problemática tendem a envolver-se e a comprometer-se mais activamente com o processo de análise e avaliação de documentos, relatórios ou literatura resultantes de investigações relacionadas com



a temática na qual se consideram devidamente preparadas.

O procedimento utilizado para avaliar a estratégia de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe exigiu a determinação do coeficiente K. Para este propósito, utilizou-se a metodologia aprovada pelo Comité Estatal para a Ciência e a Técnica da Rússia, em Fevereiro de 1971, a qual toma como ponto de partida a apreciação do candidato acerca do seu nível de conhecimento sobre o problema em análise, com base nas fontes de argumentação definidas pelo investigador para determinar a competência do especialista. Como fontes de argumentação para este propósito, foram consideradas, na presente investigação, as apresentadas na Tabela 3.2.

Tabela 3.2. Fontes de argumentação e valores considerados para a determinação do coeficiente de competência dos especialistas.

Fontes de argumentação	Alto	Médio	Baixo
Experiência profissional no processo de formação e superação profissional	0,30	0,20	0,10
Análise de literatura especializada sobre formação e superação profissional	0,30	0,20	0,10
Conhecimentos sobre Educação Especial	0,10	0,10	0,05
Investigações ou experiências pedagógicas relacionadas com a temática, realizadas, orientadas ou consultadas	0,20	0,10	0,10
Informação sobre o estado actual da formação e superação dos profissionais da educação em Cuba e no estrangeiro	0,05	0,05	0,05
Intuição	0,05	0,05	0,05
Soma	1,00	0,70	0,45

No processo de selecção dos especialistas, foi inicialmente constituído um grupo de 45 profissionais

cuja actividade estava relacionada com a temática investigada e que possuíam experiência no respectivo domínio de actuação. Estes profissionais autoavaliaram o seu nível de competência mediante o preenchimento do questionário apresentado no Anexo 4 deste trabalho.

Após a aplicação do questionário, calculou-se o coeficiente de competência mediante a expressão $K = \frac{1}{2} (K_c + K_a)$. A partir dos resultados obtidos, foram seleccionados 25 especialistas cujo coeficiente K variou entre 0,8 e 1,0, valores indicativos de um elevado nível de competência relativamente à temática investigada. O número de especialistas seleccionados encontra-se em correspondência com os critérios de Dalkey (citado por Zatsiorskyi, 1989), segundo os quais o número considerado adequado para uma investigação deve situar-se entre 15 e 30 especialistas. Desta forma, a selecção efectuada mostra-se coerente com esse intervalo e com os resultados obtidos a partir das respostas ao questionário aplicado.

Dos especialistas seleccionados, 20 possuem o grau científico de Doutor em Ciências Pedagógicas e cinco possuem o grau académico de Mestre. Além disso, 17 possuem categorias docentes principais de professor auxiliar e professor titular. Todos exercem funções na Educação Especial ou no Ensino Superior e possuem mais de 20 anos de experiência profissional. Alguns possuem especializações em Oligofrenopedagogia, Psicopedagogia, Educação Pré-Escolar, Educação Primária e Integração Escolar. A experiência profissional e a diversidade deste grupo de especialistas permitem conferir fiabilidade e qualidade aos critérios obtidos.

O procedimento utilizado para obter os critérios de avaliação dos especialistas acerca da estratégia de capacitação incluiu, como primeiro passo, a aplicação de uma variante do método de Rohrbach (Crespo,



2009). A sessão de trabalho foi bem acolhida pelos especialistas, que demonstraram elevada disposição para realizar uma análise pormenorizada e formular sugestões relacionadas com a problemática investigada.

Os especialistas reunidos numa sessão de trabalho foram distribuídos em quatro grupos de seis pessoas. Cada grupo registou numa folha de papel três ideias fundamentais durante um período de dez minutos. Terminado esse tempo, cada grupo entregou as suas ideias a um dos três grupos restantes e, simultaneamente, recebeu as ideias de outro grupo. A partir desse momento, cada grupo teve como tarefa desenvolver, por escrito e na própria folha, as ideias recebidas, passando-as posteriormente a outro grupo, que procedeu da mesma forma. O processo terminou quando a folha original de cada grupo percorreu os três grupos restantes, o que permitiu que as três ideias inicialmente formuladas por cada grupo fossem desenvolvidas três vezes. Durante o processo, as ideias foram esclarecidas e fundamentadas no interior de cada grupo, sem que fosse permitida a sua crítica.

Concluída esta sessão, obteve-se um conjunto de ideias fundamentais, devidamente desenvolvidas e fundamentadas, que expressaram o consenso dos especialistas relativamente aos aspectos essenciais da estratégia de capacitação proposta. As principais ideias foram as seguintes:

1. A temática abordada é pertinente, sobretudo no que se refere à necessidade urgente e inadiável de capacitar os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.
2. É imprescindível evitar a diversidade terminológica, centrando a estratégia nas categorias necessidades educativas especiais e resposta educativa. Deve ficar claramente estabelecido que esta estratégia não se destina

genericamente aos professores da Educação Especial, mas especificamente aos professores que trabalham nesta modalidade de educação.

3. A estratégia deve evidenciar a articulação entre o geral, o particular e o singular, revelando, em todos os momentos, os traços e as características que a identificam e a diferenciam de outras estratégias de capacitação.
4. Devem ser ampliados e contextualizados os fundamentos teóricos da estratégia.
5. Em cada etapa devem ser definidos os participantes, os executores, os avaliadores e os demais intervenientes na estratégia. É igualmente importante explicitar as exigências consideradas para essa determinação, bem como definir quem será o coordenador e quais serão as suas funções.
6. Deve estabelecer-se uma diferenciação clara entre o diagnóstico previsto e proposto pela estratégia e aquele realizado como parte do processo investigativo da própria tese.
7. Na etapa de avaliação, devem ser especificadas as ações orientadas para as restantes etapas e aquelas dirigidas à estratégia no seu conjunto, definindo-se, em cada caso, os instrumentos necessários.
8. Os indicadores de avaliação devem ser aperfeiçoados. Estes devem apresentar uma formulação neutra e não condicionada. Sempre que possível, recomenda-se a elaboração de uma escala de avaliação.
9. Recomenda-se a elaboração de um registo sistemático dos resultados das ações. Neste sentido, pode ser estabelecido um processo de registo e posterior análise qualitativa da evolução dos professores ao longo do processo de capacitação.



10. A representação gráfica deve evidenciar com maior clareza as inter-relações entre os seus componentes e as diferentes etapas, explicitar o carácter sistémico da estratégia, revelar as suas particularidades e singularidades e demonstrar a sua pertinência no contexto educativo angolano.
11. Deve ser avaliada a pertinência de atribuir um espaço privilegiado, nas oficinas e no treinamento, aos conteúdos relacionados com a educação inclusiva, considerando a necessidade que constitui o ponto de partida da investigação relativamente ao nível de preparação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe.
12. Devem ser propostas acções específicas de capacitação que permitam aproximar os professores de uma perspectiva diferente sobre a Educação Especial.

Como resultado da análise e fundamentação das ideias decorrentes da consulta aos especialistas, procedeu-se ao aperfeiçoamento da estratégia mediante as seguintes modificações:

- Foram contextualizados os fundamentos teóricos da estratégia de capacitação, em correspondência com a necessidade de melhorar o desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Neste sentido, foram ampliados os fundamentos pedagógicos, sociológicos, psicológicos e jurídicos. Do mesmo modo, foram incorporados aos núcleos teóricos da estratégia argumentos que evidenciam a importância da capacitação destes profissionais.
- Foi analisado pormenorizadamente o conteúdo expresso no texto da estratégia de capacitação. Como resultado dessa análise, foram introduzidas modificações destinadas a uniformizar o

sistema categorial utilizado no discurso científico. Neste sentido, foram eliminados termos que não são utilizados nem fundamentados na tese, como é o caso de competências pedagógicas. Do mesmo modo, a análise foi centrada nas categorias necessidade educativa especial e resposta educativa. A estratégia foi igualmente orientada de forma personalizada para os professores que trabalham na Educação Especial, e não para a Educação Especial em si mesma. Esta distinção permite reconhecer a grande diversidade de professores que exercem profissionalmente nesta modalidade de educação na província do Namibe, República de Angola.

- Foram incorporados nas acções desenvolvidas nas oficinas e no treinamento conteúdos relacionados com a Pedagogia Geral e a Pedagogia Especial, bem como elementos metodológicos específicos utilizados na Educação Especial para garantir a eficácia da resposta educativa proporcionada aos alunos com necessidades educativas especiais. Estas modificações permitiram responder a uma preocupação dos especialistas relacionada com a necessidade de explicitar as relações entre as categorias gerais, particulares e singulares, aspectos determinantes no âmbito da Educação Especial.
- Foram definidos, nas acções desenvolvidas nas oficinas e no treinamento, os papéis e as responsabilidades de cada participante no processo de capacitação, com o propósito de proporcionar maior clareza durante a implementação. Do mesmo modo, foi incorporada uma secção destinada a explicar o papel e as funções do coordenador, destacando as qualidades que o devem caracterizar.
- Na etapa de diagnóstico, foram definidas com maior precisão as características que a



distinguem, explicitando os instrumentos e métodos recomendados e a sua relação com a tarefa de diagnóstico e determinação das necessidades da investigação. Foram igualmente diferenciados os métodos de validade comprovada utilizados exclusivamente no âmbito da estratégia daqueles resultados que podem ser incorporados a partir da própria investigação.

- Foi aperfeiçoada a abordagem metodológica das acções, definida na estratégia como um dos seus principais requisitos. Neste sentido, as acções foram ampliadas e incorporaram-se materiais destinados à sua implementação.
- Foi ampliada a explicação da etapa de avaliação, incorporando elementos destinados a assegurar maior objectividade ao processo avaliativo. Os indicadores foram aperfeiçoados com o propósito de os adequar ao objectivo geral da estratégia. Do mesmo modo, foi valorizada a autoavaliação dos próprios professores e a análise dos registos de experiências.
- Foi aperfeiçoada a representação gráfica da estratégia, procurando evidenciar as relações entre os seus dois componentes: o componente teórico-referencial, que integra os fundamentos gerais da estratégia, os princípios que a sustentam e as suas principais características e exigências; e o componente operacional, que compreende o objectivo geral, as etapas de diagnóstico, planificação, implementação e avaliação, bem como as acções correspondentes a cada uma delas.
- Embora tenha sido cuidadosamente analisada a sugestão dos especialistas relativa à retirada dos conteúdos relacionados com a Educação Inclusiva do processo de capacitação, decidiu-se manter o tratamento básico destes

conteúdos por duas razões. A primeira fundamenta-se na concepção segundo a qual a Educação Inclusiva, a partir da sua abordagem metodológica, não exclui as práticas desenvolvidas em contextos educativos constituídos por centros exclusivamente especiais. A segunda relaciona-se com a importância atribuída à Educação Inclusiva no contexto internacional e na República de Angola, bem como com a necessidade de avançar progressivamente para esta forma de educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Por esta razão, considera-se necessário que os professores dominem os seus fundamentos pedagógicos, éticos, jurídicos, filosóficos e didácticos, pelo menos num nível de familiarização.

- As acções foram reestruturadas de modo a evidenciar a importância de desenvolver, junto dos professores, uma perspectiva optimista da Educação Especial enquanto promotora do desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Para este propósito, procurou-se estabelecer um equilíbrio entre os conteúdos relacionados com os conhecimentos e as habilidades pedagógicas e aqueles destinados ao fortalecimento da motivação e do compromisso profissional.

Após esta primeira consulta aos especialistas e o consequente aperfeiçoamento da estratégia com base nos critérios formulados, procedeu-se à aplicação do método de preferências.

Segundo Crespo (2009), este é um dos métodos mais utilizados devido à sua exactidão, objectividade e rapidez. Permite superar limitações relacionadas com a complexidade da aplicação e do processamento dos dados e obter uma visão integral e mais ampla do resultado científico submetido à avaliação, reflectindo as apreciações individuais dos especialistas,



que podem fundamentar-se tanto numa análise estritamente lógica como na experiência intuitiva.

Para a aplicação do método, foi apresentado aos especialistas o questionário constante do Anexo 5 deste trabalho. Neste instrumento, solicitou-se a emissão de critérios de avaliação relativamente aos seguintes aspectos:

Critérios científicos formais:

- Actualidade.
- Novidade.
- Relevância.
- Qualidade.

Critérios relacionados com as possibilidades de aperfeiçoamento da capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial:

- Valor pedagógico.
- Possibilidades de aplicação.

Critérios específicos relativos à estratégia de capacitação:

- Estrutura e conteúdo.
- Fundamentos, princípios, características e exigências da estratégia.
- Representação gráfica.
- Correspondência com as necessidades de capacitação dos professores.
- Selecção dos conteúdos a abordar na capacitação.

- Acções propostas na etapa de diagnóstico.
- Acções propostas na etapa de planificação.
- Acções propostas na etapa de implementação.
- Acções propostas na etapa de avaliação.
- Correspondência entre as acções das diferentes etapas.

Com o propósito de ampliar a avaliação realizada pelos especialistas e facilitar o processo de aperfeiçoamento da estratégia, foram incluídas no questionário, Anexo 5, questões destinadas a permitir que os especialistas apresentassem argumentos adicionais sobre a estratégia e formassem recomendações úteis para o aperfeiçoamento do resultado científico submetido à sua apreciação.

Os especialistas avaliaram os aspectos anteriormente referidos de acordo com a seguinte escala: Muito Adequado, cinco pontos; Bastante Adequado, quatro pontos; Adequado, três pontos; Pouco Adequado, dois pontos; Não Adequado, um ponto; e Não Sei, zero pontos. A escala foi concebida de modo a expressar uma ordem decrescente de qualidade. A avaliação geral de cada indicador e da estratégia no seu conjunto foi determinada pela quantidade de pontos acumulados, de modo que, quanto maior o total de pontos, maior a qualidade atribuída ao resultado avaliado. De modo geral, as respostas dos especialistas obtidas mediante este método são analisadas por meio de uma tabela de dupla entrada, como a apresentada no Anexo 6. Esta tabela reúne as avaliações quantitativas dos 25 especialistas consultados. A análise destas avaliações quantitativas permitiu determinar a classificação dos diferentes aspectos, conforme apresentado na Tabela 3.3.

Tabela 3.3. Avaliação dos indicadores da estratégia de capacitação pelos especialistas.

Indicadores	Categorias
1. Estrutura e conteúdo	Muito Adequado
2. Valor pedagógico	Muito Adequado
3. Fundamentos da estratégia	Adequado
4. Princípios da estratégia	Adequado
5. Características da estratégia	Muito Adequado
6. Exigências da estratégia	Muito Adequado
7. Representação gráfica	Adequado
8. Correspondência com as necessidades de capacitação dos professores	Muito Adequado
9. Seleção dos conteúdos a abordar na capacitação	Muito Adequado
10. Acções propostas na etapa de diagnóstico	Adequado
11. Acções propostas na etapa de planificação	Muito Adequado
12. Acções propostas na etapa de implementação	Muito Adequado
13. Acções propostas na etapa de avaliação	Adequado
14. Correspondência entre as acções das diferentes etapas	Adequado
15. Possibilidades de aplicação	Muito Adequado
16. Actualidade	Muito Adequado
17. Novidade	Muito Adequado
18. Relevância	Muito Adequado
19. Qualidade	Muito Adequado
20. Avaliação geral	Muito Adequado

A análise dos dados obtidos mediante o questionário aplicado aos especialistas permitiu constatar que 13 dos aspectos avaliados foram classificados como Muito Adequados e seis como Adequados. De forma global, os resultados derivados da avaliação da estratégia de capacitação pelos especialistas foram significativamente positivos, uma vez que 68% dos indicadores avaliados alcançaram um elevado nível de aprovação e nenhum foi classificado na categoria Não Adequado. Estes resultados evidenciam a



avaliação favorável dos especialistas relativamente à qualidade, à actualidade e às possibilidades de implementação da proposta no contexto angolano.

Por outro lado, quando a análise é realizada a partir dos critérios emitidos individualmente pelos especialistas, verifica-se que 17 consideraram a estratégia Muito Adequada, sete Bastante Adequada e um Não Adequada. Estas avaliações quantitativas evidenciam uma apreciação predominantemente favorável da estratégia de capacitação. Contudo, considerando que o objectivo definido para este momento da investigação consistia em aperfeiçoar o resultado científico, torna-se pertinente apresentar os principais aspectos críticos identificados e as sugestões formuladas pelos especialistas. Estas considerações foram cuidadosamente analisadas e utilizadas para aperfeiçoar os diferentes elementos que integram a estratégia de capacitação.

- Fundamentos da estratégia: relativamente a este aspecto, foram formuladas várias sugestões destinadas a uniformizar os termos e as categorias utilizados na fundamentação da estratégia, bem como a contextualizar os diferentes fundamentos em função do processo de capacitação dos professores. Tendo em consideração estes critérios, procedeu-se a uma revisão minuciosa dos fundamentos da estratégia. Foram enriquecidos os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e didácticos; substituíram-se alguns termos e categorias que não estavam sustentados no capítulo teórico da tese; destacou-se, no âmbito dos fundamentos psicológicos, o diagnóstico da zona de desenvolvimento próximo; e fundamentou-se, do ponto de vista didáctico, o processo de capacitação.
- Princípios que sustentam a estratégia: os especialistas identificaram insuficiências na



explicação dos princípios e das razões que justificavam a sua adopção. Por esta razão, a sua fundamentação foi ampliada e definiu-se o procedimento utilizado para os propor como pilares da estratégia apresentada. Neste sentido, foram considerados os contributos de investigadores cubanos no domínio da Educação Avançada.

- Representação gráfica: este foi um dos indicadores que recebeu maior número de observações e sugestões. Para o seu aperfeiçoamento, procedeu-se à reformulação da representação inicial, apresentando de forma articulada os componentes, as etapas e as acções que integram a estratégia.
- Acções propostas para a etapa de diagnóstico: foi reelaborada a acção relacionada com o diagnóstico das atitudes e do compromisso dos professores, tanto relativamente à sua capacitação como ao atendimento dos alunos com necessidades educativas especiais. Foram definidos com maior precisão os métodos a utilizar no diagnóstico e estabeleceu-se a sua diferenciação relativamente ao diagnóstico e à determinação das necessidades realizados no âmbito da própria investigação, conforme apresentado no epígrafe 2.1. Do mesmo modo, incorporou-se a triangulação metodológica na Acção 4 desta etapa e foram definidos indicadores para a Acção 5.
- Acções propostas para a etapa de avaliação: foi reelaborado o objectivo estabelecido para esta etapa. Além disso, foram aperfeiçoadas as formas de avaliação propostas para cada uma das oficinas e definidos os indicadores a considerar na avaliação da estratégia de capacitação.

- Correspondência entre as acções das diferentes etapas: realizou-se uma análise cuidadosa de cada acção e do seu grau de articulação com as restantes. Foram definidas com maior precisão as inter-relações entre a etapa de diagnóstico e a de planificação, bem como entre a etapa de planificação e a de implementação. Destacou-se igualmente o papel das acções de avaliação em cada uma das etapas da estratégia. A definição destes elementos permitiu aperfeiçoar o esquema geral da estratégia.

Importa destacar a relevância dos critérios emitidos pelos especialistas para o aperfeiçoamento da estratégia de capacitação. Anteriormente foram apresentados apenas alguns dos mais significativos, embora todos tenham sido considerados, analisados e avaliados. Além disso, realizou-se um intercâmbio bilateral com cada um dos especialistas, a partir do qual foram introduzidas as transformações consideradas pertinentes (Anexos 7 e 8). Posteriormente, procurou-se conhecer o grau de satisfação dos especialistas relativamente às modificações efectuadas. Neste sentido, apresentam-se algumas das considerações finais expressas pelos especialistas:

- “Considero que a estratégia se tornou muito mais coerente e melhor contextualizada à realidade educativa da República de Angola.”
- “Os fundamentos apresentam uma melhor estruturação, reflectem a essência da estratégia e orientam o leitor relativamente ao quadro ou componente teórico que a sustenta.”
- “A representação gráfica revela a articulação entre as acções, as etapas e os componentes. Por meio do esquema, torna-se possível compreender o propósito da estratégia e as vias para o alcançar.”



- “Considero que as oficinas e o treinamento no posto de trabalho propostos na estratégia foram consideravelmente aperfeiçoados: foram incorporadas novas oficinas, melhoraram-se as respectivas propostas metodológicas e de avaliação e corrigiram-se algumas imprecisões terminológicas identificadas na versão inicial da estratégia.”
- “Estou certa de que será possível implementar esta estratégia com êxito, promovendo mudanças no desempenho profissional dos professores que trabalham na Educação Especial.”

A estratégia de capacitação apresentada considera os contributos de outras estratégias anteriormente concebidas e os requisitos estabelecidos para este tipo de resultado científico. A sua estrutura integra os componentes e as etapas pelas quais se deve transitar, bem como as inter-relações estabelecidas entre as diferentes acções. Na sua planificação e implementação, destaca-se a importância das oficinas e do treinamento no posto de trabalho. Na determinação dos conteúdos, privilegia-se a articulação entre os elementos básicos de carácter geral e aqueles que decorrem das situações concretas em que os professores desenvolvem a sua actividade profissional.

A aplicação do critério de especialistas, mediante as variantes do método de Rohrbach e do método de preferências, permitiu organizar duas rondas de consulta, por meio das quais foram recolhidos critérios que possibilitaram avaliar como Muito Adequada a estratégia de capacitação destinada aos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Do mesmo modo, este processo permitiu considerar recomendações relevantes relacionadas com os fundamentos que sustentam a estratégia, a estrutura metodológica das oficinas, a representação gráfica, a inter-relação entre as acções que integram

cada etapa e as possibilidades da sua implementação no contexto para o qual foi concebida, entre outros aspectos que contribuíram decisivamente para o seu aperfeiçoamento.



Conclusões

A análise teórica da literatura científica especializada permitiu alcançar uma compreensão mais precisa acerca da formação de professores na República de Angola e das formas mais utilizadas e reconhecidas, ao longo dos últimos 40 anos, para promover a profissionalização docente, bem como das principais limitações que têm sido enfrentadas e superadas neste processo. Do mesmo modo, o estudo desenvolvido permitiu analisar os critérios de diferentes autores acerca das limitações existentes na formação inicial dos professores que trabalham na Educação Especial. Este aspecto condiciona a necessidade de promover, mediante a capacitação, o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional, entendido como o conjunto de processos, expressões e/ou manifestações que se transformam num sentido positivo, com vista à superação de determinadas insuficiências que afectam decisivamente a actuação pedagógica.

Mediante a utilização de métodos empíricos, como a análise de documentos, o inquérito, a observação e a entrevista, foi possível determinar que os professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe apresentam um conjunto de limitações que afectam o seu desempenho profissional no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais. Constatou-se que estes professores possuem uma formação muito diversificada e que, em nenhum dos casos analisados, esta se encontra directamente relacionada com a Educação Especial. Consequentemente, identificou-se um domínio insuficiente dos conhecimentos básicos desta especialidade, um limitado desenvolvimento das habilidades pedagógicas necessárias para atender aos alunos com necessidades educativas especiais, bem como baixos níveis de motivação e de compromisso para o cumprimento das funções atribuídas.

O intercâmbio científico realizado mediante oficinas de socialização e um fórum de discussão na Internet permitiu determinar um conjunto de conteúdos básicos relacionados com a Educação Especial, posteriormente considerados como ponto de partida para a estruturação da estratégia de capacitação. Entre estes destacam-se os conhecimentos sobre as raízes e os fundamentos éticos, jurídicos e pedagógicos da Educação Especial na República de Angola, os contributos das convenções internacionais e os elementos relacionados com os fundamentos psicológicos e didácticos do atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais. Foram igualmente identificadas considerações relevantes acerca das principais habilidades a desenvolver e das formas de abordar a elevação da motivação e do compromisso profissional, com vista ao aperfeiçoamento do desempenho destes professores.

A estratégia de capacitação proposta toma como ponto de partida as principais regularidades identificadas mediante o diagnóstico, as experiências acumuladas pelo autor da presente investigação como professor da Educação Especial e a análise da literatura especializada sobre esta problemática. A proposta considera os contributos de outras estratégias anteriormente concebidas e os requisitos estabelecidos para este tipo de resultado científico. A sua estrutura integra os componentes e as etapas pelas quais se deve transitar, bem como as inter-relações estabelecidas entre as diferentes acções, destacando, na sua planificação e implementação, a importância das oficinas e do treinamento no posto de trabalho. Na determinação dos conteúdos, privilegia-se a articulação entre os elementos básicos de carácter geral e aqueles que decorrem das situações concretas em que os professores desenvolvem a sua actividade profissional.



A aplicação do critério de especialistas, mediante as variantes do método de Rohrbach e do método de preferências, permitiu organizar duas rondas de consulta, por meio das quais foram recolhidos critérios que possibilitaram avaliar como Muito Adequada a estratégia de capacitação destinada aos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Do mesmo modo, estas consultas permitiram considerar recomendações relevantes relacionadas com os fundamentos que sustentam a estratégia, a estrutura metodológica das oficinas, a representação gráfica, a inter-relação entre as acções que integram cada etapa e as possibilidades da sua implementação no contexto para o qual foi concebida, entre outros aspectos que contribuíram decisivamente para o seu aperfeiçoamento.

- Abreu dos Santos, C. H., Coelho, T., Xavier Hübner, L. A., da Silva, M. R., Gouveia, E. B., & Oliveira, M. S. V. (2024). The importance of teacher training for special education. *ARACÊ*, 6(2), 2638–2650. <https://doi.org/10.56238/arev6n2-130>
- Abreu, J., Cardoso Camejo, L., & Soto Sáez, E. M. (2022). La necesidad de superación de los profesores de la escuela politécnica Saurimo Angola. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (75). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360673304012/html/>
- Addine, F. (1999). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Afonso, M. A. (2005). *Metodologia de avaliação no contexto escolar*. INIDE.
- Afonso, T. (2013). *Una concepción teórico-metodológica que favorezca la preparación del profesor benguelense en la atención a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la enseñanza primaria* [Tese de doutoramento, Centro Latinoamericano para la Educación Especial].
- Aghajari, Z., & Heydari, P. (2024). Exploring professional development needs for educators in special education. *Psychological Research in Individuals With Exceptional Needs*, 2(1), 4–12. <https://doi.org/10.61838/kman.prien.2.1.2>





- Ahmed, S. K., Jeffries, D., Chakraborty, A., Lietz, P., Kaushik, A., Rahayu, B., Armstrong, D., & Sundarsagar, K. (2021). PROTOCOL: Teacher professional development for disability inclusion in low- and middle-income Asia-Pacific countries: An evidence and gap map. *Campbell systematic reviews*, 17(4), e1201. <https://doi.org/10.1002/cl2.1201>
- Almalky, H. A., & Alqahtani, S. S. (2021). Special education teachers' reflections on school transition practices that support partnerships with businesses to prepare students with disabilities for employment in Saudi Arabia. *Children and Youth Services Review*, 120, 105813. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105813>
- Amjad, A. I., Akhter, S., & Ling, C. W. (2026). Teacher training and its effect on learning outcomes: A review of evidence from special education. *International Journal of Special Education*, 41(12s). <https://internationalsped.com/index.php/ijse/article/view/4000/1059>
- André, M. A. (2016). *Superación profesional para la preparación del docente en el tratamiento metodológico al contenido matemático en la provincia angolana de Bengo* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Angola. Conselho da Revolução. (1975). *Lei n.º 4/75, de 9 de dezembro: Nacionalização do ensino. Diário da República, I Série*, (25), 55. <https://es.scribd.com/document/546697894/Lei-de-Nacionalizacao-do-Ensino-1975>
- Añorga Morales, J., & Valcárcel Izquierdo, N. (1996). *Profesionalización y educación avanzada*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Añorga Morales, J., Pérez García, M., & García, W. (1995). La educación avanzada, la profesionalidad y la conducta ciudadana. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona.

Añorga, J. (2004). *Paradigma educativo alternativa para el mejoramiento profesional humano de los recursos laborales y de la comunidad: Educación de avanzada*. IPLAC.

Añorga, J. (2015). La Educación Avanzada teoría educativa para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Editorial UNIAJC.

Arvanitis, E. (2018). Preservice teacher education: Towards a transformative and reflexive learning. *Global Studies of Childhood*, 8(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/2043610617734980>

Barreiro, L., Guerrero, R., & Rodríguez, F. (1991). *Características de la capacitación a dirigentes*. CETED.

Beltrán, L. (2003). *Sistema de capacitación para los recursos laborales de la red hotelera de Sucre* [Tese de doutoramento, Universidad Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca].

Betancourt Torres, J. (2002). *La comunicación educativa*. Pueblo y Educación.

Blasko, A., Morin, K., Lindström, E. R., Murphy, G., & Squitieri, M. D. (2024). Special educators' training and preparedness to write individualized education programs. *Teacher Education and Special Education*, 47(2), 161–179. <https://doi.org/10.1177/08884064241234616>

Boaventura, J. (2013). *Como pensar a formação dos professores em Angola*. Proget Edizioni.



- Borges, J. M. (2003). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de habilidades comunicativas en docentes de secundaria básica* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela].
- Calzado, D. (1998). *El taller: Una alternativa de forma de organización del proceso pedagógico en la preparación profesional del educador* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].
- Cambinda, J. (2011). *Proponer una estrategia de formación profesional en gestión escolar para los directivos de escuela primaria en Dondo, provincia de Kwanza Norte* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Cangombe, A. (2015). *Propuesta de preparar profesores para la atención educativa a los alumnos con discapacidad visual, en la Escuela Especial de Malange, de la República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Carrington, S., Mercer, K. L., Iyer, R., & Selva, G. (2015). The impact of transformative learning in a critical service-learning program on teacher development: Building a foundation for inclusive teaching. *Reflective Practice*, 16(1), 61–72. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.969696>
- Carrington, S., Park, E., McKay, L., Saggars, B., Harper-Hill, K., & Somerwil, T. (2024). Evidence of transformative leadership for inclusive practice. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104466. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104466>
- Castellanos, B. (2001). *Investigación educativa: Nuevos escenarios, actores y estrategias*. Centro de Estudios Educativos.

Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos*. McGraw-Hill.

Chivela, D. L., Nsiangengo, P., & Fernandes, P. (2004). *Currículo da formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário*. Ministério da Educação, Instituto Nacional para Investigação e Desenvolvimento da Educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190764>

Cobas, C. L. (2008). *Una concepción didáctica para la utilización de las preferencias sensoriales de los escolares de 4to grado de la educación primaria en la construcción de textos escritos* [Tese de doutoramento, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño].

Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.021>

Coromoto, E. (2014). *Estrategia educativa para desarrollar la cultura de paz en los estudiantes del Instituto Universitario de Tecnología del Oeste Mariscal Sucre (IUTOMS)* [Tese de doutoramento, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño].

Corzo, E. (2005). *Estrategia para el mejoramiento profesional y humano de los funcionarios públicos de Cochabamba* [Tese de doutoramento, Universidad Real Mayor y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca].

Cazequene, A. (2025, 12-14 de maio). Desafios da Inclusão de Estudantes com NEE Auditivas no Curso de Engenharia Mecânica: Percepção dos Docentes [Apresentação em congresso]. Congresso Internacional de Pedagogia, Bié Angola.



- Crespo, B. (2009). *Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica*. San Marcos.
- Da Silva, J. (2008). *Programa educativo para elevar el desempeño pedagógico profesional del profesor benguelense, para la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales en Benguela* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- De Agüero Servín, M., Sánchez-Mendiola, M., Martínez-Hernández, A. M. P., & Pompa-Mansilla, M. (2021). La formación y profesionalización para la docencia universitaria en México desde la voz de los profesores. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(8), 62–79. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050804>
- De Armas Ramírez, N., & Valle Lima, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. Editorial Pueblo y Educación.
- De Matos, O. J. (1998). A educação especial em Angola. In *Necessidades educativas especiais em Angola*. Ibrahima Ndiaye, UNESCO.
- De Souza, B. (2026). Transdisciplinary approaches to integrating inclusivity and sustainability in teacher education. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 22(1), a1673. <https://doi.org/10.4102/td.v22i1.1673>
- Dessler, G. (2009). *Administración de recursos humanos* (11.^a ed.). Pearson Educación.
- Ferrer, M. (2002). *Modelo para la evaluación de las habilidades pedagógicas profesionales del maestro primario* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

- Fragoso, F. (2013). *Estrategia de superación profesional pedagógica para los maestros de la educación primaria en Viana, Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Fresquet, M. (2015). *Concepción pedagógica para la atención educativa al escolar con hipoacusia en el contexto de la educación primaria* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Funete, J. (2014). *Estrategia de superación profesional para los directivos de la Escuela de Formación de Profesores orientada a la esfera organizativa* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Gamboa, V. F. (2014). *La superación de los profesores de la enseñanza primaria para la atención educativa integral de los alumnos con retraso mental en Kwanza Norte* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- González, K. (2005). *Estrategia de capacitación de los directivos de educación del municipio Venezuela para la dirección de la orientación profesional pedagógica* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech].
- Granados, L. A. (2004). La actividad pedagógica profesional en el logro de la calidad educacional. *Revista Varona*, 35(38), 30–39. <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/2296>
- Guerra, L. A. (2005). *Modelo teórico de planeación de la actividad pedagógica profesional del docente de la educación primaria* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].



Herrera, S. (2014). *La atención educativa a los escolares con diagnóstico de retraso mental que presentan manifestaciones psicopatológicas* [Tese de doutoramento, Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial].

Instituto Nacional de Formação de Quadros, & Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation. (2007). *Plano mestre de formação de professores em Angola: Documento técnico*. Ministério da Educação. <https://livrozilla.com/doc/1355375/plano-mestre-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-angola>

Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2011). *Currículo de formação de professores: Reforma educativa*. Ministério da Educação.

Instituto Nacional para a Educação Especial. (2006). *Plano estratégico de desenvolvimento da educação especial em Angola 2007–2015*. Ministério da Educação. https://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_EstrategiapaEducacaoEspecial.pdf

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). In-service training for special education teachers working with students having developmental disabilities to develop effective transition goals. *International journal of developmental disabilities*, 66(2), 133–141. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1518809>

Larraceleta, A., Castejón, L., Iglesias-García, M. T., & Núñez, J. C. (2022). Assessment of Public Special Education Teachers Training Needs on Evidence-Based Practice for Students with Autism Spectrum Disorders in Spain. *Children (Basel, Switzerland)*, 9(1), 83. <https://doi.org/10.3390/children9010083>

Lazo, O. (2007). *Estrategia de superación para los directivos de la educación técnica y profesional de Ciudad de La Habana con el uso de los medios audiovisuales* [Dissertação de mestrado, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

Leitão, F. J. (2015). *La superación profesional en gestión escolar de los directivos de escuela primaria de Ndalatando, República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].

Lopes de Oliveira Costa, A., Vieira Barreto Gomes, R., & da Silva Bezerra, M. I. (2022). Formação docente e educação inclusiva: Elementos para uma interseção. *Reflexão e Ação*, 30(2), 148–161. <https://doi.org/10.17058/rea.v30i2.16441>

López Hurtado, J., Esteva Boronat, M., Rosés, M. A., Chávez Rodríguez, J., Valera, O., & Ruiz Aguilera, A. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En G. García Batista (Comp.), *Compendio de pedagogía* (pp. 45–61). Editorial Pueblo y Educación.

López, J. F. (1999). *Sistema de instrumentos para el diagnóstico de la motivación profesional pedagógica* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

López, P. (1997). *La dirección de la actividad cognoscitiva*. Pueblo y Educación.

Lupolo Lombe, C. (2018). La superación profesional de los profesores. Una exigencia del contexto educativo angolano actual. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (2, Especial). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360672109012/html/>



- Martín-Romera, A., & García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7–23. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9916>
- Martins, F. (2015). *La profesionalización docente: Una alternativa para el desarrollo de las competencias profesionales en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del ISCED de Huambo, Angola* [Tese de doutoramento, : Instituto Superior de Ciências da Educação].
- Marx, C. (1976). *Tesis sobre Feuerbach*. Editorial Progreso.
- Mejías Sánchez, Y., & Borges Oquendo, L. C. (2021). Consideraciones para la definición de desempeño profesional en el proceso de calidad en salud. *Humanidades Médicas*, 21(1), 224–238. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202021000100224&lng=es&tlng=es
- Memo, A. C. (2015). *La superación profesional pedagógica de los profesores del Instituto Superior Técnico Militar de la República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].
- Ministério da Educação de Angola. (2007). *Plano mestre de formação de professores em Angola: Documento técnico*. INFQ-BIEF. <https://livrozilla.com/doc/1355375/plano-mestre-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-em-angola>
- Monereo, C. E. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Editorial Graó de Serveis Pedagògics.

Monteiro Silva Cardoso, E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho].

Nascimento, A. (1991). *Formação e recrutamento de quadros para educação de base* [Comunicação apresentada na Mesa Redonda sobre Educação para Todos]. Ministério da Educação.

Neves, J. J. (2015). *La preparación de los profesores para la atención educativa a los alumnos con discapacidad auditiva, en la Escuela Especial de Benguela, de la República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2025). *Profesionalización docente*. <https://www.unesco.org/es/node/186129>

Orozco, M. (2012). *Concepción pedagógica para la atención educativa a escolares con autismo* [Tese de doutoramento, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño].

Parra, I. (2002). *Modelo didáctico para contribuir a la dirección del desarrollo de la competencia didáctica del profesional de la educación en formación inicial* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

Paulo, A. M. (2013). *Estrategia general de superación para los directores de las escuelas de la enseñanza secundaria del II ciclo en la provincia de Luanda de la República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].



Pérez, M. M. (2014). *La educación para la salud desde la integración de los componentes organizacionales del proceso pedagógico* [Tese de doutoramento, Universidad de Sancti Spíritus José Martí Pérez].

Pla López, R. V. (2005). *Modo de actuación del docente desde un enfoque integral y contextualizado*. Instituto Superior Pedagógico Manuel Ascunce Domenech,

Ponce, Z. E. (2005). *El desempeño profesional pedagógico del tutor del docente en formación en la escuela primaria como microuniversidad* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

Queiroz de Lima Menezes, M., Pires de Azara, M., Zompero Nunes, E., Pereira Bispo, J., dos Santos Fujiyoshi, M. R., Cancio Justo dos Santos Limeira, M. P., Cancio Justos Santos Filho, M. F., Sena da Cunha, E., Aguiar Guimarães Silva, J., & Martins de Souza, L. (2025). Educação especial e a formação de professores: Uma abordagem necessária para a efetivação da inclusão escolar. *ARACÊ*, 7(5), 21041–21056. <https://doi.org/10.56238/arev7n5-001>

Ramírez, I., Castellanos, R., & Figueredo, E. P. (2008). *El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela*. Pueblo y Educación.

República de Angola, Assembleia Nacional. (2001). *Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro: Lei de Bases do Sistema de Educação*. *Diário da República, I Série*, (65), 1289-1299. https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013_01_Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf Lex. AO

República de Angola, Conselho de Ministros. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Ministério da Educação e Cultura. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/angola_estrategia_integrada_melhoria_1.pdf Planipolis

Rodríguez, M. A. (2002). *Estrategia metodológica para la preparación postgraduada de los docentes en la lectura de la obra martiana* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Félix Varela].

Rodríguez, R. (2011). *Educación bioética para la sustentabilidad de la vida*. Educación Cubana.

Rodríguez-Oramas, A., Alvarez, P., Ramis-Salas, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2021). The impact of evidence-based dialogic training of special education teachers on the creation of more inclusive and interactive learning environments. *Frontiers in Psychology*, 12, 641426. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641426>

Sansano, A., & Jiménez-Fernández, G. (2024). Detecting the training needs of primary education teachers on learning disabilities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(3), 349–361. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.336>

Santiesteban, M. L. (2002). *Programa educativo para la superación de los directores de las escuelas primarias del municipio Playa* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].

Santos, J. (2005). *Modelo pedagógico para el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional de los profesores de Agronomía de los institutos politécnicos agropecuarios* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico de Enseñanza Técnica Profesional].





- Sierra, R. (2004). *Modelo teórico para el diseño de una estrategia pedagógica en la educación primaria y secundaria básica* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].
- Sierra, R. A. (2008). *Estrategia pedagógica, su diseño e implementación*. Pueblo y Educación.
- Travers, H. E., Cole, A. J., & Starkey, A. E. (2026). Special educators' confidence and training in effective transition practices: A statewide assessment. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*. <https://doi.org/10.1177/21651434261416405>
- Valdés, O. (1996). *La educación ambiental en el proceso docente educativo en las montañas de Cuba* [Tese de doutoramento, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona].
- Valiente Sandó, P., Roca Serrano, A., & Mayo Parra, I. (1997). *Principios, contenido, niveles y formas organizativas de la capacitación de directores de centros docentes: Una propuesta para el logro de la idoneidad* [Ponencia]. Evento Internacional Pedagogía 97, La Habana, Cuba.
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica: Otra mirada*. Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Relógio D'Água.
- Walker, V. L., Douglas, K., Wang, C., & Li, Z. (2024). Special education teachers' perspectives of effective pre-service training practices in systematic instruction for students with extensive support needs. *International Journal of Developmental Disabilities*, 70(4), 582–593. <https://doi.org/10.1080/020473869.2022.2110362>

Yuwono, I., & Okech, J. B. (2021). The classroom impact of trained special needs education teachers in selected schools: An evaluation study. *Frontiers in Education*, 6, Article 630806. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.630806>

Zatsiorsky, V. M. (1989). *Metrología deportiva: Libro de texto*. Planeta.

Zilberstein Toruncha, J., Valdés Puentes, R., & Maturano Longarezi, A. (2023). Teoría del aprendizaje desarrollador (TAD): Diálogo con José Zilberstein Toruncha. *Obutchénie: Revista de Didáctica e Psicologia Pedagógica*, 7(1), 1–43. <https://doi.org/10.14393/OBv7n1.a2023-69009>

Zinga, A. (2009). *La formación científico-pedagógica de los profesores de enseñanza primaria: Un desafío para el Instituto Superior de Ciencias de la Educación do Sumbe* [Ponencia]. II Jornada Científico-Pedagógica, Universidad Katyavala Bwila, Angola.

Zinga, A. (2012). *Estrategia de profesionalización para el perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico del maestro primario de la provincia de Kwanza Sul de la República de Angola* [Tese de doutoramento, Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona].



Anexo 1. Guia para a análise de documentos.

Objectivo: Constatar as normas estabelecidas relativamente ao processo de formação e capacitação dos professores da Educação Especial na República de Angola.

Documentos a analisar:

- Lei de Bases do Sistema de Educação, de 31 de Dezembro de 2001.
- Currículo de formação de professores do ensino primário e secundário.
- Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial 2007–2015.
- Plano Mestre de Formação de Professores na República de Angola 2008–2015.

Aspectos a ter em conta na análise:

- Objectivos da formação inicial, contínua e a distância dos professores que trabalham na Educação Especial na República de Angola.
- Regularidades relativas ao aperfeiçoamento da preparação dos professores para o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais na República de Angola.

Anexo 2. Guia de inquérito aos professores da Educação Especial na província do Namibe.

Objectivo: Constatar o nível de preparação dos professores para orientar o atendimento

educativo aos alunos com necessidades educativas especiais.

Senhor(a) Professor(a):

Está a ser realizada uma investigação com o objectivo de contribuir para o aperfeiçoamento do processo de preparação dos professores da Educação Especial. Solicitamos a sua colaboração, respondendo às questões com o maior grau de profundidade possível, uma vez que os critérios e as apreciações apresentados serão considerados no desenvolvimento da investigação.

Agradecemos a sua colaboração.

Anos de trabalho na Educação Especial: _____

Nível académico: _____

(Assinale com um X)

1. As actividades de preparação que recebeu para o exercício profissional como professor da Educação Especial foram:

- Formação inicial específica _____
- Actividades de superação profissional _____
- Actividades metodológicas _____
- Actividades de investigação _____
- Seminários _____
- Outras _____
- Não recebeu preparação _____

2. Considera que as actividades anteriores favorecem o seu desempenho profissional?

_____ Sim _____ Não

Porquê? _____





3. A sua motivação para trabalhar numa escola de Educação Especial está relacionada com:

- Satisfação pelo atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais _____
- Aumento salarial _____
- Ausência de outra alternativa de emprego _____
- Influência e incentivo de um amigo _____
- Outras _____

Quais? _____

4. Considera que está preparado para realizar as seguintes tarefas?

- Planificação das actividades docentes: Sim _____ Não _____
- Atendimento às diferenças individuais dos seus alunos: Sim _____ Não _____
- Estabelecimento de relações adequadas entre si e:
 - Os restantes especialistas da escola: Sim _____ Não _____
 - A família: Sim _____ Não _____
 - A comunidade: Sim _____ Não _____

5. Quais são as necessidades educativas especiais que considera mais complexas no seu trabalho?

- Visuais _____ Porquê? _____

- Auditivas _____ Porquê? _____

- Intelectuais _____ Porquê? _____

- Físico-motoras _____ Porquê? _____

6. Relativamente ao projecto educativo da escola:

- Participou na sua elaboração: Sim _____ Não _____
- Tem conhecimento da finalidade para a qual foi elaborado: Sim _____ Não _____
- Considera que as acções planificadas correspondem às necessidades da escola: Sim _____ Não _____

7. Considera que a sua preparação para prestar um atendimento educativo de maior qualidade aos alunos com necessidades educativas especiais requer:

- Acções metodológicas _____
- Seminários pedagógicos _____
- Capacitação profissional _____
- Outras _____

Quais? _____

Anexo 3. Guia de entrevista aos directivos das Escolas de Educação Especial da província do Namibe, República de Angola.

Objectivo: Constatar o grau de preparação dos directivos para o desempenho das suas funções à frente do colectivo docente.

Rapport: Está a ser realizada uma investigação com o objectivo de contribuir para o aperfeiçoamento do





processo de preparação dos professores da Educação Especial. Solicitamos a sua colaboração, uma vez que os critérios e as apreciações apresentados serão considerados no desenvolvimento da investigação.

1. Qual é a sua formação de base?
2. Há quantos anos desempenha a função de director da escola?
3. Considera necessário aprofundar aspectos relacionados com o atendimento educativo aos alunos com necessidades educativas especiais para desempenhar a sua função com maior qualidade?
4. Realiza acções de autopreparação relacionadas com a Educação Especial?
5. Como caracteriza a realização do trabalho metodológico na sua escola?
6. Quais são as principais dificuldades que enfrenta no desenvolvimento da sua gestão escolar?
7. Que critérios tem em conta para a elaboração do projecto educativo da escola que dirige?
8. Como avalia o nível de resposta proporcionado às necessidades concretas da sua gestão escolar?
9. Na sua opinião, o que deve ser transformado nas acções de capacitação dos professores da sua escola para que estas correspondam às actuais transformações decorrentes da Reforma Educativa do país?

Anexo 4. Guia de entrevista aos inspectores da Educação Especial da província do Namibe, República de Angola.

Objectivo: Constatar a situação actual relativamente às acções de controlo, avaliação e aconselhamento

aos professores da Educação Especial da província do Namibe.

Tipo de entrevista: Directa e estruturada.

Rapport: Necessito da sua colaboração para a realização de uma investigação destinada a contribuir para uma melhor preparação dos professores das escolas de Educação Especial do seu território.

10. Quantos anos de experiência possui no sector da educação? Quantos desses anos correspondem à Educação Especial?
11. Possui alguma formação ou preparação específica para o trabalho que desenvolve?
12. Considera que os professores das escolas de Educação Especial que acompanha dominam as competências didácticas e pedagógicas e as particularidades do processo de ensino-aprendizagem?
13. Que limitações apresentam os professores para orientar adequadamente esse processo?
14. Que acções sugere para contribuir para a melhoria da preparação dos professores?

Anexo 5. Guia de observação de aulas da Educação Especial na província do Namibe, República de Angola.

Objectivo: Constatar o nível de preparação manifestado pelos professores para orientar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Indicadores a observar:

- **Domínio das características individuais dos alunos.**
Sim _____ Não _____ Às vezes _____



- **Domínio dos conteúdos.**
Sim _____ Não _____
- **Aplicação de recursos e apoios para a correção e/ou compensação das deficiências.**
Sim _____ Não _____ Às vezes _____
- **Aproveitamento dos principais aspectos decorrentes do processo de diagnóstico, com vista a potenciar ao máximo o desenvolvimento dos alunos.**
Sim _____ Não _____ Às vezes _____
- **Articulação dos componentes didáticos do processo de ensino-aprendizagem.**
Adequada _____ Não adequada _____
- **Utilização de métodos e técnicas para o trabalho colaborativo.**
Sim _____ Não _____ Às vezes _____

Anexo 6. Inquérito aplicado aos especialistas para determinar o seu coeficiente de competência relativamente à temática abordada na investigação.

Caro(a) colega:

Tendo em conta a sua experiência e o seu prestígio profissional, solicitamos a sua colaboração numa investigação relacionada com a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial da província do Namibe, República de Angola. Para o efeito, solicitamos que responda às questões apresentadas no presente inquérito.

Dados gerais

Nome e apelidos: _____

Especialidade de formação: _____



Especialização de pós-graduação: _____

Anos de experiência:

Como docente: _____ Na Educação Especial:
_____ No Ensino Superior: _____

Categoria

Categoria

docente:
científica:

Cargo

que

Instituição

ocupa:
onde

trabalha: _____

Questionário

1. Autoavalie o seu nível de preparação em cada um dos aspectos apresentados na tabela seguinte. Assinale com uma cruz (X) o nível correspondente em cada linha.

Fontes de argumentação	Alto	Médio	Baixo
Experiência profissional que possui no processo de formação e superação profissional.	_____	_____	_____
Análise da literatura especializada sobre a formação e a superação profissional.	_____	_____	_____
Conhecimentos sobre a Educação Especial.	_____	_____	_____
Investigações ou experiências pedagógicas relacionadas com o tema, realizadas, orientadas ou consultadas.	_____	_____	_____
Informação sobre o estado actual da formação e da superação dos profissionais da educação em Cuba e no estrangeiro.	_____	_____	_____
Intuição.	_____	_____	_____

Educação Especial e formação de professores: desafios e estratégias para uma prática transformadora





2. Avalie, de forma geral, o grau de conhecimento e informação que possui sobre o tema objecto da investigação. Para o efeito, assinale com uma cruz (X), numa escala crescente de 1 a 10, o valor que atribui ao seu nível de conhecimento.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo 7. Inquérito aplicado aos especialistas para obter os seus critérios sobre a estratégia de capacitação proposta.

Caro(a) colega:

Tendo em conta a sua experiência e o seu prestígio profissional, foi seleccionado(a) como especialista para avaliar a estratégia de capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial na província do Namibe. Para o efeito, solicitamos que responda ao presente questionário.

Questionário

1. Avalie os indicadores apresentados a seguir, atribuindo-lhes uma das categorias indicadas na tabela. Deve assinalar com uma cruz (X) apenas uma categoria para cada indicador.

Indicadores	Muito Adequado	Bastante Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Não Adequado	Não Sei
1. Estrutura e conteúdo						
2. Valor pedagógico						
3. Fundamentos da estratégia						

4. Princípios da estratégia						
5. Características da estratégia						
6. Exigências da estratégia						
7. Representação gráfica						
8. Correspondência com as necessidades de capacitação dos professores						
9. Selecção dos conteúdos a abordar na capacitação						
10. Acções propostas na etapa de diagnóstico						
11. Acções propostas na etapa de planificação						
12. Acções propostas na etapa de implementação						
13. Acções propostas na etapa de avaliação						
14. Correspondência entre as acções das diferentes etapas						



15. Possibilidades de aplicação						
16. Atualidade						
17. Novidade						
18. Relevância						
19. Qualidade						
20. Avaliação geral						

2. Apresente argumentos relativamente aos indicadores avaliados como Pouco Adequados ou Não Adequados.

3. Apresente todos os critérios, críticas, observações e sugestões que considere pertinentes para o aperfeiçoamento da estratégia.

**Anexo 8. Resultados do inquérito
aplicado aos especialistas para obter
os seus critérios sobre a estratégia de
capacitação proposta.**

Indicadores	Muito Adequado	Bastante Adequado	Adequado	Pouco Adequado	Não Adequado	Não Sei
1. Estrutura e conteúdo	23	1	1			
2. Valor pedagógico	24	1				
3. Fundamentos da estratégia	1	6	15	3		
4. Princípios da estratégia	2	5	18			
5. Características da estratégia	22	3				
6. Exigências da estratégia	20	2	3			
7. Representação gráfica		2	12	11		
8. Correspondência com as necessidades de capacitação dos professores	20	2	2	1		
9. Selecção dos conteúdos a abordar na capacitação	19	3	3			
10. Acções propostas na etapa de diagnóstico	6	10	9			
11. Acções propostas na etapa de planificação	22	2	1			





12. Acções propostas na etapa de implementação	22	3				
13. Acções propostas na etapa de avaliação	2	20	3			
14. Correspondência entre as acções das diferentes etapas		4	15	6		
15. Possibilidades de aplicação	25					
16. Actualidade	25					
17. Novidade	25					
18. Relevância	25					
19. Qualidade	23	2				
20. Avaliação geral	17	5	2	1		

Anexo 9. Inquérito de encerramento da estratégia de capacitação.

Objectivo: Constatar o nível de capacitação alcançado pelos professores como resultado da implementação da estratégia proposta.

Senhor(a) Professor(a):

Nos últimos meses, participou, juntamente com outros professores, numa estratégia de capacitação destinada a contribuir para o aperfeiçoamento do seu desempenho profissional na Educação Especial. Por esta razão, gostaríamos de contar com os valiosos critérios que poderá apresentar acerca da referida estratégia.

Agradecemos a sua colaboração.

Anos de trabalho na Educação Especial:

Nível acadêmico: _____

Actividade que desempenha: _____

Indique, em cada caso, uma das seguintes categorias: Muito, Bastante, Algo, Pouco ou Nada.

1. As acções de capacitação em que participou foram:

- Agradáveis _____
- Actualizadas _____
- Profundas _____
- Coerentes _____
- Interessantes _____
- Necessárias _____

2. Considera que as acções incluídas na estratégia contribuíram para o seu aperfeiçoamento profissional no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais?

_____ Sim _____ Não

Porquê? _____

3. Actualmente, a sua motivação para trabalhar numa escola de Educação Especial está relacionada com:

- Satisfação pelo atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais _____
- Aumento salarial _____
- Ausência de outra alternativa de emprego _____
- Influência e incentivo de um amigo _____



- Outras _____

Quais? _____

4. Apresente a sua avaliação actual sobre a capacidade que possui para desempenhar as seguintes tarefas:

- Planificação das actividades docentes: Sim _____ Não _____
- Atendimento às diferenças individuais dos seus alunos: Sim _____ Não _____
- Estabelecimento de relações adequadas entre si e:
 - Os restantes especialistas da escola: Sim _____ Não _____
 - A família: Sim _____ Não _____
 - A comunidade: Sim _____ Não _____

5. Que sugestões poderia apresentar para o aperfeiçoamento da estratégia de capacitação?





André Cazequene

Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba, Mestre em Ciências da Educação e Licenciado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação Especial, pela Universidade Pedagógica “Félix Varela Morales”, Cuba. É Professor Auxiliar da Universidade do Namibe, Angola, docente do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, onde leciona disciplinas como Pedagogia Geral, Didática Geral e Metodologias da Investigação Científica, e exerce actualmente as funções de Vice-Decano para os Assuntos Académicos da Faculdade de Engenharias. A sua actividade académica e científica concentra-se na Educação Inclusiva, Didática e Metodologias de Ensino Especial, Formação de Professores, Planeamento e Adaptação Curricular, Tecnologias Assistivas e Recursos Educativos, Currículo Inclusivo e Necessidades Educativas Especiais, com particular interesse na inclusão de estudantes com deficiência

Educação Especial e formação de professores: desafios e estratégias para uma prática transformadora



nos diferentes níveis de ensino. Ao longo da sua trajetória, tem desenvolvido investigações sobre preparação pedagógica de professores, inclusão no ensino superior, qualidade do ensino, inovação das práticas pedagógicas e adaptação curricular. Tem participado em congressos, conferências, seminários e outros eventos científicos nacionais e internacionais, incluindo o I Seminário Socioambiental Angola–Brasil, o I Congresso Internacional de Pedagogia do Bié e a University of Namibia Education Conference (EduCon 2026). É autor e coautor de trabalhos científicos que articulam educação, inclusão, formação docente e inovação pedagógica, com especial compromisso com a melhoria da qualidade educativa e o desenvolvimento de práticas inclusivas no contexto angolano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1176-2708>



✦ Knowledge that transforms societies ✦

Educar na diversidade não significa apenas garantir que todos estejam na escola. Significa assegurar que cada aluno encontre um professor preparado para reconhecer as suas potencialidades, compreender as suas necessidades e construir respostas educativas capazes de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento. Na Educação Especial, esta responsabilidade transforma a preparação docente numa condição essencial para converter o direito à educação numa realidade. Esta obra aborda um dos desafios fundamentais da educação angolana: a capacitação dos professores que trabalham na Educação Especial, tomando como cenário a província do Namibe. A partir da análise da formação docente e do diagnóstico da realidade educativa, identificam-se necessidades relacionadas com conhecimentos especializados, habilidades pedagógicas, motivação e compromisso profissional, juntamente com potencialidades que podem impulsionar a transformação da prática educativa. Estes resultados conduziram à elaboração de uma estratégia de capacitação que articula oficinas e treinamento no posto de trabalho como formas fundamentais de organização, estruturadas mediante etapas de diagnóstico, planificação, implementação e avaliação. A proposta procura aproximar a preparação profissional das situações concretas enfrentadas quotidianamente pelos professores. A estratégia foi submetida à apreciação de 25 especialistas, que a avaliaram como Muito Adequada e formularam recomendações que contribuíram para o seu aperfeiçoamento, elevaram a sua qualidade e fortaleceram as possibilidades da sua aplicação no contexto educativo para o qual foi concebida. Mais do que diagnosticar uma realidade, esta obra propõe caminhos para transformá-la. Porque capacitar um professor significa ampliar as possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento dos alunos e contribuir, a partir da prática, para o fortalecimento da Educação Especial em Angola.