

Educação Especial e Inclusiva em Angola: atuação e recontextualização dos gestores educativos no Zaire

Special and Inclusive Education in Angola: performance and recontextualization of educational managers in Zaire

António António ¹

0000-0001-7573-1885, Magistério do Soyo, antoniotonny1988@hotmail.com

RESUMO

O estudo objetiva analisar as percepções dos gestores de educação e das escolas do ensino primário geral sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar no Zaire e suas correspondentes atuações no cenário da recontextualização. A pesquisa, que é de matriz qualitativa, foi realizada a partir do método de Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), inicialmente formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) e reformulada por Ball (1994), com ênfase ao contexto da prática, por meio de coleta de dados suportada pela entrevista semiestruturada. Os resultados revelaram um parecer positivo dos gestores sobre a necessidade de inclusão escolar dos alunos com deficiência, porém, são igualmente contraditórios, ao defenderem que esses aprenderiam melhor nas escolas do ensino especial. Como conclusão, a tradução da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva na província do Zaire enfrenta significativas dificuldades, por falta de condições prévias que permitiriam seu funcionamento.

Palavras-chave: Educação especial; Atuação; Recontextualização; Zaire.

ABSTRACT

The study aims to analyze the perceptions of education managers and general primary schools regarding the National Policy on Special Education Oriented towards School Inclusion in Zaire and their corresponding actions in the contextualization scenario. The research, which is qualitative, was carried out using the Policy Cycle Approach (PCA) method, initially formulated by Bowe, Ball and Gold (1992) and reformulated by Ball (1994), with emphasis on the context of practice through data collection supported by semi-structured interviews. The results reveal a positive opinion from managers regarding the need for school inclusion of students with disabilities, however, they are equally contradictory in arguing that they would learn better in special education schools. In conclusion, the translation of the national special and inclusive education policy in the province of Zaire faces significant difficulties due to the lack of preconditions that would allow its operation.

Keywords: Special education; Acting; contextualization; Zaire.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, intitulada “Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva: atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na Província do Zaire”, advém da tese de doutorado que visou analisar as influências das organizações multilaterais na elaboração da atual Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola e, conseqüentemente, como

essas recomendações pautadas numa agenda global, se manifestam por meio das atuações políticas locais, dadas pelos gestores (educativo ou escolar).

A modalidade de educação especial, que teve sua adoção no Sistema de Educação e Ensino em 1979 é, atualmente, definida como “uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas e é destinada às pessoas com deficiência e aos educandos com altas habilidades, sobredotados e autistas, visando a sua integração socioeducativa” (Angola, 2020, p. 4429). Hoje, regida por uma política nacional, a educação especial e inclusiva vem conhecendo importantes avanços no quesito do ordenamento jurídico que adota os principais direcionadores da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1990), Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006).

A inclusão escolar de pessoas com deficiência e todo o público-alvo da educação especial em Angola que, atualmente, encontra-se no cerne das principais questões da educação, tem sido, no entender do pesquisador, uma questão aquém do que se espera quando se considera os mais de 45 anos de independência e pouco mais de 20 anos de paz, marcado pelo fim da Guerra Civil. Porém, a constatação, em nada impede de reconhecer aquilo que o Estado Angolano, por meio das suas políticas públicas voltadas à educação e com o visível apoio das agências especializadas da ONU vem realizando. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) vem sendo alterada e emendada, nos últimos anos, com o intuito de adequá-la aos desafios demandados pela realidade dinâmica e cambiante do país, mais ainda, pelos desafios globais das agendas políticas das principais organizações internacionais que financiam os projetos.

Entretanto, os avanços do ordenamento jurídico que visam garantir o direito à educação de qualidade a todos, precisam ser tangíveis e refletir-se no contexto da prática, por meio do reconhecimento e acautelamento das idiossincrasias locais. Além disso, os normativos regentes dessa política deveriam ser de fácil acesso para os gestores educativos e escolares, que têm a responsabilidade de ler, interpretar, ressignificar e recontextualizar os discursos presentes nos textos políticos, conforme suas necessidades.

Em decorrência do exposto, constitui-se como objeto desta pesquisa, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola e sua recontextualização nas escolas do Ensino Geral da província do Zaire, por meio das atuações de gestores educativos e escolares. O problema central desta investigação consiste em: como é dado o processo de interpretação e tradução da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva no contexto da prática, por meio da atuação de seus atores de políticas? O atuar desses atores sobre a garantia do direito à educação do público-alvo da Educação Especial nas escolas do Ensino Geral é uma questão que gera muitos debates que transcendem uma ou outra modalidade de educação.

Dessa forma, se justifica a importância desta pesquisa, que para além de provocar uma reflexão sobre o atual cenário da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas do Ensino Geral, enfatiza-se a importância da figura do gestor educativo e escolar na encenação das políticas. Por outro lado, são poucos os estudos realizados sobre a educação especial que considerem, simultaneamente, o macro contexto da influência e o micro contexto da prática.

Em sua Tese de doutoramento, António (2023) fez um levantamento sobre a produção acadêmica da Educação Especial em Angola, independentemente do foco

das mesmas, somando um total de 15 documentos selecionados (duas teses, quatro dissertações, oito artigos científicos e um trabalho apresentado em congresso). O recorte temporal foi de 1979 a 2023, considerando que o ano inicial representa, oficialmente, a adoção da Educação Especial como uma modalidade de ensino no Sistema de Educação e Ensino angolano. O levantamento foi feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico, em que foi possível aceder maior parte das pesquisas disponíveis.

Como objetivo geral, a pesquisa se propõe a analisar as percepções dos gestores de educação e das escolas do ensino primário geral sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar no Zaire e suas correspondentes atuações no cenário da recontextualização. Para tal, tem-se as seguintes perguntas orientadoras: como os gestores, partindo da política global, recontextualizam a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar no Ensino Geral? Como os gestores educacionais e escolares compreendem e atuam sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar na criação e orientação dos Núcleos de Apoio à Inclusão escolar no Ensino Geral? Em termos de organizações, o texto estrutura-se por uma introdução, metodologia, da apresentação de pesquisa, apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, que é de matriz qualitativa, foi realizada a partir do método de Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), inicialmente formulada por Bowe, Ball e Gold (1992) e reformulada por Ball (1994). A ACP é um modelo de análise de

políticas educativas que não obedece à hierarquia e linearidade obrigatória, contemplando, fundamentalmente, três contextos inter-relacionados: contexto de influência; contexto de produção de texto; e contexto de prática. Dois anos mais tarde, igualmente resultante de críticas ao modelo dos três contextos, Ball (1994) acrescentou mais dois contextos que vieram conformar o ciclo de política por cinco contextos inter-relacionados, entre esses, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política (Mainardes, 2018). Porém, nesta pesquisa, a análise da política de educação especial e inclusiva é sobre a província do Zaire, o que corresponde ao contexto da prática que, segundo os autores proponentes do modelo, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, os textos são lidos diferentemente e são adaptados de acordo aos contextos locais e institucionais, em que as consequências reais são experienciadas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006).

Para a coleta de dados inerentes ao contexto da prática, recorreu-se a entrevista que possibilitou, não apenas caracterizar a atuação técnica e política dos gestores educacionais e escolares, mas também, compreender suas perspectivas e percepções sobre a política em causa, o que realmente entendem, como entendem e porque entendem como a entendem. Assumida desde Sampieri, Collado e Lucio (2014, p. 403), optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, aquelas que são baseadas em um guia de tópicos ou perguntas em que o entrevistador é livre para inserir perguntas adicionais, com o fim de esclarecer conceitos ou obter mais informações. As entrevistas foram realizadas presencialmente e por via telefônica, mediante a assinatura de um consentimento informado que visa resguardar as questões éticas de uma pesquisa acadêmico-científica, destacando a voluntariedade de participar ou deixar de participar dela, sem implicações de qualquer natureza.

Antes das entrevistas, uma carta solicitando autorização para a coleta de dados foi enviada a cada Direção Municipal de Educação que, por sua vez, forneceu as listas das escolas que foram selecionadas intencionalmente, conforme os critérios de inclusão.

O local da pesquisa circunscreveu-se a província do Zaire, contemplando três (Soyo, Nzeto e Mbanza-Congo) dos seis municípios que compõem a província. Para cada um dos municípios contemplados, contou-se com um gestor educacional (Diretor do Gabinete Municipal da Educação) que propuseram algumas escolas conforme os critérios de inclusão previamente definidos: a) escolas com até ou mais de 500 alunos regularmente matriculados; b) contar com alunos que tenham algum tipo de deficiência (física, sensorial ou intelectual) ou estejam na categoria de alunos com necessidades educativas especiais; c) ter sido reabilitada (reformulada) e mobiliada nos últimos 10 anos; d) contar com um diretor com o tempo de serviço igual ou superior a 5 anos na função; e e) a presença de figuras femininas nas direções das escolas. A partir das escolas indicadas, foram selecionados, intencionalmente, três gestores escolares (Diretores de escolas).

Para garantir o princípio ético do anonimato aos participantes da pesquisa, esses foram codificados da seguinte maneira: para os gestores educacionais como GPEE, GED1 e GED2 e, pelas escolas primárias como GESC1, GESC2, GESC3 e GESC4.

Enveredou-se pela análise temática para o processo de análise e interpretação das informações, por ser, o procedimento que mais argumentos proporciona para contemplar falas e documentos, segundo as fontes consultadas. A análise temática permite, igualmente, evitar que a pesquisa seja de um nível meramente descritivo, o que levaria a um dos postulados de Tello e Mainardes (2014, p. 155) quando defendem que “os fundamentos teóricos e epistemológicos

de uma pesquisa em política educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição”.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A macroinfluência das agências multilaterais e do Estado sobre os microcontextos de atuação política pelos gestores educacionais e escolares demandam desses, consciente ou inconscientemente, um processo de recontextualização que se dá em consonância com as condições locais.

A importância de estudar o contexto local da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar dá-se devido à ênfase dessa, na criação de uma escola aberta à diversidade, ou seja, uma escola regular que luta para eliminar as barreiras que dificultam o acesso, permanência e conclusão de todos os alunos (Angola, 2017).

Nessa abertura da escola regular à diversidade, o trabalho colaborativo entre o Ensino Geral e a Educação Especial é uma exigência como mecanismo de resposta à necessidade de se garantir “a aprendizagem e o desenvolvimento do público-alvo da educação especial no processo de escolarização” (Nozu; Bruno, 2016, p. 12), chamando aos gestores escolares, como referenciado em Angola (2017), à responsabilidade de criarem um ambiente favorável à inclusão dos alunos público-alvo dessa modalidade, contemplando o planejamento escolar, organização das equipes, os espaços de aprendizagem e a mobilização da comunidade escolar.

Como já referenciado na introdução desse texto, a necessidade de facilitação de acesso aos principais documentos legais sobre a política de Educação Especial e Inclusiva é real, porém, o contexto da prática mostrou-se desprovido de normativos locais ou institucionais que visam dar uma resposta mais contextualizada da política

nacional, considerando que “o grau do jogo ou a liberdade de interpretação varia de política para política em relação aos aparatos do poder em que estão estabelecidos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14). Outrossim, ao passo que os Gabinetes Municipais da Educação afirmam conhecer e possuir o documento da política nacional de educação especial e inclusiva como indicam as falas dos participantes: “a princípio, o documento orientador existe, mas vamos falar em concreto daquilo que é a nossa realidade” (GED1) ou, como afirmou outro gestor educacional “todos os documentos legais do setor da educação temos em suporte digital assim como físico” (GED2), do lado dos gestores escolares, profissionais que têm a missão de criar condições favoráveis à inclusão nas instituições que dirigem, constatando-se a ausência desse marco normativo:

Nunca tive contato com o documento ou Decreto sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Só mesmo quando o pessoal da repartição pede as estatísticas, tem uma parte que pede sobre a existência de alunos com NEE e a gente sempre coloca. Mas não temos diante de nós um documento que fala sobre essa política (GESC1).

Nossa escola não tem esse documento que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Mas já ouvi sobre sua publicação e sobre a necessidade da inclusão dos meninos com deficiência nas Escolas Gerais, por isso é que nós inserimos essas crianças (GESC2).

Nós não temos esse documento e nunca tivemos acesso a ele, apenas temos contado com algumas formações do Projeto Aprendizagem para Todos (PAT) e, a partir daí, tivemos a informação que ao nível da província só existe uma escola do ensino especial que se encontra na capital da província (GESC3).

Como disse, eu sou nova, estou aqui recentemente. Não sei se esse documento existe ou não aqui na escola, mas acredito que não temos (GES4).

Desse modo, como ficou evidente nas falas dos gestores, os Gabinetes Municipais da Educação que são as representações locais do Departamento Ministerial Auxiliar do Titular do Poder Executivo para o setor da educação, possuem o documento sobre essa política nos seus acervos, porém, as escolas primárias do Ensino Geral sob sua alçada, que deveriam estar abertas à diversidade com as condições de inclusão previamente criadas, não possuem esse documento que orienta todo o processo de inclusão escolar ao nível do país. Nesse sentido, esse handicap, refletido na ausência do documento que define as diretrizes e estratégias para que as redes de ensino garantam o direito a educação para pessoas com deficiência em todo o sistema formal de educação, pode condicionar, negativamente, todo o processo de inclusão escolar previsto a partir da política nacional, sobretudo, considerando que os contextos materiais que, entre os vários aspectos incluem a informação, conforme indicado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48) “podem ter um impacto considerável sobre as atuações políticas”. Considerando que a “política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (Mainardes, 2006, p. 53), a sua interpretação e recriação no processo de recontextualização, demanda de sua existência no contexto da prática, ou seja, para que o texto seja lido e interpretado, precisa estar disponível para os gestores.

Todavia, o acesso limitado aos documentos da política nacional de um lado e, do outro lado, o não acesso completo desses, não condiciona a predisposição e disponibilidade dos gestores na aceitação da ideia de uma escola para todos, como mecanismo de resposta à necessidade de uma educação inclusiva desenvolvida nas

escolas do Ensino Geral, tal como afirma um dos gestores educacionais, “posso dizer que nós estamos a trabalhar a meio gás e eu ainda posso dizer que concordo com a senhora ministra, ao dizer que não adianta criarmos escolas diferentes só para esse grupo de indivíduos, não adianta” (GED1). Esse é um posicionamento alinhado aos ideários da Unesco (2020, p. 12), sobre a necessidade de se garantir “a diversidade de estudantes nas salas de aula e nas escolas regulares para impedir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a alienação”. Segundo esse gestor,

O que temos que fazer é preparar os nossos colegas né, o professor que é o capital humano para saber trabalhar tanto com o aluno com características especiais como o aluno normal, eles podem estar na mesma turma, porque as políticas que foram definidas no princípio não vão de encontro com a nossa realidade (GED1).

Em conformidade com o exposto anteriormente, as falas de outros gestores que, representando escolas e Gabinetes Municipais de Educação, corroboram essa ideia de inclusão, sem dominar as diretrizes estratégicas plasmadas naquele documento oficial sobre a política de inclusão escolar:

[...] o decreto, pese embora ele é pouco conhecido nas escolas, mas nós ao nível da direção municipal da educação temos realizados encontros de divulgação de algumas leis que os gestores escolares precisam dominar para o melhoramento do seu trabalho. O decreto ora espelhado, acreditamos que, mais que Decreto, falta de ações para a sua implementação na prática, por isso vimos até agora que escolas foram construídas sem rampas (GED2).

[...] não temos essa escola do ensino especial, para não discriminar conforme já me referi antes, a gente vai ajeitando dando trabalho diferenciado ou tarefa diferenciado (GES1).

[...] temos alguns meninos com deficiência que estudam nas nossas escolas, mas os professores têm se esforçado muito para a recuperação dessas crianças, porque há pouca formação e não há materiais nas escolas para o ensino especial (GESC2).

[...] temos um déficit de professores formados nessa área, mas temos esse carinho por eles como nossos filhos, nós matriculamos essas crianças e, dentro dessas matrículas (GESC3).

Portanto, pode-se afirmar que a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar como ideia de inclusão e garantia de direitos humanos fundamentais, conta com um olhar positivo dos gestores educacionais e escolares, porém, como documento normativo que define diretrizes e conceitos, alinha tendências e orienta estratégias, é muito incipiente, do ponto de vista do seu alcance nas instituições escolares. Todavia, como ficou evidente nas primeiras falas, nenhum dos gestores escolares teve contato direto com esse documento.

O processo de recontextualização da política nacional de educação especial e inclusiva, assim como qualquer outra política educacional, assumida desde a teoria de atuação política de Ball, Maguire e Braun (2016) dá-se pela interpretação e pela tradução em diferentes arenas. Porém, importa aqui reforçar a ideia de política assumida por esses atores, o que não se limita a ideia de texto e coisa, mas também, os processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados (Ball; Maguire; Braun, 2016), o que teoricamente fundamenta as práticas de gestão escolar que, apesar de não possuírem o documento normativo e nunca terem tido contato com esse, tratam de cumprir aquilo que as entidades de superior hierarquia a eles, orientam por meio de

seus discursos em reuniões e conselhos, como se pode ver na seguinte fala, afirmando:

Bem, para nós, sempre que reunimos o Conselho Municipal, nós informamos aos colegas que são gestores escolares de forma a criarem formações básicas ou aceleradas [...] os diretores conseguem partilhar ideias com outros que também são formados em pedagogia para tentar minimizar, podemos dizer assim, porque, não é, nunca e não é hoje que vamos ser autossuficientes (GED1).

Ou como se pode ver na fala de outro gestor educacional, que pelo fato de que “[...] nós não temos o Ensino Especial no nosso município, então, os portadores de deficiência e os alunos são e normais participam ou estudam nas mesmas salas de aula, sem exclusão, o único déficit que temos é a materialização das rampas” (GED2). Dos gestores escolares, também ficou evidente a mesma tendência:

[...] A outra aluna é muda, mas ela escuta né, só é muda! Mas o bem é que ela sabe escrever, então, professores vieram dar o caso, o que é que a escola fez? Eu disse, olha não podemos discriminar a mesma criança... sabe-se que o município não tem escola especial (GES1).

Para dar cumprimento dessa política, temos a subdireção pedagógica que responde pelas questões da deficiência, fazendo seleção de acordo ao tipo de deficiência. As deficiências que os professores podem atender são somente aquelas que permitem o aluno estar na escola, mas as outras deficiências nós não aceitamos por falta de condições (GES2).

Temos recebido crianças com problemas visuais e intelectual, trabalhamos assim mesmo porque não podemos excluí-los. Apesar de não termos esse documento, mas já ouvimos falar dele (GES3).

A figura do gestor escolar como consta em Angola (2017) tem um papel central na efetivação da modalidade da educação especial de forma transversalizada, pois é na escola que a concepção de educação inclusiva ganha vida, ou seja, a escola é a principal arena de encenação da política de educação especial e inclusiva, tendo a figura do diretor como um dos principais atores. A gestão escolar não é uma atividade prescrita e destinada ao sucesso, a ela cabe muito mais do que uma técnica, cabe incentivar a troca de ideias, a discussão, a observação, as comparações, os ensaios e os erros, é liderar com profissionalismo pedagógico.

Atualmente, não se pode falar de materialização ou concretização dessa política, pelo fato de que as condições mínimas não estejam criadas ao nível das escolas do Ensino Geral. Em princípio, o Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE, um órgão de apoio e, metodologicamente, tutelado pelo Inee e, administrativamente, pelo Governo Provincial, visa assegurar a concretização da Política Nacional de Educação Especial, mediante a criação dos Núcleos de Apoio a Inclusão (NAIs) e da formação multidisciplinar dos profissionais da educação (Angola, 2017). Desse Gabinete Provincial, ficou evidente que, apesar de todos os esforços empreendidos, ainda não foram criados os NAIs por conta de falta de recursos. “Teremos um NAI em Mbanza-Kongo, mas ainda não temos ao momento. É a escola especial que será o NAI provincial e esse vai formar os restantes NAIs em toda a província” (GPEE), ou seja, embora esses gabinetes, ao nível do país tenham sido legalmente criados em 2014, até o momento, o da província do Zaire passa por dificuldades financeiras para cumprir com o estabelecido na política nacional, embora exista certa colaboração no domínio da formação: “existe esta colaboração. Mas temos dificuldades porque o Gabinete carece de recursos financeiros, temos falado via telefônica” (GPEE). Importa enfatizar que o Decreto Executivo Conjunto

n.º 144/16, de 7 de março que, ao criar os Serviços Provinciais de Apoio aos Alunos com NEE como Serviços Executivos do Instituto Nacional de Educação Especial (Inee), a sua natureza jurídica contempla a autonomia financeira, que nos dias de hoje, não é materializada (Angola, 2016b).

A pouca circulação e divulgação do texto da Política Nacional de Educação Especial nas escolas do Ensino Geral, que são os principais focos para o cumprimento da referida política, não tem interferido no bom senso de gestores educacionais e escolares que promovem o processo da inclusão escolar pela generosidade de professores e alunos, tentando minimizar as barreiras que, para além das físicas, o público-alvo da política, em análise, tem de lidar com barreiras culturais e psicológicas. As barreiras físicas são um problema de todo o país. “As nossas escolas não velam a questão da acessibilidade, dependendo da bondade dos professores. Quanto as barreiras psicológicas, primamos pelas palestras de sensibilização, incluindo a própria criança com NEE” (GPEE), um discurso que pode ser analisado e compreendido em duas perspectivas: de um lado, transparece a ideia da naturalização dos problemas de acessibilidade que poderiam não ser uma política pública do Estado, do outro lado, também se pode considerar que a perspectiva é a de considerar os problemas de acessibilidade como gerais, não sendo uma particularidade da província do Zaire.

Porém, esse aspecto das barreiras físicas, que ficou evidente em todas as escolas contempladas na pesquisa, é um outro desafio a ter em conta, por isso, nos critérios de inclusão das escolas selecionadas, consideram-se aquelas que beneficiaram a reabilitação e ampliação nos últimos 10 anos, considerando que a lei da pessoa com deficiência existe há mais de 10 anos e a lei da acessibilidade há mais de 5 anos.

Considerada como um meio fundamental para a qualidade de vida das pessoas, a acessibilidade é entendida em Angola (2016c, p. 3139).

Como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, com segurança e autonomia, de edificações, dos espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade condicionada.

Considerando que a Lei da Acessibilidade vem para tornar mais digna a qualidade de vida da pessoa com deficiência e proporcionar sua maior participação em todas as esferas sociais e, considerando que a política nacional de educação especial tem, entre o seu público-alvo, as pessoas com deficiência, a questão da acessibilidade torna-se mais importante ainda.

Do ponto de vista da abertura, não foram observadas resistências dos gestores sobre a política, mas no quesito das interpretações pode-se observar algumas contradições entre o que realmente entendem e pensam sobre a educação especial e o que devem aceitar como ideia da mesma modalidade de educação e sua extensão para o Ensino Geral, na medida em que “a ideia de estender essa política para o ensino regular é válida e boa né, eu considero que o professor aí deveria fazer a diferenciação da educação” (GESC1).

Porém, essa extensão daria resultados “desde que tenhamos professores capacitados, professores com formação específica” (GESC2), por isso, o mesmo gestor considera que a “existência desses alunos no Ensino Geral como uma oportunidade porque é a partir daí que os professores têm tido oportunidades de aprender mais”. Ao mesmo tempo que os gestores escolares concordam com a ideia de extensão da modalidade de educação especial para o Ensino Geral, também

defendem um ensino especial separado e que atenda, exclusivamente, os alunos com deficiência.

[...] então eu acho que deveriam estudar mesmo nas escolas especiais, tinha que existir escolas especiais e não estudar no ensino regular, porque tem aquela que se o próprio professor não discriminar, os próprios alunos ou colegas que não entendem que essas crianças devem ser incluídas na educação ou no sistema de ensino, ali há risos e pode haver discriminação por falta de saber dos colegas (GESC1).

Acho que o melhor é construir mesmo escolas especiais [...] e aí formaríamos turmas únicas de crianças com deficiência (GESC3).

[...] em algumas escolas por onde já passei, encontrei algumas crianças com deficiência e complicam bastante o sistema do professor no momento da aula. O professor especialista vai entender melhor essas crianças. Mas se deixarmos essa criança em casa, também é complicado, então nós matriculamos mesmo essas crianças, nós aqui temos uma criança (GESC4).

As contradições entre as interpretações expressas pelos gestores escolares e as expressas pelos formuladores da política e dos autores dos textos presentes na política, deveriam ser encaradas como naturais e fatos inevitáveis do trabalho de interpretação que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016) é influenciado por fatores constrangedores e habilitadores, que incluem os contextuais.

A tradução dessa política no contexto da prática dá-se conforme a interpretação feita sobre os textos e discursos da política em análise, porém, tanto os processos de interpretação, assim como o da tradução, estão condicionados pelas dimensões contextuais que colocam esses gestores sob pressão e tensões,

sobretudo, quando o legislador exige, mesmo sem ter criado as condições mínimas necessárias. Os documentos estão aí, “mas sem prática ele fica sem função” (GED2).

Nós não temos escolas, só para ver, ao nível do Zaire só temos uma escola de educação especial, num único município, essa é a nossa realidade (GED1).

[...] em algumas classes onde há alunos com deficiência auditiva e visual, esses têm tido muitas dificuldades na sua inserção da vida estudantil porque o Ministério não oferece condições adequadas para a inclusão desses meninos no sistema educativo (GESC2).

[...] o normal é que existam mais escolas do ensino especial, mas, não havendo, eu acho que é normal estender para o Ensino Geral desde que o Ministério forme professores para tal, para trabalhar com essas crianças com NEE porque não termos escolas especiais e, não tendo essas escolas, não podemos discriminar essas crianças, devemos recebê-los (GESC1).

A garantia do ensino primário obrigatório e gratuito e a formação de professores com perfil adaptado aos novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, constam dos objetivos voltados à educação, dentro do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) 2018-2022. Segundo esse plano, entre as ações prioritárias para o ensino primário voltadas à educação especial e inclusiva, constam a capacitação de intérpretes em língua gestual angolana; a capacitação dos professores e gestores em matérias de inclusão educativa; a criação de salas de inclusão nas escolas do ensino primário; e a operacionalização do gabinete psicopedagógico e profissional nas escolas (Angola, 2018).

Para não deixar ninguém de fora nas inscrições e nas matrículas, as escolas recebem todos os alunos, mesmo sem saber o que fazer e como fazer. Embora esse ato seja, de um lado, reflexo de sentido humano manifestado pelos gestores

escolares, de outro lado, estariam simplesmente cumprindo orientações das direções municipais e provinciais, baseadas no discurso da inclusão escolar. Por isso, as escolas primárias do Ensino Geral assumem o discurso de direito a educação para todos, que se materializa na recepção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares.

A existência de alunos com deficiência nas escolas primárias do Ensino Geral não implica, necessariamente, inclusão, ou seja, “uma política de inclusão escolar que respeita e reafirma a igualdade de direitos e assegura a educação escolar para todos há de ser aquela que não pratique uma inclusão selvagem”, o que pode significar ou transparecer uma imposição de matrícula e permanência de todos os alunos em estruturas escolares supostamente idênticas, forjando a garantia da igualdade das condições para a escolarização, desconsiderando necessidades especiais de recursos, suportes e serviços especializados para significativos segmentos da população escolar (Mazzotta, 2018; Mazzotta; D’Antino, 2011). Dos participantes da pesquisa, ficou evidente nas suas falas que, mesmo sem as condições de atender aos alunos público-alvo da educação especial nas escolas que dirigem, a sua inscrição ou matrícula não deve ser impedida.

A gente no momento de matrículas não damos nenhuma referência, recebemos todo tipo de criança para serem inseridos no sistema de ensino-aprendizagem, depois [...] (GESC1).

Nós enquadramos todos no mesmo modelo porque em muitos casos, quando o encarregado faz a matrícula ele não traz a criança, vem matricular e nós não sabemos nada sobre a criança. É no momento das atividades letivas que nós encontramos essas crianças [...]. Não aplicamos critérios de preferência, como já

disse anteriormente, como professores encontramos sempre um jeito para ultrapassar o problema (GESC3).

É assim, praticamente, como já disse nós não podemos deixar essas crianças em casa [...] e nós temos que prestar mais atenção nessas crianças em detrimento daquelas que estão bem de saúde (GESC4).

Para garantir que a pessoa com deficiência consiga a melhor inserção social e tenha as mesmas oportunidades que as demais pessoas, a educação, no cumprimento do real objeto social, poderá proporcionar um grande contributo na melhoria da qualidade de vida desse público-alvo. Corroborando com António, Mendes e Lukombo (2023, p. 15) ao reconhecerem que a educação, “como um direito fundamental inerente a todo ser humano conforme consagrado mundialmente pela ONU, o acesso à escola nos países menos desenvolvidos é um desafio vigente que ainda exige políticas e ações firmes localizadas”.

Em resposta as várias dificuldades que as escolas enfrentam para garantir a concretização da política de educação especial e inclusiva sob pressão dos legisladores, os gestores educacionais e escolares têm organizado sessões de formação contínua em que, de modo geral, incluem a temática da inclusão escolar. Mas os critérios de seleção de formadores e conteúdo é outro desafio que enfrentam, na medida em que as Direções Municipais de Educação e as escolas não contam com profissionais formados sobre educação especial e inclusiva que, como consequência, as escolas deixam de incluir essa temática, como afirma um gestor escolar, “praticamente ainda não realizamos formações sobre a inclusão da pessoa com deficiência” (GESC4), embora o PND 2018-2022 tenha planejado e estabelecido, como metas, o funcionamento dos gabinetes de apoio psicopedagógico e a criação de salas inclusivas que, na província do Zaire, nem uma e nem outra existe.

O próprio Ministério orienta que em cada pausa pedagógica as direções de escola devem promover seminários de refrescamento pedagógico né, então, de acordo com as condições que temos durante as pausas pedagógicas, a gente tem organizado formações [...]. A educação especial ou inclusão nunca apareceu como um tema específico nas nossas formações (GESC1).

A nossa escola ainda não fez um seminário sobre inclusão escolar, nunca realizamos uma formação acerca da inclusão ou inclusão educativa (GESC2).

Quanto a isso, o PAT deu formação a alguns professores, apesar de termos problemas de matérias. Internamente nós temos dado formação aos professores que não participam dos seminários de refrescamento, mas nessas formações tratamos de questões gerais (GESC3).

Do lado das Direções Municipais da Educação, o cenário sobre a questão da formação contínua dos professores face aos desafios da inclusão escolar é similar. De modo geral, embora a província conte com um complexo escolar do ensino especial que aspira ser o NAI provincial para a constituição de outros no nível de todos os municípios, o processo de recontextualização da política em análise é baixo, quase inexistente, quando se olha para aquilo que o texto político orienta.

Do outro lado, a pouca ou nenhuma colaboração entre o Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE e as Direções Municipais da Educação é outro fator que sobrealça as dificuldades dos gestores educacionais e escolares na sua atuação sobre a política. “[...] orientações metodológicas existem, já quanto ao financiamento, tanto do privado ou público, não existe! Por outra, os funcionários da escola especial nunca visitaram os municípios” (GED1), fazendo com a interpretação da política seja distorcida e sua condução na prática seja às cegas.

Em minha humilde opinião, eles que vivem a realidade, deviam ser os mesmos a dar formações. Quanto aos artefatos de política, o aspecto fundamental é o material (GED1).

Nós não temos uma colaboração direta, nunca fomos notificados pelo Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (GED2).

Mas em meio a todos esses desafios, os gestores escolares precisam assegurar que todos os alunos sejam, igualmente, valorizados e respeitados nas escolas. Entre os principais mecanismos de garantia desse direito, destacam-se a sensibilização da comunidade escolar, começando pelas famílias, professores e os próprios alunos que são conscientizados a amarem e respeitarem seus colegas em condição de deficiência. Por conta disso, fazem apologia da diversidade como um fator positivo e enriquecedor, considerando que um dos principais focos da política nacional de educação especial esteja direcionado na criação de uma abertura à diversidade, ou seja, uma escola de e para todos.

A cultura local, como um fator de ordem social, podendo gerar situações discriminatórias, preconceituosas e excludentes, às quais qualquer pessoa com deficiência ou não está exposta (Mazzotta; D'Antino, 2011) contrasta, em grande medida, com os pacotes padronizados de políticas educacionais globais. Como já referenciado em capítulos anteriores, nas mais diversas culturas angolanas, inclusive na cultura local da província do Zaire, o que pode variar em certa medida, de município a município, é a deficiência, comumente rotulada com termos próprios da língua local Ximbi ou Simbi, sem uma tradução literal em português, oferece, em muitos casos, uma explicação sobre a deficiência fundamentada no sobrenatural.

Sei que esta questão é frequente na nossa comunidade, mas a escola prima pela ciência e pelos princípios pedagógicos [...] (GESC2).

Essas pessoas podem até ser ximbi, mas são pessoas e devemos tratá-los bem. Quem sabe que ao lhe tratar bem ela fica. Elas são obras de Deus e com tempo podem ficar bem, mas se os tratarmos mal, elas podem voltar (morrer). Mas acho que temos de quebrar essa concepção (GESC3).

Como indicador de que a visão sobrenatural de algumas deficiências não é uma questão pontual, os gestores escolares confirmam a transcendência desse aspecto cultural presente nas escolas e no modo de entender de alguns profissionais. A sensibilidade que o tratamento da questão Ximbi ou Simbi envolve, chega a ser constrangedora para os profissionais da educação que veem suas crenças culturais em choque com uma visão globalizante da educação e dos aspectos pedagógicos. Não se defende uma posição de ruptura entre o local e global, porém, entende-se que essa política educacional poderia ser mais específica e contundente, na questão do reconhecimento da diversidade e na promoção e normalização da diferença, com a possibilidade para que os contextos locais pudessem reconhecer as diferenças compatíveis com a cultura na concretização da política elaborada.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em modo de encerramento, a pesquisa evidencia o grande desafio dos gestores educativos e escolares sobre a interpretação e tradução da atual Política de Educação Especial e Inclusiva. A necessidade de contextualização das políticas no contexto da prática é uma condição indispensável para atores atuantes.

De acordo com o objetivo geral desta pesquisa, ficou evidente que os gestores educativos e escolares, embora tenham assumido um parecer favorável

sobre a necessidade de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas do Ensino Geral, promovendo o “aprender juntos”, foram igualmente contraditórios, ao defenderem que esses alunos estariam melhor enquadrados nas escolas do ensino especial.

Quanto ao problema de pesquisa, verificou-se que a incompatibilidade entre as orientações e diretrizes presentes no texto político e as condições desafiadoras do contexto da prática têm condicionado, fundamentalmente, o processo de tradução da política em tela. Outrossim, foi possível perceber que o processo de inclusão nessas escolas é dado pela generosidade de professores e alunos que partilham os mesmos espaços com alunos com deficiência.

Outro importante achado, tem a ver com o aspecto cultural local que acaba sendo uma variável importante no processo de interpretação e tradução da política. A questão do aluno considerado Ximbi ou Simbi é, ainda, muito controversa no seio dos profissionais locais da educação, a visão sobrenatural de algumas deficiências influencia, significativamente, no modus operandi dessa problemática como política pública de Estado. Nesse quesito, pesquisas indicam que se deve levar em conta situações em cidades e países específicos, que moveriam processos e práticas em direção a uma maior inclusão nas escolas, mostrando fatores multifacetados que podem impactar nas práticas inclusivas (Kurth et al., 2018), e que as políticas precisam refletir os fatores contextuais nos níveis locais.

Finalmente, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar é, ainda, um desafio que enfrenta muitas dificuldades. A pouca divulgação e circulação dessa, a falta de recursos materiais e financeiros pelo Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com NEE e a ausência de NAIs têm sido os

principais fatores de impossibilidade de tradução dessa política que é muito influenciada por uma pauta global da educação.

5. REFERÊNCIAS

ANGOLA. Decreto Executivo Conjunto nº 144/16, de 7 de março de 2016. Criação do Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial, designados por Gabinete Provincial de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. **Diário da República de Angola**, I série, n. 37. Luanda, 2016b.

ANGOLA. Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. **Diário da República de Angola**, I série, n. 140, Luanda, 2017.

ANGOLA. Lei complementar nº 32/20, de 12 de agosto de 2020. Altera a Lei nº 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 123, Luanda, 2020.

ANGOLA. Lei nº 10/16 de 27 de julho de 2016. Estabelece as normas gerais, condições e critérios de acessibilidades para as pessoas com deficiência ou mobilidade condicionada. **Diário da República de Angola**, I série, n. 125, Luanda, 2016c.

ANGOLA. Lei nº 17/16, de 7 de outubro de 2016. Aprova a Lei de Bases do Sistema de Educação e ensino de Angola, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. **Diário da República de Angola**, I série, n. 170, Luanda, 2016a.

ANGOLA. **Plano Nacional de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Luanda, Ministério da Economia e Planeamento, 2018.

ANTÓNIO, A.; MENDES, G. M. L.; LUKOMBO, G. Os desafios do direito à educação angolana durante a pandemia: do maldito vírus às benditas (necessárias) mudanças emergentes. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e61/1–25, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444X68045>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/68045>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ANTÓNIO, A. **Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em Angola**: atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na província do Zaire. 197 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação e Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/8673/Ant_nio_Ant_nio_170084_86928711_8673.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

INEE. **Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola 2007-2015**, 2006.

KURTH, J. A. *et al.* Inclusive Education: Perspectives on Implementation and Practice from International Experts. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 56, n. 6, p. 471-485, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.6.471>. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/idd/article-abstract/56/6/471/1720/Inclusive-Education-Perspectives-on-Implementation?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 17 nov. 2023.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsj>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 377-389, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/v1.n2.2008.598.p%0p>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/598>. Acesso em: 12 nov. 2023.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. O ciclo de políticas no contexto da educação especial. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3342>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 6 jan. 2024.

ONU. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em:

<https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 2 nov. 2023.

PAT-ANGOLA. **Relatório do segundo trimestre de 2014**. Luanda, Ministério da Educação, 2014.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. 6. ed. México: Mcgraw-hill/Interamericana editores, 2014.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 153-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7149>. Acesso em: 22 dez. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos**. Paris, 2020.

SOBRE OS AUTORES

António António. Possui Graduação em Pedagogia, Gestão escolar pela Escola Superior Politécnica do Soyo/Zaire, Universidade 11 de Novembro (2015), Mestrado em Educação Especial e Psicopedagogia - Universidad Católica del Maule (2019), Chile e, Atualmente, Doutorado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil. Professor efectivo vinculado ao Ministério da Educação de Angola atuando em escolas do magistério e Conta com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, Gestão Escolar, Ética da Investigação Educativa e Metodologia de Pesquisa Científica.

PARA CITAR ESTE ARTIGO:

António, António. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM ANGOLA: atuação e recontextualização dos gestores educativos no Zaire. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 4, p. 1-27, 2024.

Submetido em: 15/04/2024

Revisões requeridas em: 30/06/2024

Aprovado em: 23/07/2024