BOCA
BOLETIM DE CONJUNTURA

INCLUSÃO REAL, MAS INCOMPLETA: DISTORÇÃO IDADE-CLASSE, COMUNICAÇÃO E DUPLA EXCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NUMA ESCOLA DE LUANDA

REAL BUT INCOMPLETE INCLUSION: AGE-GRADE GAP, COMMUNICATION AND DOUBLE EXCLUSION OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A SCHOOL IN LUANDA

INCLUSIÓN REAL, PERO INCOMPLETA: DISTORSIÓN EDAD-CLASE, COMUNICACIÓN Y DOBLE EXCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN UNA ESCUELA DE LUANDA

https://doi.org/10.56238/bocav25n84-019

Data de submissão: 11/10/2026 **Data de publicação:** 11/11/2026

Bernardino Manuel de Almeida Cuteta
Mestre em Serviço Social
Instituição: Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda (FSS/UniLuanda)
E-mail: dinocuteta@gmail.com

Laurita de Queiroz Bomdespacho
Doutora em Serviço Social
Instituição: Universidade Federal de Catalão (UFCAT/GO)
E-mail: lauritabomdespacho@ufcat.edu.br

Ana Maria Santos Almeida Pedro
Doutora em Serviço Social
Instituição: Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda (FSS/UniLuanda)
E-mail: janionovap@hotmail.com

Irina Cândida Chamile Chimbalandongo
Graduada em Serviço Social
Instituição: Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda (FSS/UniLuanda)
E-mail: irina28lau@gmail.com

Jéssica Benvinda da Fonseca Bastos
Graduada em Serviço Social
Instituição: Faculdade de Serviço Social da Universidade de Luanda (FSS/UniLuanda)
E-mail: jessicabenvinda838@gmail.com

RESUMO
Este artigo analisa o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes com necessidades educativas especiais (NEE) numa escola pública do município do Kilamba Kiaxi, em Luanda, Angola,

e discute as possibilidades de contribuição do Serviço Social para esse processo. Trata-se de um estudo de caso exploratório e descritivo, com abordagem mista, predominantemente qualitativa, que combinou entrevista com a gestão, questionários a quatro professores e a dez alunos com NEE, observação direta e análise documental. Os dados foram organizados segundo as dimensões de culturas, políticas e práticas inclusivas e interpretados à luz das categorias de questão social e de inclusão perversa. Os resultados mostram que todos os alunos participantes apresentam distorção idade-classe, com média de 2,5 anos; que apenas 30% afirmam comunicar-se com facilidade com os colegas; e que a escola enfrenta a falta de intérpretes de Língua Gestual Angolana, de materiais adaptados e de formação docente especializada, num território marcado por desemprego e pobreza. Conclui-se que a inclusão praticada é real, mas incompleta: assegura o acesso e a convivência, mas não a comunicação, a aprendizagem ao ritmo adequado e a permanência com qualidade. Sustenta-se que o assistente social, ainda ausente das equipes escolares angolanas, pode contribuir para superar a dupla exclusão, pela deficiência e pela pobreza, que atinge esses alunos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades Educativas Especiais. Serviço Social. Distorção Idade-classe. Angola.

ABSTRACT

This article analyses the school inclusion of children and adolescents with special educational needs (SEN) in a public school in the municipality of Kilamba Kiaxi, Luanda, Angola, and discusses how social work can contribute to this process. It is an exploratory and descriptive case study with a mixed, predominantly qualitative approach, combining an interview with the school management, questionnaires completed by four teachers and ten pupils with SEN, direct observation and documentary analysis. Data were organised according to the dimensions of inclusive cultures, policies and practices and interpreted in the light of the categories of the social question and perverse inclusion. The results show that all participating pupils are behind the expected grade for their age, by an average of 2.5 years; that only 30% report communicating easily with classmates; and that the school lacks Angolan Sign Language interpreters, adapted materials and specialised teacher training, in an area marked by unemployment and poverty. It is concluded that the inclusion achieved is real but incomplete: it ensures access and coexistence, but not communication, learning at an appropriate pace or quality retention. It is argued that social workers, still absent from Angolan school staff, can help overcome the double exclusion, through disability and poverty, faced by these pupils.

Keywords: Inclusive Education. Special Educational Needs. Social Work. Age-grade Gap. Angola.

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de inclusión escolar de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales (NEE) en una escuela pública del municipio de Kilamba Kiaxi, en Luanda, Angola, y discute las posibilidades de contribución del Trabajo Social para ese proceso. Se trata de un estudio de caso exploratorio y descriptivo, con enfoque mixto, predominantemente cualitativo, que combinó entrevista con la gestión, cuestionarios a cuatro docentes y a diez alumnos con NEE, observación directa y análisis documental. Los datos fueron organizados según las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas e interpretados a la luz de las categorías de cuestión social e inclusión perversa. Los resultados muestran que todos los alumnos participantes presentan distorsión edad-grado, con promedio de 2,5 años; que apenas 30% afirman comunicarse con facilidad con los compañeros; y que la escuela enfrenta la falta de intérpretes de Lengua de Signos Angolana, de materiales adaptados y de

formación docente especializada, en un territorio marcado por desempleo y pobreza. Se concluye que la inclusión practicada es real, pero incompleta: asegura el acceso y la convivencia, pero no la comunicación, el aprendizaje al ritmo adecuado y la permanencia con calidad. Se sostiene que el trabajador social, aún ausente de los equipos escolares angolanos, puede contribuir para superar la doble exclusión, por la discapacidad y por la pobreza, que alcanza a estos alumnos.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Necesidades Educativas Especiales. Trabajo Social. Distorsión Edad-grado. Angola.

1 INTRODUÇÃO

Angola dispõe, desde meados da década de 2010, de um marco normativo expressivo em matéria de educação inclusiva. A Lei n.º 17/16, alterada pela Lei n.º 32/20, define a educação especial como modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino, e o Decreto Presidencial n.º 187/17 aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, que assume como objetivo assegurar o acesso, a participação e a permanência dos alunos com deficiência no sistema de educação formal (ANGOLA, 2017; 2020). Esse marco convive, contudo, com um quadro material adverso: o Censo de 2014 identificou 656.258 pessoas com deficiência, das quais 113.325 crianças entre 5 e 14 anos (ANGOLA, 2016a, p. 8), mas o país contava, em 2024, com apenas 22 escolas especiais e 938 escolas com caráter inclusivo, para cerca de 44 mil alunos atendidos na educação especial (GARRICHA, 2024, não paginado).

A literatura angolana recente converge em reconhecer que os avanços normativos pouco se refletem na prática das escolas e que a educação especial continua marcada por uma concepção médica da deficiência (ANTÓNIO; MENDES; GONZÁLEZ, 2021, p. 12, 17; ANTÓNIO; MENDES, 2024a, p. 13). Essa produção, porém, concentra-se na análise de políticas e na formação docente, e raramente examina a dimensão socioeconômica e familiar da inclusão. É nessa lacuna que se situa o presente artigo, que parte de uma pergunta simples: o que significa, concretamente, estar incluído numa escola inclusiva de Luanda?

Para responder-lhe, analisa-se o caso de uma escola do ensino primário e do I ciclo do ensino secundário do município do Kilamba Kiaxi, o mais populoso da província de Luanda, com 1.120.781 habitantes (INE, 2026, p. 17), que atende 602 alunos com NEE em turmas regulares. O objetivo é analisar as condições e os limites da inclusão escolar desses alunos e discutir as possibilidades de contribuição do Serviço Social, profissão que, em Angola, ainda não integra as equipes escolares.

A relevância do estudo é dupla. No plano científico, oferece uma leitura da inclusão escolar a partir do Serviço Social, articulando a dimensão pedagógica, privilegiada pela literatura, às condições de vida das famílias e do território. No plano político, fornece elementos para o debate sobre a composição das equipes de apoio à inclusão previstas na política nacional, nas quais o assistente social ainda não figura.

O artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. A segunda apresenta o referencial teórico; a terceira caracteriza o contexto do caso; a quarta descreve o método; a quinta apresenta os resultados; a sexta discute-os à luz da literatura; e a sétima reúne as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: DA INCLUSÃO FORMAL À INCLUSÃO SUBSTANTIVA

2.1 EXCLUSÃO, INCLUSÃO E INCLUSÃO PERVERSA

A análise mobiliza três conjuntos de categorias. O primeiro refere-se à relação entre exclusão e inclusão. Barry (1998) associa a exclusão social à pobreza, às desigualdades educacionais e à fragilidade dos laços de solidariedade. Castel (1998, p. 26) critica o uso indiscriminado do termo e prefere a noção de *desfiliação* para designar a perda progressiva dos suportes de integração social, em especial o trabalho e as redes de proteção. Sawaia (1999, p. 8) avança nessa crítica ao demonstrar que exclusão e inclusão formam um par dialético: a sociedade não expulsa simplesmente os grupos subalternos, mas os inclui de forma precária, no que a autora denomina *inclusão perversa*. Transposta para a escola, essa perspectiva permite distinguir a inclusão formal, matrícula, presença e convivência, da inclusão substantiva, comunicação, aprendizagem, participação e permanência com qualidade.

No campo educacional, essa distinção dialoga com a passagem, historicamente situada, do modelo da integração para o da inclusão. No primeiro, o aluno com deficiência é inserido na escola regular, mas deve adaptar-se às suas exigências; no segundo, é a escola que se transforma para responder à diversidade de todos os alunos (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2003). A Declaração de Salamanca consagrou internacionalmente essa mudança ao afirmar que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias e construir uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Correia (1997, p. 33) sintetiza a noção ao definir a inclusão como o ato de “atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial”. A ênfase no *apoio* é decisiva: sem ele, a presença na classe regular pode converter-se numa forma de abandono.

Para operacionalizar a análise, recorre-se à matriz proposta por Booth e Ainscow (2002, p. 7), que organiza a inclusão em três dimensões interdependentes: a criação de culturas inclusivas (valores e atitudes da comunidade escolar), a produção de políticas inclusivas (organização da escola e dos apoios) e o desenvolvimento de práticas inclusivas (o que efetivamente acontece nas aulas).

2.2 DO MODELO MÉDICO AO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

O segundo conjunto de categorias refere-se à concepção de deficiência. No modelo médico, a deficiência é tratada como anomalia do corpo, e a resposta privilegiada é o diagnóstico, o tratamento e, frequentemente, a separação. O modelo social, sistematizado por Oliver (1990) e discutido no contexto lusófono por Diniz (2007, p. 9), distingue a lesão, característica do corpo, da deficiência,

entendida como desvantagem produzida por barreiras sociais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada por Angola, incorpora essa concepção ao definir a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras que obstruem a participação plena (ONU, 2006, art. 1º).

Vigotski (1997) já havia mostrado, nos seus estudos de defectologia, que as consequências sociais da deficiência, o isolamento, a ausência de comunicação, as baixas expectativas do meio, podem ser mais limitadoras do que a própria lesão, produzindo uma *deficiência secundária*. O desenvolvimento da criança depende, por isso, da criação de caminhos alternativos, como a língua gestual para as crianças surdas ou o braille para as cegas, e da sua participação efetiva na vida coletiva. Essa tese tem uma consequência direta para a análise: a falta de intérpretes de língua gestual numa escola não é um detalhe técnico, mas uma barreira que produz deficiência.

2.3 QUESTÃO SOCIAL, SERVIÇO SOCIAL E DUPLA EXCLUSÃO

O terceiro conjunto refere-se ao Serviço Social na educação. Na tradição crítica da profissão, o objeto de trabalho do assistente social é a questão social, compreendida como "o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura" (IAMAMOTO, 1998, p. 27). O Conselho Federal de Serviço Social do Brasil sistematiza quatro dimensões da atuação profissional na política de educação, acesso, permanência, qualidade e gestão democrática, e reconhece que a atuação voltada para o acesso "tem sido a marca principal da inserção de assistentes sociais" (CFESS, 2013, p. 38), enquanto a permanência permanece menos desenvolvida. Amaro (2017, p. 22) acrescenta que a identificação das expressões da questão social na escola exige conhecer a comunidade em que ela está inserida, a dinâmica de renda, os espaços de lazer e as lideranças locais, e aponta o diálogo, a participação da família e da comunidade e a promoção da autonomia dos sujeitos como caminhos complementares da intervenção.

A articulação dessas categorias produz a noção de dupla exclusão: muitas crianças com NEE em Angola são excluídas pela deficiência, que as expõe a barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, e pela pobreza, que limita o acesso das famílias a diagnóstico, transporte, alimentação e acompanhamento escolar. Num país em que 40,6% da população vivia abaixo da linha de pobreza em 2018-2019 e em que o índice de Gini alcançava 0,597 (INE, 2019, p. 25, 29), essa sobreposição não é excepcional, mas estrutural. A relação entre deficiência e pobreza é, além disso, bidirecional: a pobreza

aumenta a probabilidade de deficiência, por desnutrição e falta de cuidados de saúde, e a deficiência aumenta a probabilidade de pobreza, pelas barreiras que impõe à educação e ao trabalho.

3 O CONTEXTO DO CASO

O Kilamba Kiaxi é um município de ocupação predominantemente urbana e periurbana, que, com a Lei n.º 14/24, de 5 de setembro, passou a integrar uma província de Luanda reorganizada em 16 municípios. Com 1.120.781 habitantes, é o mais populoso da província (INE, 2026, p. 17) e integra o grupo de cinco municípios que concentram cerca de 53% da população provincial (LUANDA, 2026, não paginado), o que evidencia a pressão demográfica sobre os serviços públicos, em particular sobre as escolas.

A escola estudada nasceu de um projeto da administração da cidade de Luanda, com obras concluídas em 2011, mas só foi formalmente criada em 2016, pelo Decreto Executivo Conjunto n.º 101/16, de 12 de agosto, que a previa com 12 salas, 36 turmas, três turnos e capacidade para 1.296 alunos (ANGOLA, 2016b). No período da pesquisa, dispunha de 14 salas de aula, uma sala de apoio destinada ao atendimento educativo especializado, sala de informática, biblioteca, enfermaria, cantina, espaços desportivos e rampas de acesso às salas. Atendia 602 alunos com NEE, com autismo, paralisia cerebral, surdez, cegueira e dificuldades de aprendizagem, incluídos em turmas regulares, o que corresponde a cerca de 14 alunos com NEE por sala em cada turno e a quase metade da capacidade prevista no diploma de criação.

A equipe era composta pela direção geral, pelas subdireções pedagógica e administrativa, pelo corpo docente, por pessoal administrativo e auxiliar e por uma psicóloga; não havia assistente social, em coerência com o Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação, que não prevê esse profissional (ANGOLA, 2018). A escola desenvolvia seminários de capacitação pedagógica, encontros com pais e encarregados de educação, rodas de diálogo com as mães, feiras de talentos e projetos de valorização dos alunos. O acesso à escola era dificultado pela degradação da via que conduz ao portão, cujas obras de requalificação estavam paralisadas; em contrapartida, num raio inferior a um quilômetro situavam-se um hospital, uma esquadra policial, uma biblioteca e a antiga sede administrativa do distrito, equipamentos potencialmente mobilizáveis numa rede local de proteção.

4 MÉTODO

Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2015, p. 17) de natureza aplicada, exploratório e descritivo, com abordagem mista, predominantemente qualitativa (MINAYO, 2009, p. 21). O estudo de caso justifica-se por se tratar de um fenômeno contemporâneo investigado no seu contexto real, em que os limites entre o fenômeno, a inclusão escolar, e o contexto, o território e as condições das famílias, não são claramente separáveis.

Participaram quinze pessoas, selecionadas por amostragem não probabilística intencional (GIL, 2008): o subdiretor pedagógico; quatro professores de turmas com alunos com NEE, identificados por nomes fictícios; e dez alunos com NEE, com idades entre 13 e 17 anos, matriculados na 7.ª e nas 9.ª classes. A opção por alunos do I ciclo do ensino secundário deveu-se à sua maior autonomia para responder ao questionário e ao seu percurso mais longo na instituição; procurou-se, ainda, contemplar a diversidade de NEE presentes na escola. A amostra de alunos corresponde a cerca de 1,7% do universo de 602 alunos com NEE e, por isso, não tem representatividade estatística; as frequências são lidas como indícios, confrontados com os depoimentos e com a literatura.

Os dados foram recolhidos ao longo de três meses, concluídos em fevereiro de 2023, por meio de: entrevista semiestruturada com o subdiretor pedagógico; questionário de questões abertas aos professores; questionário de questões fechadas e semiabertas aos alunos, aplicado presencialmente, com a mediação dos professores das turmas quando necessário; observação direta, registrada em notas de campo; e análise documental da legislação e dos documentos da escola.

Os dados qualitativos foram submetidos a análise de conteúdo temática (BARDIN, 2011), com categorias definidas a partir das dimensões de Booth e Ainscow (2002, p. 7), acrescidas de uma dimensão relativa às condições de vida das famílias (Quadro 1). Os dados dos questionários dos alunos foram tratados por estatística descritiva simples. A pesquisa foi autorizada pela direção da escola, e os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e o caráter voluntário e anônimo da participação.

Quadro 1. Categorias de análise

Dimensão	Categoria de análise	Elementos observados
Culturas inclusivas	Concepções de inclusão e atitudes	Definição de inclusão; aceitação da deficiência pelos pais; *bullying*
Políticas inclusivas	Formação e recursos	Formação docente; intérpretes de LGA; materiais; apoios
Práticas inclusivas	Estratégias pedagógicas e comunicação	Métodos; planos individuais; comunicação entre alunos
Questão social	Família, território e condições de vida	Participação dos encarregados; pobreza; desemprego; violência

Fonte: Elaboração própria com base em Booth e Ainscow (2002).

5 RESULTADOS

5.1 PERFIL E PERCURSO ESCOLAR DOS ALUNOS

O Quadro 2 apresenta o perfil dos alunos participantes. Seis são do sexo feminino e quatro do masculino; quatro são surdos, três apresentam transtorno do espectro do autismo, dois têm paralisia cerebral leve e um é cego. As idades variam entre 13 e 17 anos (média de 15,3 anos), e o tempo de permanência na escola varia entre 2 e 8 anos (média de 5,6 anos).

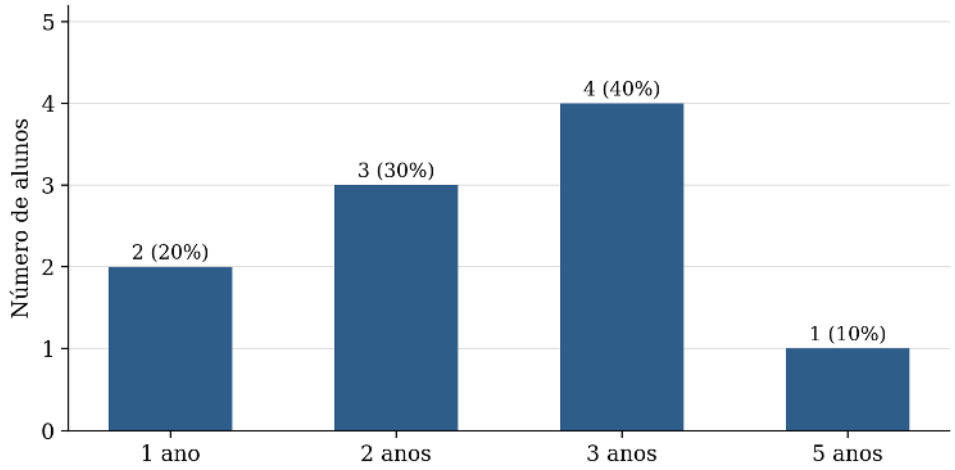
Quadro 2. Perfil dos alunos participantes

Aluno	Tipo de NEE	Idade	Sexo	Classe	Anos na escola
A1	Surdez	15	M	7.ª	5
A2	Cegueira	13	M	7.ª	7
A3	Surdez	16	F	9.ª	2
A4	Paralisia cerebral leve	17	F	7.ª	8
A5	Transtorno do espectro do autismo	15	F	7.ª	8
A6	Transtorno do espectro do autismo	17	F	9.ª	8
A7	Surdez	15	F	9.ª	4
A8	Transtorno do espectro do autismo	14	F	7.ª	8
A9	Paralisia cerebral leve	17	M	9.ª	4
A10	Surdez	14	M	7.ª	2

Fonte: Elaboração própria (2023).

O dado mais expressivo do estudo é a distorção idade-classe. Tomando como referência o ingresso na 1.ª classe aos 6 anos, a idade esperada é de 12 anos para a 7.ª classe e de 14 anos para a 9.ª. Como mostra o Gráfico 1, todos os alunos frequentam uma classe abaixo da esperada: dois apresentam distorção de um ano, três de dois anos, quatro de três anos e uma aluna, com paralisia cerebral, de cinco anos. A distorção média é de 2,5 anos, e 80% dos alunos acumulam dois ou mais anos de atraso. O cálculo é aproximado, pois se baseia na idade declarada, e não na data de nascimento.

Gráfico 1. Distorção idade-classe dos alunos participantes (em anos)



Fonte: Elaboração própria (2023).

Esse resultado revela uma dimensão da exclusão que não aparece no discurso institucional: os alunos estão na escola, mas o seu percurso é marcado por atrasos, que podem decorrer de ingresso tardio, reprovações, interrupções por motivos de saúde ou dificuldades socioeconômicas.

5.2 CULTURAS INCLUSIVAS: DISCURSO DE ACOLHIMENTO E ESTIGMA PERSISTENTE

A direção define a educação inclusiva como a participação dos alunos com NEE em escolas regulares, declara não tolerar o *bullying* e relata enfrentá-lo por meio da convocação e da sensibilização dos encarregados de educação dos alunos envolvidos; na comunidade, recorre a ações de sensibilização sobre os direitos da pessoa com deficiência. Aponta como maior desafio a conscientização de professores, funcionários e comunidade de que todos têm direitos e deveres iguais, bem como a superação da ausência da família no ambiente escolar. Os professores, por sua vez, relatam que a aceitação da deficiência pelos pais é difícil: dois afirmam que, num primeiro momento, os pais não a aceitam, mas acabam por aceitá-la com o tempo; os outros dois observam que apenas alguns pais a aceitam.

5.3 POLÍTICAS INCLUSIVAS: VOCAÇÃO NO LUGAR DE CONDIÇÕES

A direção identifica como maiores dificuldades a falta de professores de Língua Gestual Angolana (LGA), a falta de materiais de ensino especial e as condições sociais precárias de alunos e encarregados; para enfrentá-las, a escola oferece apenas capacitações de curta duração em LGA e em dificuldades de aprendizagem. Os professores afirmam que a formação não é suficiente e que a vocação

desempenha um papel preponderante no trabalho com alunos com NEE, e reivindicam formação específica nos níveis médio e superior, formação contínua, merenda escolar e apoio material aos alunos.

5.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS: CONVIVÊNCIA SEM COMUNICAÇÃO PLENA

Quanto aos métodos, os professores referem o uso de métodos ativos e práticos, que permitem ao aluno relacionar os conteúdos com a realidade. Apenas uma professora descreveu a elaboração, em conjunto com um técnico especializado, de um plano de intervenção individual com objetivos e atividades adequadas às capacidades da criança. Um dos professores distinguiu a educação especial "propriamente dita", destinada exclusivamente a alunos com NEE, da educação especial inclusiva, considerando ambas úteis; outra defendeu a existência de salas de terapia e de tratamento nas escolas.

Do lado dos alunos, a convivência é avaliada de forma predominantemente positiva, mas a comunicação não. Sete alunos (70%) declaram ter boa relação com todos os colegas; porém, apenas três (30%) afirmam comunicar-se com facilidade, quatro (40%) referem alguma dificuldade e três (30%) não responderam (Tabela 1). Quanto às dificuldades sentidas na escola, 40% referiram dificuldades na comunicação com os colegas e em aspectos disciplinares.

Tabela 1. Relação e comunicação dos alunos com os colegas

Categoria de resposta	N.º de alunos	%
Relação com os colegas		
Boa com todos	7	70%
Boa com alguns e má ou razoável com outros	3	30%
Facilidade de comunicação com os colegas		
Comunica-se facilmente	3	30%
Comunica-se com alguma dificuldade	4	40%
Não respondeu	3	30%

Fonte: Elaboração própria (2023).

Seis alunos (60%) utilizam redes sociais, cinco o Facebook e um o WhatsApp. Para os alunos surdos, esses espaços podem funcionar como meio de comunicação por escrito, imagem e vídeo, sem depender da oralidade; ao mesmo tempo, expõem crianças e adolescentes a riscos como o ciberbullying e a exposição da imagem.

5.5 FAMÍLIA, TERRITÓRIO E EXPECTATIVAS

Todos os alunos avaliam como boa a relação com a família, e oito avaliam como boa a relação com a vizinhança (Tabela 2). Os professores, contudo, descrevem a comunidade como marcada por desemprego, delinquência e falta de ocupação dos encarregados de educação, e a direção aponta a ausência da família no ambiente escolar como um dos principais desafios.

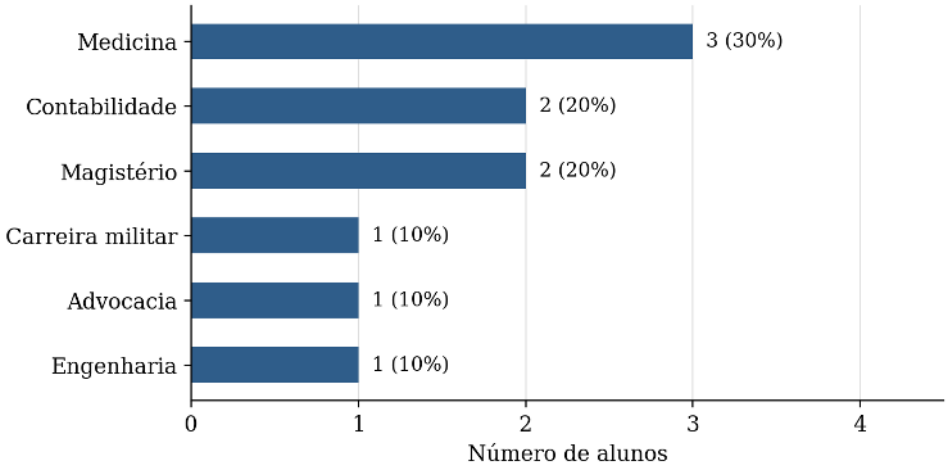
Tabela 2. Relação dos alunos com a família e com a vizinhança

Relação com	Boa	Má	Total
Família	10 (100%)	0 (0%)	10 (100%)
Vizinhança	8 (80%)	2 (20%)	10 (100%)

Fonte: Elaboração própria (2023).

Os alunos manifestam aspirações profissionais elevadas (Gráfico 2): três pretendem ser médicos, dois contabilistas, dois professores, e os demais almejam a carreira militar, a advocacia ou a engenharia. Não foi identificado, na escola, nenhum programa de acompanhamento dos alunos após a conclusão do ciclo.

Gráfico 2. Pretensões profissionais dos alunos participantes



Fonte: Elaboração própria (2023).

6 DISCUSSÃO: TRÊS TENSÕES DA INCLUSÃO

A triangulação dos dados permite identificar três tensões que, em conjunto, sustentam a tese de uma inclusão real, mas incompleta.

A primeira tensão opõe a convivência à comunicação. A escola assegura a presença dos alunos com NEE em turmas regulares, e a maioria deles declara boas relações com os colegas; mas apenas 30% se comunicam com facilidade, e a falta de intérpretes de LGA é reconhecida pela própria direção. Na linguagem de Vigotski (1997), o isolamento comunicativo produz uma deficiência secundária: o aluno surdo que não dispõe de interlocutores em língua gestual fica privado não apenas de informação, mas das interações por meio das quais se aprende. A referência a problemas disciplinares sugere, ainda, que parte dos conflitos pode ter origem em falhas de comunicação, e não em "mau comportamento", hipótese que exige cuidado antes da aplicação de medidas punitivas. Essa tensão ilustra, no plano de uma escola concreta, a distância entre as intenções normativas e a prática que António e Mendes (2024a, p. 13) identificam no conjunto do sistema.

A segunda tensão opõe a vocação às condições. Ao atribuir à vocação um papel preponderante, os professores expressam o seu compromisso ético, mas deslocam para o plano individual uma responsabilidade que é institucional e política. Quando a inclusão depende da vocação, torna-se frágil e desigual, porque varia conforme o professor que o aluno encontra. O dado é coerente com o quadro orçamentário: em 2023, a educação recebeu 7,74% do Orçamento Geral do Estado, muito abaixo da referência internacional de 15% a 20%, e a educação especial apenas 1,6% do orçamento da educação (UNICEF, 2023, p. 7, 10). A coexistência, no discurso docente, da defesa de salas de terapia e da

distinção entre educação especial “propriamente dita” e educação inclusiva revela, por sua vez, a persistência de elementos do modelo médico, em linha com o diagnóstico de António, Mendes e González (2021, p. 12) para a política angolana.

A terceira tensão opõe o afeto familiar às condições materiais e as aspirações às oportunidades. Os alunos avaliam positivamente as relações familiares, enquanto a escola percebe as famílias como ausentes. Essa aparente contradição indica que vínculo afetivo e participação escolar são dimensões distintas: a segunda depende de tempo, de renda, de transporte e de informação, isto é, de condições que o desemprego e a pobreza do território limitam. A própria designação de uma das atividades da escola, “Diálogo com as mães”, sugere que o cuidado recai sobretudo sobre as mulheres, o que acrescenta uma dimensão de gênero à dupla exclusão. Quanto ao futuro, as aspirações elevadas dos alunos contrastam com a distorção idade-classe e com um mercado de trabalho pouco aberto: em Luanda, onde foram identificadas 154.727 pessoas com deficiência, um levantamento em 493 instituições encontrou apenas 318 trabalhadores com deficiência (ANGOLA, 2022, não paginado; 2023). A distância entre aspiração e oportunidade é, assim, um risco concreto de exclusão após a escola.

As três tensões convergem num ponto: a dimensão da permanência, que o CFESS (2013, p. 41-43) considera a menos desenvolvida na atuação profissional, é precisamente aquela em que se concentram as dificuldades dos alunos com NEE. Essas dificuldades não são apenas pedagógicas; resultam de condições sociais que exigem intervenção sobre as famílias, o território e a rede de serviços. O Quadro 3 sistematiza as implicações para o trabalho do assistente social.

Quadro 3. Resultados e implicações para o trabalho do assistente social

Resultado	**Implicação para o Serviço Social**
Distorção idade-classe em todos os alunos	Estudo social de cada caso para identificar causas pedagógicas, clínicas ou sociais; acompanhamento da assiduidade
Comunicação limitada e falta de intérpretes de LGA	Mediação e prevenção do *bullying*; articulação com associações de surdos e com o INEE
Resistência inicial dos pais e "ausência da família"	Estudo socioeconômico, visitas domiciliares e grupos de apoio às famílias
Território com desemprego e violência	Mapeamento da rede local e trabalho com lideranças comunitárias
Reivindicação de merenda e apoio material	Identificação das famílias vulneráveis e encaminhamento ao apoio social escolar (Lei n.º 32/20, art. 11.º)
Aspirações elevadas sem programa de transição	Orientação escolar e profissional; articulação com a formação profissional e o emprego

Fonte: Elaboração própria (2023).

Essas implicações não substituem o trabalho pedagógico dos professores nem o apoio psicológico, mas os complementam com a intervenção sobre as dimensões social, familiar e comunitária da inclusão, em coerência com a natureza interdisciplinar do trabalho educativo (CUTETA, 2021, p. 119). A presença de serviços de saúde, de segurança e de cultura nas imediações da escola mostra, além disso, que a construção de uma rede local de proteção é viável, desde que haja um profissional incumbido de articulá-la.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permite afirmar que a inclusão praticada na escola analisada é real, mas incompleta. Real, porque os alunos com NEE estão matriculados em turmas regulares, convivem com os colegas e encontram uma direção que se declara comprometida com o combate à discriminação. Incompleta, porque todos os participantes apresentam distorção idade-classe, apenas uma minoria comunica-se com facilidade, os recursos essenciais, intérpretes de LGA, materiais adaptados, formação especializada, são insuficientes e as famílias vivem num território marcado pela pobreza e pelo desemprego.

Esses resultados reforçam a tese de que a inclusão escolar em Angola não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão de política pública e de distribuição da riqueza social. A dupla exclusão,

pela deficiência e pela pobreza, exige respostas que ultrapassam a sala de aula e que correspondem às competências do assistente social: o estudo das condições de vida das famílias, o trabalho em rede e a mediação entre escola e comunidade. Por isso, a inserção desse profissional nos Núcleos de Apoio à Inclusão previstos pelo Decreto Presidencial n.º 187/17 constitui uma proposta de política pública pertinente, que poderia ser experimentada, numa primeira fase, por meio de parcerias entre as escolas, as administrações municipais e as instituições de formação em Serviço Social.

Entre as limitações do estudo destacam-se a amostra reduzida e intencional de alunos, a ausência de entrevistas com as famílias e o acesso limitado a estatísticas desagregadas por município. Recomenda-se, para investigações futuras, o estudo socioeconômico das famílias de alunos com NEE, com atenção à divisão do trabalho de cuidado; a ampliação da amostra, de modo a permitir análises estatísticas mais robustas; a comparação entre escolas especiais e escolas regulares inclusivas; e a análise do percurso desses alunos após a conclusão do ensino secundário.

REFERÊNCIAS

AMARO, Sarita. Serviço social em escolas: fundamentos, processos e desafios. Petrópolis: Vozes, 2017.

ANGOLA. Implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: relatório inicial da República de Angola (2014-2016). Luanda, jul. 2016a. Disponível em: http://www.rodra.co.za/images/countries/angola/concluding_observations/Implementation%20of%20the%20Convention%20on%20the%20Rights%20of%20Persons%20with%20Disabilities%20-%20Initial%20Report%202014-2016.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

ANGOLA. Ministério da Educação; Ministério da Administração do Território. Decreto Executivo Conjunto n.º 101/16, de 12 de agosto. Cria as Escolas do Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário n.º 1.202 – Ensino Especial, 1.221 – Emaús, 1.235 – Rasta e 1.255 – Avó Kumbi. Luanda, 12 ago. 2016b.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto. Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Diário da República: série I, Luanda, 16 ago. 2017.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho. Aprova o Estatuto da Carreira dos Agentes da Educação. Diário da República: série I, Luanda, 3 jul. 2018.

ANGOLA. Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República: série I, Luanda, 12 ago. 2020.

ANGOLA. Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher. Situação da pessoa com deficiência em Angola de 2014 a 2022. Luanda: MASFAMU, 11 ago. 2022. Disponível em: https://masfamu.gov.ao/web/noticias/situa%C3%A7%C3%A3o-da-pessoa-com-defici%C3%AAncia-em-angola-de-2014-a-2022. Acesso em: 30 set. 2026.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 217/23, de 31 de outubro. Aprova o Plano de Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência 2023-2027 (PLANIAPED). Diário da República: série I, Luanda, 31 out. 2023.

ANTÓNIO, António; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Demandas e principais desafios da educação especial e inclusiva em face dos compromissos da Agenda 2030 em Angola. Educação & Formação, Fortaleza, v. 9, e12528, 2024a. DOI: https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12528.

ANTÓNIO, António; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; GONZÁLEZ, Osvaldo Hernández. Políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017). Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77723, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77723.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRY, Brian. Social exclusion, social isolation and the distribution of income. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics, 1998. (CASEpaper, 12).

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CFESS). Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação. Brasília: CFESS, 2013. (Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 3).

CORREIA, Luís de Miranda. Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

CUTETA, Bernardino Manuel de Almeida. O trabalho interdisciplinar de educação sexual com adolescentes visando a prevenção da gravidez precoce no bairro operário em Luanda. 2021. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2021. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/238036. Acesso em: 30 set. 2026.

DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Primeiros Passos).

GARRICHA, Sebastião. Angola tem 22 escolas para o ensino especial: meta é atingir cifra de 173 até 2030. Economia & Mercado, Luanda, 2 ago. 2024. Disponível em: https://economiaemercado.com/artigo/angola-tem-22-escolas-para-o-ensino-especial-meta-e-atingir-cifra-de-173-ate-2030. Acesso em: 30 set. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IAMAMOTO, Marilda Villela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Relatório de pobreza para Angola: inquérito sobre despesas, receitas e emprego em Angola – IDREA 2018-2019. Luanda: INE, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024: província de Luanda. Luanda: INE, 2026. Disponível em: https://censo2024.ine.gov.ao/LUANDA.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

LUANDA (Província). Governo Provincial. Censo 2024: realizado acto de divulgação dos resultados definitivos do Censo 2024 para a Província de Luanda. Luanda, 24 fev. 2026. Disponível em: https://luanda.gov.ao/web/noticias/censo-2024-realizado-acto-de-divulgacao-dos-resultados-definitivos-do-censo-2024-para-a-provincia-de-luanda. Acesso em: 30 set. 2026.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVER, Michael. The politics of disablement. Basingstoke: Macmillan, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York: ONU, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

UNICEF. Análise sobre o Orçamento Geral do Estado 2023: educação no OGE. Luanda: UNICEF Angola, 2023. Disponível em: https://www.unicef.org/esa/media/13341/file/Angola-Education-Budget-Brief-2023-PT.pdf. Acesso em: 30 set. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.

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