
Educação Inclusiva no Ensino Superior: Práticas Docentes e os Desafios da Diversidade

*Inclusive education in higher education: teaching practices and the challenges of
diversity*

*L'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur : les pratiques pédagogiques et
les défis de la diversité*

Abel Cosme Buassa¹

Instituto Superior Universitário Nimi Ya Lukeni, Angola

buassa1991@gmail.com

Resumo

O presente estudo com o tema educação inclusiva no ensino superior: práticas docentes e os desafios da diversidade objectivou analisar as práticas docentes actuais no ensino superior angolano no contexto da educação inclusiva, a metodologia adoptada foi análise qualitativa com natureza descritiva. O estudo foi realizado em instituições públicas das províncias do Zaire, Luanda e Huambo, cujos participantes foram estudantes e professores. Tendo sido revelado que apesar dos avanços significativos institucionais, persistem barreiras estruturais, pedagógicas e culturais que limitam a efectivação da educação inclusiva e que as acções que têm sido implementadas ainda não atendem plenamente as necessidades da diversidade no contexto da educação superior. A resistência por parte de alguns estudantes decorrentes da pouca ou mesmo falta de conscientização sobre a importância da inclusão, reforçando a necessidade urgente de se implementar acções institucionais que estejam voltadas ao envolvimento de toda comunidade académica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino Superior; Prática Docente.

Abstract

The present study with the theme inclusive education in higher education: teaching practices and the challenges of diversity objectivou analyze the current teaching practices in Angolan higher education in the context of inclusive education, the methodology adopted was qualitative analysis with descriptive nature. The study was carried out in public institutions of the provinces of Zaire, Luanda and Huambo, whose participants were students and teachers. Having revealed that despite significant institutional advances, structural barriers persist, that

¹ Doutorando em Educação, com foco em Atenção à Diversidade e Educação Inclusiva. Mestre em Recursos Humanos e Gestão do Conhecimento. Docente e Chefe de Secção do Departamento de Ensino e Investigação em Gestão Financeira e Contabilidade.

the actions that have been implemented do not yet fully meet the needs of diversity in the context of higher education. Resistance on the part of some students resulting from little or no awareness about the importance of inclusion, reinforcing the urgent need to implement institutional actions that are aimed at the involvement of the entire academic community.

Keywords: Inclusive Education; Higher Education; Teaching Practice.

Résumé

La présente étude portant sur l'éducation inclusive dans l'enseignement supérieur : pratiques pédagogiques et défis de la diversité a pour objectif d'analyser les pratiques pédagogiques actuelles dans l'enseignement supérieur angolais dans le contexte de l'éducation inclusive. L'étude a été réalisée dans des institutions publiques des provinces du Zaïre, de Luanda et de Huambo, dont les participants étaient des étudiants et des professeurs. Ayant révélé que malgré des avancées institutionnelles significatives, des barrières structurelles persistent, les aspects pédagogiques et culturels qui limitent l'efficacité de l'éducation inclusive et que les actions qui ont été mises en œuvre ne répondent pas encore pleinement aux besoins de la diversité dans le contexte de l'enseignement supérieur. La résistance de certains étudiants due à une sensibilisation insuffisante ou même inexistante sur l'importance de l'inclusion, renforçant le besoin urgent de mettre en œuvre des actions institutionnelles axées sur la participation de toute la communauté académique.

Mots-clés : Éducation Inclusive; Enseignement Supérieur; Pratique Enseignante.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem assumido um papel central nas agendas educacionais globais, sendo amplamente reconhecida como um pilar fundamental para a promoção da equidade, da justiça social e do desenvolvimento sustentável. No ensino superior, esta perspectiva torna-se particularmente relevante, uma vez que este nível de ensino desempenha um papel estratégico na formação de cidadãos críticos e na construção de sociedades mais justas e inclusivas. Neste sentido, a inclusão deixou de ser entendida exclusivamente como uma resposta às necessidades de estudantes com deficiência, passando a abranger a diversidade em sentido amplo, incluindo dimensões como género, origem social, cultura e condições económicas.

No contexto angolano, a discussão sobre a educação inclusiva deve ser compreendida à luz da trajetória histórica e social do sistema educativo. Durante o

período colonial, o acesso à educação era profundamente desigual, restrito a determinados grupos sociais e concentrado nos centros urbanos, o que contribuiu para a consolidação de um sistema educativo excludente (Almeida, 2021; Rodrigues, 2011). Com a independência em 1975, Angola herdou um sistema fragilizado, caracterizado pela escassez de infra-estruturas e pela insuficiência de recursos humanos qualificados (António, Lara, & González, 2021).

No período pós-conflito, o país iniciou um processo de reconstrução do sistema educativo, com particular ênfase na expansão do acesso e na definição de políticas orientadas para a inclusão. Neste âmbito, destacam-se instrumentos legais como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, revista pela Lei n.º 32/20) e o Decreto Presidencial n.º 187/17, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar.

Apesar destes avanços normativos, a literatura nacional aponta para a existência de um desfasamento entre as políticas formuladas e a sua implementação efectiva nas instituições de ensino. Estudos recentes evidenciam que muitas instituições ainda enfrentam limitações estruturais, pedagógicas e organizacionais que dificultam a concretização de práticas inclusivas (António, 2023; Lino, 2020). Esta realidade é particularmente visível no ensino superior, onde o aumento do acesso tem sido acompanhado por uma maior diversidade do corpo discente, colocando novos desafios às práticas pedagógicas e à organização institucional.

De acordo com Isidro e Bota (2019) e Cassinela (2022), muitas instituições de ensino superior em Angola continuam a apresentar fragilidades ao nível da acessibilidade física, da disponibilidade de recursos tecnológicos adaptados e da oferta de serviços de apoio aos estudantes com necessidades específicas. Para além disso, a formação docente em práticas inclusivas tem sido identificada como insuficiente, limitando a capacidade dos professores para responder de forma adequada à diversidade presente nas salas de aula (Domingos & Manuel, 2022).

Outro factor relevante diz respeito às desigualdades socioeconómicas que caracterizam o contexto angolano. Estudantes provenientes de zonas rurais e de classes

socialmente desfavorecidas enfrentam dificuldades acrescidas de integração e permanência no ensino superior, frequentemente associadas à falta de recursos materiais e ao acesso limitado às tecnologias de informação e comunicação (Sanjambre & Oliveira, 2023). A pandemia da Covid-19 veio acentuar estas desigualdades, evidenciando a necessidade de reforçar a inclusão digital e a capacitação docente para o uso de tecnologias no ensino.

Neste quadro, a educação inclusiva em Angola deve ser entendida como um processo complexo e multidimensional, que exige a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e condições institucionais. Como referem António, Lara, & González (2021), a inclusão efectiva depende não apenas da existência de marcos legais, mas da sua tradução em práticas concretas que garantam a participação plena de todos os estudantes.

Ao contribuir para a compreensão das dinâmicas da inclusão no ensino superior em Angola, este estudo pretende oferecer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e das políticas institucionais, promovendo um ensino superior mais equitativo, inclusivo e alinhado com os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável, em particular o Objectivo 4, que preconiza uma educação de qualidade para todos (ONU, 2015)

Situação Problemática

Nas últimas décadas, fruto da paz efectiva alcançada em 2002, que também veio consolidar a independência conquistada em 1975, o ensino superior em Angola tem caminhado em alinhamento aos princípios da educação inclusiva. Porém, apesar dos avanços legislativos, existem ainda inúmeros desafios no que diz respeito a efectivação das práticas inclusivas propriamente ditas. Estudantes com deficiência, oriundos de zonas rurais ou suburbanas, ou ainda aqueles em situação de vulnerabilidade, ou seja, em condição social ou económica desfavorável, continuam a enfrentar barreiras de distintas naturezas no acesso ao ensino superior e respectiva permanência. Estes obstáculos resultam em parte pela escassa formação contínua e específica dos professores afectos a este subsistema. A estes factores, acresce-se a ausência de

condições de acessibilidade física e tecnológicas adequadas, evidenciando uma desconexão entre o discurso institucional de inclusão e a realidade vivenciada nos espaços educativos, o que nos remete a seguinte questão: **Como garantir a efectivação de uma educação inclusiva no ensino superior angolano que ultrapasse o cumprimento formal das políticas públicas e promova, de forma concreta, ambientes educativos equitativos, participativos e sensíveis à diversidade?**

Objectivo Geral

1. Analisar a percepção dos estudantes e as práticas docentes actuais no ensino superior angolano no contexto da educação inclusiva.

Objectivos Específicos

1. Identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes e docentes na promoção da inclusão nas IES.
2. Propor recomendações para a melhoria das práticas pedagógicas e institucionais que favoreçam a inclusão e a diversidade.

Revisão da Literatura

1. Conceito e Princípios da Educação Inclusiva

A educação inclusiva constitui um paradigma educativo que visa garantir o direito de todos os estudantes a participarem plenamente no processo de ensino e aprendizagem, independentemente das suas características individuais, tais como deficiência, género, origem social, cultural ou económica (UNESCO, 2020). Este conceito assenta na ideia de que a diversidade não deve ser encarada como um obstáculo, mas como um elemento enriquecedor do ambiente educativo.

Historicamente, a educação inclusiva evoluiu de modelos centrados na exclusão e segregação para abordagens mais integradoras. Inicialmente, predominava o modelo de integração, no qual os estudantes com necessidades educativas especiais eram inseridos em contextos regulares sem adaptações significativas. Contudo, este modelo revelou-se insuficiente, por não garantir condições efectivas de participação e

aprendizagem. Em resposta a essas limitações, emergiu o paradigma da inclusão, que pressupõe a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais para responder à diversidade (Sanches & Soares, 2021).

Neste quadro, a inclusão não se limita à presença física dos estudantes, mas implica a sua participação activa e o seu sucesso académico. De acordo com a UNESCO (2020) e a Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), os princípios orientadores da educação inclusiva incluem a equidade, a acessibilidade, a participação plena e o respeito pela diversidade. Estes princípios sustentam a ideia de que a educação é um direito universal e que cabe às instituições adaptarem-se às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

A distinção entre integração e inclusão é, portanto, fundamental. Enquanto a integração se centra na colocação dos estudantes em ambientes comuns, a inclusão implica uma mudança estrutural e pedagógica que permita acolher e valorizar as diferenças. Como refere Ferreira (2007), a inclusão exige uma reconfiguração do sistema educativo, de modo a eliminar barreiras e promover oportunidades equitativas para todos os estudantes.

2. Diversidade no Ensino Superior

No ensino superior, a diversidade manifesta-se de forma complexa e multidimensional, abrangendo aspectos económicos, sociais, culturais, étnicos, de género e funcionais (Maia, 2017). A crescente heterogeneidade do corpo discente, resultante da expansão do acesso à educação superior, coloca novos desafios às instituições, exigindo uma adaptação das práticas pedagógicas e das políticas institucionais.

De acordo com Miúdo (2019), as instituições de ensino superior devem reconhecer e valorizar as diferenças entre os estudantes, promovendo ambientes educativos que respeitem as múltiplas identidades e experiências. Esta perspectiva implica ultrapassar modelos homogéneos de ensino, adoptando abordagens que considerem os diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e contextos de vida dos estudantes.

Neste contexto, o conceito de interseccionalidade assume particular relevância. Segundo Sanjambe e Oliveira (2023), a interseccionalidade permite compreender como diferentes dimensões da identidade como classe social, género, etnia e condição física se cruzam e influenciam as experiências educativas. Esta abordagem evidencia que as desigualdades não são isoladas, mas interligadas, exigindo respostas pedagógicas e institucionais mais integradas e sensíveis à complexidade da realidade dos estudantes.

Assim, a promoção da inclusão no ensino superior requer não apenas o reconhecimento da diversidade, mas também a adopção de práticas pedagógicas que respondam de forma efectiva às múltiplas necessidades dos estudantes, contribuindo para a sua participação e sucesso académico.

3. Políticas Públicas e Legislação sobre Inclusão

Em Angola, No contexto angolano, a educação inclusiva encontra o seu fundamento jurídico na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece a educação como um direito universal e incorpora o princípio da inclusão como eixo orientador das políticas educativas (República de Angola, 2016, 2020). Para além do quadro legal nacional, Angola tem alinhado as suas políticas com instrumentos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçando o compromisso com a promoção da equidade e da inclusão.

De acordo com António, Lara e González (2021), a adopção destes instrumentos legais representa um avanço significativo no plano normativo, evidenciando a preocupação do Estado angolano em garantir o acesso à educação para todos. No entanto, a implementação efectiva dessas políticas continua a enfrentar desafios relacionados com limitações estruturais, pedagógicas e institucionais.

No ensino superior, as instituições têm uma responsabilidade central na operacionalização das políticas de inclusão, devendo assegurar condições de acessibilidade, apoio académico e adaptação das práticas pedagógicas. Conforme

referem Santos e Hostins (2015), a responsabilidade institucional é determinante para garantir que os princípios da inclusão se traduzam em práticas concretas.

Neste sentido, Pereira et al. (2024) destacam a importância de indicadores de inclusão nas políticas universitárias, como a existência de serviços de apoio, adaptação de infra-estruturas e mecanismos de acompanhamento dos estudantes. Estes elementos são fundamentais para monitorizar e avaliar a eficácia das políticas implementadas.

Apesar destes avanços, persistem diversas barreiras à inclusão no ensino superior. Segundo Zago (2006), essas barreiras podem ser de natureza física, pedagógica e atitudinal, sendo o preconceito e o estigma factores que dificultam a participação plena dos estudantes com necessidades educativas especiais. Estas barreiras evidenciam que a inclusão não depende apenas de infra-estruturas, mas também de mudanças culturais e de atitudes no ambiente académico.

Para além disso, as desigualdades no acesso e permanência no ensino superior continuam a ser influenciadas por factores económicos e sociais, exigindo políticas integradas que articulem inclusão, equidade e justiça social. No contexto angolano, como sublinha António (2023), a superação desses desafios passa por um investimento contínuo em formação docente, melhoria das condições institucionais e fortalecimento das políticas públicas.

Metodologia

A metodologia é essencial em qualquer pesquisa científica, pois oferece suporte na aplicação de técnicas que ajudam o pesquisador a colectar dados

Para Buassa (2024), a metodologia de investigação consiste num processo de selecção da estratégia de pesquisa, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de coleta de dados, que devem ser adequadas aos objectivos que se pretendem atingir.

O presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, revestido de natureza descritiva, que consistiu em compreender as práticas docentes no ensino superior em Angola, no que diz respeito à inclusão e à diversidade no contexto académico angolano. a mesma foi desenvolvida nas instituições do ensino superior

públicas, adstritas as circunscrições territoriais políticos administrativas das províncias do Zaire, Luanda e Huambo, com a participação de 7 professores e 50 estudantes, que previamente foram seleccionados por critério intencional, considerando a sua experiência.

A entrevista semiestruturada foi usada como instrumento de recolha de dados, tendo permitido flexibilizar e aprofundar a obtenção das informações que levou a adaptação ao perfil dos participantes, favorecendo a exploração das suas vivências. As entrevistas foram aplicadas individualmente, mediante um agendamento, tendo sido registradas com autorização dos participantes, garantindo deste modo um ambiente propício que permitiu efectivamente à partilha de suas experiências.

Resultados e Discussão

1. Percepção dos estudantes sobre os processos de inclusão e diversidade

A análise dos discursos dos estudantes evidencia que a inclusão no ensino superior angolano é percebida como um processo ainda em construção, caracterizado por avanços institucionais, mas igualmente por fragilidades persistentes ao nível da sua concretização prática. De um modo geral, os participantes reconhecem a existência de iniciativas orientadas para a promoção da inclusão e da diversidade, embora essa percepção seja frequentemente acompanhada por uma leitura crítica quanto à sua eficácia no quotidiano académico.

Essa ambivalência manifesta-se claramente em diferentes falas dos estudantes. Um dos participantes refere que “há esforços da instituição, mas ainda falta muito para que todos se sintam realmente incluídos”, enquanto outro acrescenta que “fala-se muito de inclusão, mas na prática ainda há muitos estudantes que ficam para trás”. Estas expressões revelam uma distância significativa entre o discurso institucional e a experiência concreta vivida pelos estudantes, evidenciando que a inclusão, embora assumida como princípio, nem sempre se traduz em práticas consistentes.

Entre os principais constrangimentos identificados, destacam-se as dificuldades ao nível da acessibilidade física, a limitada adaptação curricular e a insuficiente

atenção às especificidades de estudantes provenientes de contextos socialmente desfavorecidos. Os estudantes sublinham igualmente a escassez de recursos de apoio, como serviços de acompanhamento psicológico, tecnologias assistivas e materiais pedagógicos ajustados. Um dos entrevistados sintetiza esta realidade ao afirmar que “nem sempre existem condições para apoiar quem tem dificuldades específicas, e isso acaba por afectar o desempenho”.

Outro participante reforça esta ideia ao referir que “quem precisa de mais apoio muitas vezes não encontra respostas na instituição”, o que evidencia que a inclusão não pode ser reduzida ao acesso formal ao ensino superior, mas implica a criação de condições efectivas de permanência, participação e sucesso académico. Esta leitura é consistente com estudos recentes no contexto africano, que sublinham que a inclusão exige uma abordagem sistémica, integrando dimensões pedagógicas, institucionais e sociais (Mhlanga & Moloji, 2020; Omede, 2021).

No plano pedagógico, os discursos dos estudantes apontam para a persistência de práticas tradicionais como um dos principais obstáculos à inclusão. As aulas são frequentemente descritas como centradas em exposições teóricas pouco sensíveis à diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem. Tal percepção é ilustrada em afirmações como: “as aulas ainda são muito iguais para todos, como se todos aprendessem da mesma forma” e “muitos professores ensinam da mesma maneira, sem considerar as dificuldades de cada estudante”.

Estas falas revelam a necessidade de repensar o modelo pedagógico vigente, privilegiando abordagens mais flexíveis, participativas e centradas no estudante. De acordo com Florian e Black-Hawkins (2021), a adopção de práticas pedagógicas inclusivas implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo da sala de aula, promovendo estratégias que permitam a participação de todos os estudantes, independentemente das suas características individuais. Do mesmo modo, Ainscow (2020) defende que a inclusão só se torna efectiva quando as práticas pedagógicas deixam de ser homogéneas e passam a responder à diversidade como um valor educativo.

Para além da dimensão pedagógica, a análise dos discursos evidencia o peso das desigualdades socioeconómicas na experiência académica. Os estudantes referem dificuldades no acesso aos recursos básicos, como livros, dispositivos electrónicos e ligação à internet. Um dos participantes afirma que “nem todos têm condições para fazer os trabalhos ou acompanhar actividades, sobretudo quando exigem uso de internet ou computador”, enquanto outro acrescenta que “há colegas que desistem porque não conseguem acompanhar por falta de meios”.

Estes excertos revelam que a inclusão no ensino superior está profundamente condicionada por factores externos à sala de aula, nomeadamente pelas condições materiais de vida dos estudantes. Nesse sentido, a literatura recente tem sublinhado a importância de compreender a inclusão numa perspectiva mais ampla, que considere as desigualdades sociais como parte integrante do fenómeno educativo (Tikly, 2020; Unterhalter, 2021).

Se, por um lado, se identificam esforços institucionais relevantes, por outro, persistem limitações que comprometem a efectividade dessas iniciativas. A inclusão surge, assim, não como uma realidade plenamente consolidada, mas como um processo em desenvolvimento, que exige transformações estruturais, pedagógicas e sociais para se afirmar de forma consistente no contexto do ensino superior angolano.

2. Práticas docentes e preparação para a inclusão

A análise dos dados permite afirmar, do ponto de vista interpretativo, que há um reconhecimento generalizado da importância da inclusão no processo de ensino, constituindo esta uma dimensão amplamente legitimada no discurso docente, colocando em evidência que a inclusão deixou de ser periférica para assumir um lugar central na concepção do acto educativo no ensino superior angolano.

Esta interpretação encontra sustentação nas falas dos participantes, que expressam de forma clara esse posicionamento. Um dos docentes afirma que “a inclusão hoje já não é uma opção, é uma necessidade no ensino”, enquanto outro refere que “ensinar implica pensar em todos os estudantes, não apenas na maioria”. De igual

modo, um participante acrescenta que “não podemos falar de qualidade de ensino sem falar de inclusão”, reforçando a centralidade deste princípio no exercício da docência.

Apesar deste reconhecimento, os discursos revelam uma dimensão igualmente significativa de autocritica, associada à necessidade de formação contínua, entendida como condição para a concretização efectiva da inclusão, dando evidência de uma consciência profissional que identifica limitações no domínio das metodologias inclusivas.

As falas dos participantes corroboram esta leitura, ao expressarem insegurança e necessidade de desenvolvimento profissional. Um docente refere que “muitas vezes queremos ajudar todos os estudantes, mas não sabemos como adaptar as aulas”, enquanto outro admite que “a nossa formação ainda não nos prepara para lidar com tanta diversidade”. Um terceiro participante acrescenta que “precisamos de aprender mais sobre estratégias inclusivas, porque a realidade da sala de aula mudou”. Estas expressões revelam uma tensão entre intenção pedagógica e capacidade prática, apontando para a formação contínua como um eixo estruturante.

No contexto angolano, Domingos e Manuel (2022) sublinham que a formação docente ainda apresenta fragilidades no domínio da inclusão, sendo frequentemente pouco orientada para os desafios concretos da prática pedagógica.

Paralelamente, o ceticismo em relação às acções institucionais, que revela um olhar crítico sobre a eficácia das medidas promovidas, na percepção dos docentes, existe um desfasamento entre o plano formal das políticas e a sua aplicação no quotidiano académico.

Os participantes expressam essa percepção em falas como “há muitas iniciativas sobre inclusão, mas pouca mudança na prática” e “participamos em formações, mas depois ficamos sem apoio para aplicar o que aprendemos”. Um docente refere ainda que “as acções existem, mas não chegam ao nível das dificuldades que enfrentamos na sala de aula”. Estas evidências mostram que a inclusão, enquanto discurso institucional, nem sempre se traduz em transformação efectiva das práticas. De acordo com Fortes (2021), no contexto angolano, a eficácia das políticas educativas depende

da sua articulação com as práticas concretas, sendo fundamental reduzir o hiato entre orientação normativa e implementação.

Sobre o foco nos recursos e nas condições de trabalho, enquanto factores determinantes para a qualidade das práticas inclusivas, assumindo uma função explicativa, ao estabelecer uma relação directa entre as condições institucionais e a capacidade de resposta dos docentes. Um docente afirma que “a inclusão exige mais preparação, mas não temos tempo suficiente para isso”, enquanto outro refere que “sem recursos adequados, torna-se muito difícil adaptar as aulas às necessidades dos estudantes”. Um terceiro acrescenta que “queremos fazer mais, mas faltam materiais e apoio institucional”. Estas expressões evidenciam que a inclusão não depende apenas da vontade do professor, mas de condições concretas que sustentem a sua prática.

Estudos angolanos, como os de Chimbinda (2020), reforçam esta ideia ao destacar que as condições de trabalho influenciam directamente a qualidade do ensino e a capacidade de inovação pedagógica.

Sobre a preocupação com o desgaste profissional e a motivação, enquanto elemento crítico no exercício da docência, com vista a colocar em foco a dimensão humana do trabalho docente, frequentemente marcada por sobrecarga e exigências acumuladas. Os participantes expressam essa realidade em falas como “o volume de trabalho é muito elevado e isso acaba por afectar a forma como ensinamos”, ou ainda “às vezes queremos fazer mais, mas o cansaço não permite”. Um docente refere também que “a desmotivação surge quando sentimos que não conseguimos responder a tudo o que é exigido”.

Estas expressões revelam que a sustentabilidade do trabalho docente é um factor essencial para a implementação de práticas inclusivas. Neste sentido, Buassa (2025) enfatiza que a sobrecarga docente constitui um obstáculo significativo à inovação pedagógica e a qualidade de ensino.

A análise feita evidencia a importância da articulação entre teoria e prática como condição de sucesso, apontando-se a necessidade de ultrapassar modelos formativos excessivamente teóricos, privilegiando abordagens orientadas para a prática.

As falas dos docentes são elucidativas nesse sentido. Um participante afirma que “precisamos de formações que mostrem como fazer, não apenas o que fazer”, enquanto

outro refere que “a teoria só faz sentido quando conseguimos aplicá-la na sala de aula”. Um terceiro acrescenta que “as formações deviam trazer exemplos práticos da nossa realidade”. Estas expressões evidenciam a necessidade de uma formação mais próxima do contexto real do ensino. De acordo com Quaresma e Pedro (2023), a articulação entre teoria e prática constitui um elemento central para o desenvolvimento de competências docentes no contexto angolano, permitindo uma resposta mais eficaz às exigências da diversidade.

3. Formação docente e recursos para a inclusão educativa

A análise dos dados permite compreender que a formação de professores e a disponibilização de recursos constituem dimensões centrais para a consolidação de práticas inclusivas no ensino superior angolano. Relativamente a prioridade atribuída à capacitação contínua, entendida pelos docentes como condição indispensável para responder às exigências da diversidade no contexto académico, os participantes apontam que a formação devia estar no centro das atenções, como quando um docente afirma que “a formação contínua devia ser uma prioridade, porque a realidade dos estudantes está sempre a mudar”, ou ainda quando outro refere que “não podemos ensinar da mesma forma durante anos, precisamos de nos actualizar para responder à diversidade”. Um terceiro participante acrescenta que “a inclusão exige preparação constante, não é algo que se aprende uma vez e fica resolvido”.

No contexto angolano, Domingos e Manuel (2022) defendem que a formação contínua deve ser entendida como um processo permanente, ajustado às transformações sociais e educativas, sendo essencial para a melhoria da qualidade do ensino.

sobre a necessidade de recursos pedagógicos acessíveis, enquanto elemento estruturante das práticas inclusivas, os participantes afirmaram que a inclusão não depende apenas da formação docente, mas também da existência de condições materiais que permitam operacionalizar estratégias diferenciadas. As falas dos participantes ilustram claramente esta realidade: “sem recursos adequados, a inclusão fica apenas no discurso”, afirma um docente, enquanto outro refere que “é difícil trabalhar com estudantes com necessidades específicas quando não temos materiais adaptados”. Um terceiro acrescenta que “os recursos são fundamentais, tanto para nós

como para os estudantes”. Estas expressões revelam que a acessibilidade pedagógica constitui um pilar essencial para a inclusão efectiva.

Contudo, os discursos também apontam para a generalidade das formações existentes, evidenciando uma crítica à sua falta de contextualização. Esta percepção é sustentada por falas como “as formações são muito gerais e não abordam os problemas específicos que enfrentamos” ou “fala-se de inclusão de forma muito teórica, mas pouco ligada à nossa realidade”. Um docente refere ainda que “cada área tem as suas especificidades, mas as formações não têm isso em conta”. Estas evidências apontam para a necessidade de uma formação mais contextualizada e orientada para a prática.

Segundo Quaresma e Pedro (2023), a eficácia das acções formativas depende da sua capacidade de responder às especificidades dos contextos educativos, sendo fundamental adaptar os conteúdos às realidades concretas das instituições.

Quanto à insuficiência de investimento estatal e institucional, enquanto factor estrutural que condiciona a implementação da inclusão os participantes expressam essa insuficiência em falas do tipo “falta investimento sério na formação e nos recursos para a inclusão” ou “as instituições ainda não têm meios suficientes para responder a todas as necessidades”. Um docente acrescenta que “sem investimento, é difícil falar de inclusão de forma consistente”. Estas expressões revelam que a inclusão exige compromisso político e institucional, traduzido em medidas concretas de apoio.

Neste sentido, Chimbinda (2020) sublinha que a melhoria da qualidade do ensino em Angola depende de um investimento estruturado em formação docente e infra-estruturas educativas, capazes de sustentar práticas inovadoras e inclusivas.

Relativamente a resistência estudantil associada à falta de informação, enquanto barreira de natureza sociocultural percebe-se os participantes apontam que a inclusão não deve ser vista como uma construção apenas ao nível das políticas e práticas, mas também das atitudes e representações dos actores educativos. Os discursos dos docentes são elucidativos: “há estudantes que não entendem a importância da inclusão e acabam por resistir”, refere um participante, enquanto outro acrescenta que “muitas vezes o problema é a falta de informação sobre o que significa inclusão”. Um terceiro docente observa que “alguns estudantes mostram desinteresse porque não percebem o impacto da inclusão no seu próprio percurso”. Estas

expressões revelam que a inclusão exige também um trabalho de sensibilização e consciencialização, orientado para a transformação de mentalidades.

Neste contexto, ganha relevância o valor das iniciativas de sensibilização, enquanto estratégias de mudança cultural dando força sobre a necessidade de se reconhecer o papel de actividades que promovem o debate, a reflexão e a compreensão da diversidade. Os participantes reconhecem esse impacto em falas como “os debates e palestras ajudam a abrir a mente dos estudantes” ou “quando se fala mais sobre inclusão, começa-se a ver mais aceitação”. Um docente acrescenta que “essas iniciativas são importantes para criar uma cultura mais inclusiva dentro da instituição”.

Estudos africanos recentes, como os de Omede (2021), destacam que a sensibilização constitui um elemento fundamental para a promoção da inclusão, contribuindo para a redução de preconceitos e para a construção de ambientes educativos mais acolhedores.

Relativamente a proposta de actividades de integração, os participantes ilustram esta orientação sugerindo: “seria importante ter mais actividades que promovam a integração entre os estudantes”, afirma um docente, enquanto outro refere que “eventos e debates podem ajudar a reduzir a resistência e aproximar as pessoas”. Um terceiro acrescenta que “a inclusão também se constrói fora da sala de aula, através da convivência”. Estas expressões evidenciam uma visão da inclusão como processo relacional, que se constrói através da interacção, do diálogo e da partilha de experiências.

Conclusões

A investigação revela que, apesar de esforços institucionais em prol da inclusão no ensino superior, persistem lacunas significativas que impedem a plena resposta à diversidade estudantil nomeadamente na adaptação curricular, na acessibilidade física e nas atenções às especificidades socioeconómicas e geográficas.

Observou-se também que a formação docente é, em grande parte, insuficiente e pouco contextualizada, o que limita a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas,

enquanto a resistência estudantil, atribuída à falta de informação e sensibilização, compromete a participação e o aproveitamento de quem tem necessidades específicas.

Diante desses achados, torna-se urgente uma intervenção articulada: investir em programas de capacitação contínua e contextualizada por área, disponibilizar recursos didáticos e tecnologias assistivas, promover campanhas sistemáticas de sensibilização e rever políticas institucionais com metas, orçamento e indicadores de monitorização. É igualmente necessário apoiar os docentes com tempo e incentivos para planeamento inclusivo, bem como avaliar continuamente as ações por meio de mecanismos participativos que envolvam professores, estudantes e gestores.

Finalmente, a consolidação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva exige uma abordagem multidimensional que transforme intenções em práticas sustentadas: formação adequada, alocação de recursos, mudança cultural e governança institucional alinhada à equidade. Só com esse compromisso integrado será possível garantir que a diversidade deixe de ser um desafio a gerir e passe a ser uma condição efetiva de justiça e qualidade educativa

Apesar dos resultados, o presente apresenta limitações que se configuram primeiramente no tamanho e a composição da amostra, que pode não reflectir totalmente a diversidade no contexto do ensino superior e seguidamente a predominância de dados qualitativos e percepções subjectivas.

Em virtude dos resultados e das limitações identificadas recomenda-se que as instituições do ensino superior promovam de forma sistemática mais investimentos em capacitação docente específica voltada à práticas inclusivas, ampliem os recursos com vista a garantir apoio e suporte aos estudantes com necessidades diversas e a realização de estudos futuros que possam integrar métodos quantitativos e qualitativos, com amostras representativas, visando aprofundar a compreensão sobre as políticas de inclusão e os desafios enfrentados.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Almeida, P. (2021). *História da educação em Angola*. Luanda: Universidade Agostinho Neto.
- António, A. (2023). *Política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar em Angola: Atuação e recontextualização dos gestores educativos e escolares na província do Zaire (Tese de doutoramento)*.
- António, A., Lara, J., & González, M. (2021). Políticas de educação especial numa perspectiva inclusiva em Angola: Contexto, avanços e necessidades emergentes (1979–2017). *Revista de Estudos Africanos*, 9(2), 33–52.
- Buassa, A. C. (2024). *Análise da liderança e gestão participativa em recursos humanos na empresa portuária do Soyo – EP (Dissertação de mestrado)*.
- Buassa, A. C. (2025). Burnout no sector educacional em Angola: Percepções e impacto na qualidade da educação. *Revista Tulongesa*.
- Cassinela, M. (2022). *Desafios da inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior em Angola*. *Revista Interacções*.
- Chimbinda, A. (2020). *Formação de professores e qualidade do ensino em Angola*. Luanda: INIDE.
- Domingos, R., & Manuel, T. (2022). Formação docente e práticas inclusivas no ensino superior. *Revista Angolana de Educação*, 10(1), 33–48.
- Ferreira, M. (2007). *Barreiras atitudinais e educação inclusiva*. Educação & Sociedade.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2021). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education*, 51(3), 1–17.
- Fortes, A. (2021). *Políticas educativas e inclusão em Angola: Desafios contemporâneos*. Luanda: Editora Universitária.
- Isidro, M., & Bota, J. (2019). Infraestruturas e acessibilidade no ensino superior angolano. *Revista Lusófona de Educação*.

- Lino, A. (2020). Desafios da educação inclusiva: O ensino especial em Angola. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, 18(3), 59–78.
- Maia, R. (2017). Inclusão e diversidade: Conceitos e práticas. *Educação & Sociedade*.
- Mhlanga, D., & Moloi, T. (2020). COVID-19 and the digital transformation of education in Africa. *African Journal of Development Studies*, 10(3), 1–15.
- Miúdo, T. (2019). Políticas de formação docente para a inclusão no ensino superior. *Cadernos de Educação*.
- Moura, L. A., Fernandes, C., & Gomes, P. (2021). Resistência estudantil à inclusão: Causas e estratégias de superação. *Cadernos de Educação Inclusiva*, 15(1), 89–105.
- Omede, A. A. (2021). Inclusive education in Africa: Trends and challenges. *African Educational Research Journal*, 9(1), 1–9.
- Organização das Nações Unidas. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Pereira, L., Silva, A., & Santos, M. (2024). Indicadores de inclusão e políticas institucionais em universidades públicas brasileiras. *Debates em Educação*, 16(38). <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16880>
- Quaresma, J., & Pedro, L. (2023). Formação docente e práticas inclusivas no ensino superior. *Revista Educação e Formação*, 8(2), 1–15.
- República de Angola. (2016). Lei n.º 17/16 de 7 de outubro: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- República de Angola. (2017). Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto: Política Nacional de Educação Especial orientada para Inclusão Escolar.
- República de Angola. (2020). Lei n.º 32/20: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.
- Rodrigues, D. (2011). Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação. Porto Editora.
- Sanches, I., & Soares, S. (2021). A política nacional de educação especial para a inclusão escolar em Angola: Percepções dos implicados no processo. *Revista Lusófona de Educação*, 54, 119–135. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>

- Sanjambre, C., & Oliveira, R. (2023). Desigualdades sociais e acesso ao ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 15(3), 55–70.
- Santos, T., & Hostins, R. C. L. (2015). Política nacional para a inclusão no ensino superior. *UNOPAR Científica, Ciências Humanas e Educação*, 16(3), 194–200.
- Tikly, L. (2020). Education for sustainable development in Africa: Challenges and opportunities. *Comparative Education*, 56(4), 1–15.
- UNESCO. (2020). Relatório mundial sobre inclusão na educação.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Unterhalter, E. (2021). Gender equality, education, and development. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes de classes sociais populares. *Revista Brasileira de Educação*.
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wVchYRqNFkssn9WqQbj9sSG/>
- Zau, F. (2009). *Educação em Angola: Desafios pós-guerra*. Luanda: Mayamba Editora.

Recebido: 14/08/2025

Aceite: 15/04/2026



Este artigo está licenciado sob a licença: [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Ao submeter o manuscrito o autor está ciente de que os direitos de autor passam para a Revista Científica Multidisciplinar N' Kwa Zayi.