

## **Relações Escola-Famílias: Um diálogo necessário na educação inclusiva em Angola - (Eixo 3: Pesquisa em Educação Inclusiva)**

**Diules Mateus Fernandes**

**Carolina Carvalho**

### **Resumo**

O presente estudo tem como foco a Relação Escola-Famílias para a promoção da educação inclusiva em Angola. Concretamente, o objetivo principal é identificar as perceções e práticas colaborativas inclusivas entre escola e famílias nas escolas secundárias do Município do Cuito, Província do Bié, em Angola. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de recolha de dados a análise documental, entrevistas individuais e em grupos focais a gestores escolares, professores, pais e encarregados de educação. Os resultados revelam existir um conhecimento ténue de educação inclusiva entre os diferentes participantes e uma frágil colaboração escola-famílias. Simultaneamente, mostram como a prática expõe as debilidades e limitações devido aos escassos recursos humanos, matérias, financeiros, didáticos e formativos. Assim, conclui-se que existe um distanciamento entre o que está legislado sobre educação inclusiva e o que acontece nas práxis escolares.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Relação Escola-Famílias; alunos com NEE; Angola.

### **1. Introdução**

A busca incessante por uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, tem sido uma preocupação crescente em diversos contextos educacionais ao redor do mundo. No presente estudo, a relação entre escola e família emerge como um elemento fundamental para promover a diversidade e garantir um processo de ensino-aprendizagem, sadio eficaz e equitativo. A educação inclusiva é vista como um direito de todos independentemente da sua condição, origem socioeconómica ou cultural em escolas e salas de aula nas quais as necessidades dos alunos precisam ser satisfeitas (Stainback; Stainback, 1999). De entre várias teorias sobre inclusão, este estudo assume a inclusão baseada nos princípios de “Educação e Escola para Todos” (Ainscow; Booth; Dyson, 2006; Booth; Ainscow, 2016) e a colaboração como um processo que implica o trabalho próximo com outros e tomadas de decisões com objetivos comuns (Friend; Cook, 1990; Tinoca; Rodrigues; Machado, 2015). Neste sentido, a colaboração implica uma relação equitativa e mútua que deve incluir valores implícitos tais como autoconfiança e confiança com os seus pares, humildade, comprometimento e boa vontade (Morin, 2000; Sengue, 2009; Almeida; Silva, 2021).

Baseados nos anteriores argumentos formulou-se a questão de investigação: *Como se processa a colaboração Escola-Famílias e de que forma a colaboração (ou ausência dela) favorece ou (compromete) a educação inclusiva em Angola?* Com esta pesquisa, queremos compreender as perceções sobre as práticas de inclusão, como tem sido as interações que a família estabelece com os professores, e os membros de direção, em que atividades as famílias participam e como a escola interage com os alunos com NEE e suas famílias.

## **2. Opções Metodológicas**

Nesta secção, se fez o mapeamento dos procedimentos metodológicos que conforma a parte empírica do estudo, espelhando as opções metodológicas e a suas abordagens, estabelecendo uma relação com o objeto de estudo (Relação Escola-Famílias), os instrumentos de recolha e análise de dados, assim como a perspetiva que se pretende alcançar nos resultados. Assim sendo, o presente trabalho, assume uma metodologia com abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa nos estudos empíricos, deve ser desenvolvido no seu ambiente natural, pois os factos sociais têm de ser observados e analisados no contexto ao qual pertencem e os dados devem ser registados de diferentes maneiras pelo pesquisador de modo a este poder descrever com maior amplitude os fenómenos e analisar a perspetiva dos sujeitos (Godoy, 1995; Soares, 2021).

### **2.1. Participantes**

O presente estudo conta um universo de 4 escolas públicas do 2.º ciclo do ensino secundário do Município do Cuito, Província do Bié – Angola, que foram sinalizadas pelo Governo da Província do Bié através do Gabinete Provincial da Educação como escolas inclusivas denominadas Escola Simione Mucune (ESM), Escola de Administração e Gestão (EAG), Escola do Magistério Cândida Celeste (EMCC) e Escola Rei Ndunduma (ERND). Foram seleccionados 84 participantes dos quais 10 gestores escolares, 16 pais ou encarregados de educação e 58 professores das quatro escolas.

### **2.2. Procedimentos e técnicas de recolha de dados**

Com o objetivo de estudar as perceções dos Gestores Escolares (GE), professores do 2.º ciclo do ensino secundário, no concernente a Educação Inclusiva (EI) e as práticas colaborativas promotoras de inclusão, foi realizada uma *entrevista individual semiestruturadas e em grupos focais* num total de 84 participantes dos quais, 10 GE, 58 professores e 16 PEE. Os respetivos guiões contemplaram inicialmente 20 questões para

os gestores escolares, 16 para os professores e 16 para os pais e encarregados de educação. Tendo em conta a tipologia da entrevista semiestruturada, combinaram-se perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema proposto, permitindo ao pesquisador captar mais amplamente as perceções e significados atribuídos (Gil, 2008; Minayo, 2010).

### **3. Análise e discussão dos resultados**

#### *3.1. Análise e discussão dos resultados obtidos da entrevista dirigida aos Gestores Escolares (GE)*

A análise das entrevistas com gestores escolares do Município do Cuito permitiu encontrar diversas categorias como colaboração escola-famílias, educação inclusiva, práticas de colaboração, comunicação escola-famílias, formação e capacitação.

1. *Colaboração escola-famílias*. os resultados desta categoria, corrobora com estudos que demonstram uma compreensão unânime da importância da que a parceria entre escola e família como um dos pilares fundamentais para a melhoria do rendimento académico e da integração social dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Epstein, 2018). Esta ideia é unânime nas narrativas de todos GE (ex: “a colaboração é considerada fundamental para o sucesso da educação, especialmente na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais” (NEE) «GEESM»). Contudo, como vemos no seguinte excerto a baixa participação familiar, aliada à ausência de especialistas, evidencia fragilidades que já foram identificadas noutras investigações em contextos africanos e latino-americanos, onde os constrangimentos socioeconómicos e culturais constituem barreiras à plena inclusão (Ainscow, 2020; Kulima, 2021; Diamo & Branco, 2021; UNESCO, 2020).

2. *Educação inclusiva*, os gestores entrevistados convergem na defesa do direito universal à escolarização, mas admitem a distância entre a teoria e a prática, uma vez que os professores não se encontram devidamente preparados (Ex: “A inclusão é definida como uma educação aberta, onde todos participam do mesmo ambiente, com as mesmas oportunidades, independentemente da condição ou deficiência” «GEESM»). Esta perceção está em linha com a literatura, que enfatiza a existência de um “hiato entre o discurso político e a realidade pedagógica” (Booth; Ainscow, 2016). A formação insuficiente compromete a efetividade das políticas inclusivas, tornando-as mais aspiracionais do que transformadoras (Florian, 2019).

3. *Práticas de colaboração*, são irregulares entre as escolas, sendo que apenas algumas instituições desenvolvem mecanismos formais de participação familiar, como comissões de pais. (Ex: “*Não existe práticas inclusivas específicas para famílias de alunos com NEE*”. «GEECM»); (“*Existem práticas colaborativas inclusivas com envolvimento efetivo das famílias: Comissão de Pais e Encarregados de Educação, eventos desportivos e de higienização escolar*” «EMCC»). Segundo Epstein (2018), a institucionalização de práticas colaborativas é essencial para que a participação não se restrinja a eventos pontuais, mas se consolide como uma cultura organizacional entendida como aquela que envolve a família, a escola e a comunidade em que todos compartilham objetivos, papéis, colaboração e apoio mútuo (Epstein, 2018). A experiência do EMCC, que apresenta parcerias com ONGs e práticas regulares de envolvimento parental, confirma que a colaboração pode ser fortalecida quando existem redes de apoio externas (Bronfenbrenner, 1996).

4. *Formação e capacitação*, observa-se uma carência significativa, tanto para professores quanto para gestores. (Ex: “*Não há um programa formal ou contínuo de capacitação para gestores e professores*” «GEERND»; “*Sim, há formações regulares e organizadas por meio de parcerias com ONGs e instituições do governo*” «GEEMCC»). A literatura internacional é consistente ao afirmar que a formação contínua em educação inclusiva é condição sine qua non para a mudança de práticas pedagógicas (Florian; Black-Hawkins, 2011) A ausência de programas estruturados limita a implementação de práticas sustentáveis, corroborando os resultados encontrados.

### 3.2. *Análise e discussão dos Resultados obtidos da entrevista dirigida aos Professores*

A análise das entrevistas com os professores, permitiu identificar categorias de análise como *Concepções de inclusão escolar, práticas colaborativas Inclusivas, canais de comunicação, relação Escola-Famílias e formação e capacitação*.

1. *Concepções de inclusão escolar*, os professores demonstraram uma compreensão relativamente ampla da inclusão escolar, associando-a ao acolhimento de todos os alunos, ao respeito pelas diferenças e ao direito de igualdade no acesso à aprendizagem (ex: “*Inclusão é dar oportunidade a todos os alunos...*” «PESM»). Esta visão está em consonância com a definição da UNESCO (2017), que concebe a inclusão como um processo que procura responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, através da participação acrescida na aprendizagem, nas culturas e nas comunidades (UNESCO, 2017). (ex: “*Os pais participam pouco nas reuniões...*” «PEAG»).

2. *práticas colaborativas Inclusivas*, apesar de os professores reconhecerem a relevância da colaboração com as famílias, os mesmos relataram interações pouco frequentes, geralmente restritas a reuniões trimestrais (*Ex: a família tem papel fundamental para que o aluno se sinta integrado.*» «PEAG»; “Costumo a ligar aos pais mensalmente» «PESM». Apenas uma escola indicou encontros mensais, o que mostra a ausência de sistematização. Epstein (2018) argumenta que a relação o escola-famílias só se torna eficaz quando institucionalizada como prática regular, e não episódica.

3. *Relação Escola-Famílias*, foram relatadas desafios e barreiras significativas à participação das famílias, incluindo analfabetismo, distância geográfica, dificuldades económicas e desinteresse. Estes fatores coincidem com os identificados por Mittler (2012), que enfatiza que a inclusão só é viável quando se consideram as condições sociais e culturais das famílias (Mittler, 2003). As *barreiras estruturais*, como ausência de intérpretes, falta de materiais adaptados e rigidez curricular, são igualmente apontadas pela literatura como entraves à inclusão efetiva (Florian, 2019). (*ex: “ausência de intérprete, barreiras arquitetónicas, crenças religiosas têm dificultado na colaboração com as famílias”* «PESM»).

4. *Formação e capacitação*, a maioria dos professores declarou não ter recebido formação específica para trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Apenas uma escola mencionou capacitações, mas de carácter insuficiente. Esta realidade confirma a ideia de que a liderança pedagógica e a transformação da cultura escolar dependem fortemente da formação contínua dos recursos humanos (Day; Sammons; Gorgen, 2014). (*ex: “nós nunca tivemos formação de educação especial ou inclusiva* «PESM»; *houve uma formação de três (3) meses promovida pela Gabinete Provincial da Educação, mas não abrangeu todos*» «PEAG»);). A ausência de programas sistemáticos de capacitação fragiliza a atuação docente e compromete a possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Florian; Black-Hawkins, 2011).

### *3.3. Análise e discussão dos resultados obtidos da entrevista dirigida aos Pais e encarregados de educação.*

A análise das entrevistas com os pais e encarregados de Educação, permitiu identificar as seguintes categorias de análise: relação Escola-Famílias, práticas inclusivas e políticas inclusivas.

1. *Relação Escola-Famílias*, as primeiras impressões relatadas pelas famílias foram, em geral, positivas, revelando que a escola consegue oferecer acolhimento no momento inicial de matrícula, (ex: “*Sim, foi amigável*” «PEEESM»; “*foi positivo*” «PEEEAG»); “*foi bom e amigável*”, «PEEERND». Esse dado está em consonância com Epstein, (2018) que destaca que a recepção calorosa da escola é fundamental para criar vínculos de confiança com os pais. Booth e Ainscow (2016) defendem que a inclusão exige não apenas tolerância às diferenças, mas a criação ativa de culturas escolares baseadas em equidade e justiça social.

2. *Práticas inclusivas*, apesar de todos os pais relatarem que seus filhos se sentem incluídos nas atividades escolares, (ex: “*Sim, se sentem incluídos*” «PEEESM, PEEEEAG, PEEEMCC e PEEERND»), resultado coerente com a visão da UNESCO (2017) de inclusão como direito universal, observa-se a ausência de atividades colaborativas que integrem escola, famílias e comunidade. O envolvimento limitado às reuniões ocasionais demonstra que a inclusão, na prática, permanece centrada na sala de aula, não se expandindo para a dimensão comunitária.

3. *Políticas inclusivas*, embora as informações escolares sejam consideradas acessíveis, a efetividade das políticas inclusivas limita-se à aceitação de matrículas de alunos com NEE. Esse dado reforça a análise de Florian (2019), que alerta para o risco de reduzir a inclusão a um discurso integrativo, sem medidas pedagógicas e estruturais que garantam equidade. O apoio a alunos com NEE foi descrito como inexistente em termos técnicos e materiais, reduzindo-se a estímulos morais, (ex: “*apenas têm tido apoio motivacional e moral*” «PEEEMCC»).

#### **4. Conclusão**

Tendo em conta os resultados parciais, a investigação demonstra que a colaboração escola-famílias, embora reconhecida como eixo estruturante da educação inclusiva, permanece marcada por um hiato entre o quadro normativo e as práticas efetivas nas escolas secundárias do Município do Cuito. As percepções recolhidas junto de gestores escolares, professores e pais e encarregados de educação, revelam fragilidades significativas ao nível da formação docente, da comunicação e da participação parental, fatores que comprometem a concretização de políticas inclusivas. Torna-se, portanto, imprescindível uma abordagem sistémica que articule políticas públicas, capacitação profissional, recursos materiais e estratégias de envolvimento comunitário, de modo a

transformar a inclusão de um ideal legislado em uma prática educativa sustentável e equitativa.

### **Referências Bibliográficas**

AINSCOW, Mel. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 6, n. 1, p. 7–16, 2 jan. 2020.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. *Improving Schools, Developing Inclusion*. 2006.

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de; SILVA, Severino Bezerra da. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO 50 ANOS DEPOIS: A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. ed.especial, p. 977–992, 5 out. 2021.

BOOTH, Tony.; AINSCOW, Mel. **The index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values**. [S.l.]: Index for Inclusion Network, 2016.

BRONFENBRENNER, Urie. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano Experimentos naturais e planejados**. [S.l.]: Artes Médicas, 1996.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; GORGEN, Kristine. **Successful school leadership**. [S.l.: S.n.]. Disponível em: <[www.educationdevelopmenttrust.com](http://www.educationdevelopmenttrust.com)>.

DIAMBO, Fortunato Pedro Talani; BRANCO, Maria Luísa. Relação família-escola: percepções de professores e pais/encarregados de educação numa escola pública em Angola. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 85, n. 2, p. 53–71, 15 mar. 2021.

EPSTEIN, Joyce Levy. **School, Family, and Community Partnerships**. [S.l.]: Routledge, 2018.

FLORIAN, Lani. On the necessary co-existence of special and inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7–8, p. 691–704, 3 ago. 2019.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813–828, out. 2011.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Collaboration as a Predictor for Success in School Reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69–86, mar. 1990.

GIL, António Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, 1995.

HORNBY, Garry; LAFAELE, Rayleen. Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. **Educational Review**, v. 63, n. 1, p. 37–52, fev. 2011.

KULIMA, Feliciano. **A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA: UM OLHAR SOBRE O COMPLEXO ESCOLAR BG 1038 DO ENSINO ESPECIAL DE BENGUELA-ANGOLA**. Dissertação de Mestrado—Lisboa: Universidade de Lisboa, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MITTLER, Piter. **Educação Inclusiva Contextos sociais**. [S.l.]: Artmed Editora, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

SENGUE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2009.

SOARES, Sónia Andreia Figueira. **A Implementação da Política Nacional de Educação Inclusiva em Angola: percepções dos implicados no processo**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2021.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão: Um guia para Educadores**. 1ª ed. Porto Alegre: [S.n.].

TINOCA, Luís; RODRIGUES, Filomena; MACHADO, E. Da Supervisão Colaborativa às Comunidades de Prática: um percurso de Aprendizagem Transformativa. 2015.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. [S.l.]: UNESCO, 2017.