



Artigo

Desafios da Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior à Luz da Lei das Acessibilidades

Victor João Morales

Escola Superior Pedagógica do Bengo
victorjoamorales@gmail.xx | ORCID 0000-0003-2575-2391

Resumo

Longe de ser um instrumento de avaliação institucional, tão pouco um meio de censura à gestão da ESPE-Bengo, o presente estudo visa descrever o processo de inclusão de estudantes com NEE, consubstanciado na Lei das acessibilidades. Trata-se de um estudo de caso único, pois descreve a realidade específica de uma determinada instituição de ensino superior, de natureza qualitativa e essencialmente exploratório. Participaram do estudo 36 indivíduos, dos quais dez docentes e 26 estudantes, desse último grupo dois apresentavam deficiência visual e dois, deficiência física motora. Os dados foram obtidos por meio de entrevista semiestruturada, realizada na sala de atendimento e no pátio da instituição em apreço, respeitando o critério de acessibilidade e disponibilidade dos participantes. A entrevista foi gravada por meio de um *smarthphone*, seguida da transcrição manual dos dados e conseqüente codificação. Agrupou-se os dados em cinco categorias de análise, tendo por base o disposto no artigo n.º 5.º da lei anteriormente mencionada: acessibilidade arquitetónica, comunicacional, atitudinal, instrumental e metodológica. Para o efeito, recorreu-se à análise categorial. Decorrente disso, os resultados revelaram o incumprimento da lei por parte da ESPE-Bengo, apontando para prática de violência simbólica contra os estudantes com NEE. Concluiu-se que o incumprimento do diploma legal em referência reforça a exclusão social, visto que as condições existentes na instituição não favorecem o pleno desenvolvimento do



processo educativo desses estudantes, perpetuando as desigualdades sociais e desenvolver neles o sentimento de inferioridade e de incapacidade diante do contexto que se apresenta.

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Violência simbólica; Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

Far from being an institutional assessment instrument, nor a means of censoring the management of ESPE-Bengo, the present study aims to describe the process of inclusion of students with SEN, embodied in the Accessibility Law. This is a unique case study, as it describes the specific reality of a given higher education institution, of a qualitative and essentially exploratory nature. 36 individuals participated in the study, including ten teachers and 26 students, of this last group two had visual impairment and two had physical motor impairment. Data were obtained through semi-structured interviews, carried out in the service room and in the courtyard of the institution in question, respecting the criteria of accessibility and availability of participants. The interview was recorded using a smartphone, followed by manual transcription of the data and subsequent coding. The data was grouped into five categories of analysis, based on the provisions of article no. 5 of the previously mentioned law: architectural, communicational, attitudinal, instrumental and methodological accessibility. To this end, categorical analysis was used. As a result, the results revealed non-compliance with the law by ESPE-Bengo, pointing to the practice of symbolic violence against students with SEN. It was concluded that non-compliance with the legal diploma in question reinforces social exclusion, since the conditions existing in the institution do not favor the full development of the educational process of these students, perpetuating social inequalities and developing in them a feeling of inferiority and incapacity in the face of context presented.

Keywords: Inclusion; Accessibility; Symbolic violence; Special Educational Needs.

Introdução

Segundo a Declaração de Incheon (2015), nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida, a menos que tenha sido alcançada por todos. Esta afirmação destaca os conceitos de inclusão e acessibilidade como indicadores fundamentais para qualificação dos programas de educação, instando os Estados-membros a cumprir o princípio da educação de qualidade para todos, nomeadamente, crianças, jovens e adultos, universalizá-la, tomar medidas eficazes para



reduzir as desigualdades e oferecer uma oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade na aprendizagem (UNESCO, 1998).

É ponto assente que a universidade desempenha um papel crucial no desenvolvimento de qualquer país. O ensino superior é, com efeito, um elemento gerador de desenvolvimento, na medida em que as ações nele desenvolvidas estão voltadas para a formação de cidadãos capazes de pensar de forma crítica, esta visão é suportada por Silva (2016, p. 211) quando este afirma que

Este subsistema constitui um fator incontornável no desenvolvimento de uma sociedade comprometida com a mudança, pelo que isso coloca uma série de desafios, dos quais se destaca a formação de uma massa crítica nacional [...]. Esta abordagem reafirma a função estratégica do ensino superior o que conduz à busca de estratégias e medidas para garantir o acesso aos jovens e a melhoria do sucesso académico em contexto de diversidade e heterogeneidade.

O exposto permite afirmar que a educação deve ser inclusiva, de modo a possibilitar a construção do conhecimento alinhado com o princípio da acessibilidade, representar todas as exigências sociais e garantir o acesso à educação enquanto bem comum.

A inclusão, no ensino superior, de estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) revela-se um processo complexo que deve ser bem conduzido, com objectivo de prevenir o insucesso escolar e evitar o desperdício de investimentos feitos nesse sector. Por outras palavras, o ingresso desses estudantes no ensino em questão constitui desafios no contexto universitário angolano, colocando em causa a capacidade de resposta das universidades, pois, ao que parece, muitos desses estabelecimentos não foram concebidos a pensar nesse público específico.

O ensino superior em Angola sempre contou com um número reduzido de estudantes. Foi, no entanto, a partir de 2002 que houve um aumento acentuado no ingresso a esse subsistema de ensino. Este fato deveu-se à expansão das instituições de ensino superior por várias províncias do país, podemos em Carvalho 2012, p. 260) que

A grande incidência no acesso ao Ensino superior em Angola ocorreu com o término da guerra civil em 2002 e com o incremento da verba orçamental destinada ao ensino superior. A expansão do ensino superior, pelas diferentes províncias do país, veio contribuir para o acesso a esse nível de ensino por parte de um número cada vez maior de jovens.



É nesse contexto que, em 2009, surge a Escola Superior Pedagógica do Bengo (ESPE-Bengo), conduzida por uma Comissão Instaladora que mobilizou docentes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda (ISCED-Luanda) ao abrigo do Decreto n.º 7/09 do Conselho de Ministros.

Trata-se de uma instituição de ensino superior pública angolana, situada na província do Bengo, município de Dande, bairro da Açucareira. Define-se como uma pessoa coletiva de direito público, com natureza de Instituto público e classificada como estabelecimento público, vocacionado para a formação de quadros de nível superior nos diversos ramos do saber, da investigação e da prestação de serviços à comunidade. Dotada de personalidade jurídica, a ESPE-Bengo goza de autonomia científica, pedagógica, cultural, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira, nos termos da lei (Decreto Presidencial n.º 21/22 de 26 de Janeiro).

Ora, a caracterização da instituição, realizada no âmbito deste estudo, revelou a existência de um conjunto de situações que se constituem em desafios para a adequada inclusão de estudantes com NEE, nomeadamente: (i) infraestruturas arquitetónicas do edifício inadequadas, Ou seja,, não se enquadra nos padrões recomendados pelos princípios da inclusão de estudantes com NEE, resultando em raros casos de ingresso deste público no ensino superior por via dessa instituição; (ii) a inexistência de recursos técnicos e tecnológicos adaptados a estudantes com deficiência visual profunda (cegueira); (iii) a existência de barreiras arquitetónicas, como a ausência de vasos sanitários adaptados para pessoas com mobilidade condicionada, carteiras adaptadas, bem como insuficiência de rampas em pavimentos desnivelados, impossibilitando a mobilidade autónoma de forma autónoma e segura desses estudantes e causando sobretudo dificuldades de aprendizagem.

Essas constatações mostram as dificuldades que os estudantes com NEE enfrentam diariamente, associadas às exigências típicas desse subsistema de ensino.

Longe de ser um instrumento de avaliação institucional, tão pouco um meio de censura à gestão da ESPE-Bengo, o presente estudo visa descrever o processo de inclusão de estudantes com NEE, consubstanciado na Lei das acessibilidades (Lei n.º 10/16, de 27 de julho).



A lei em apreço é um instrumento jurídico fundamental para qualidade de vida das pessoas e um meio imprescindível para o exercício dos direitos, que são conferidos aos membros uma sociedade democrática, e contribui decisivamente para um maior reforço dos laços sociais, maior participação cívica dos cidadãos e, conseqüentemente, para um crescente aprofundamento da solidariedade no estado democrático e de direito. Nela se estabelecem as normas gerais, condições e critérios de acessibilidade, quem tornam a sociedade mais inclusiva, principalmente, para pessoas com deficiência e mobilidade condicionada. E assenta-se nos princípios dispostos no artigo 4.º, Princípios gerais: (a) Respeito pela dignidade humana; (b) Respeito pela diferença e aceitação das pessoas com deficiência e/ou com mobilidade condicionada; (c) Efetiva participação e inclusão de todos na vida social; (d) Não discriminação; (e) Pleno exercício dos direitos e liberdades fundamentais.

Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais

A abordagem sobre NEE no contexto angolano remete necessariamente para a Declaração de Salamanca, considerada como pedra angular da conceção de políticas públicas internacionais e nacionais através das quais se efetiva a inclusão.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).



Nesta linha, o ingresso de estudantes com NEE ao ensino superior representa uma conquista alcançada por esse grupo, resultante de constantes lutas para salvaguardar os seus direitos como cidadãos e membros da sociedade civil angolana, considerando que boa parte dos estabelecimentos de ensino superior em Angola não possui condições previamente criadas para receber esse público. Na opinião de Cassinela (2022), essa adaptação leva tais estabelecimentos a não se ajustarem aos princípios da inclusão. Ora, entende-se por inclusão “a adaptação da sociedade ao sujeito, a aceitação das diferenças, a promoção das interações sociais e culturais para que, por meio da diversidade haja mais crescimento” (Maia, 2017, p.123).

Segundo Miúdo (2019), o conceito de inclusão no ensino superior exige pensar em políticas de formação de professores, reestruturação das infraestruturas e equipamentos técnicos e tecnológicos, isto é, pensar em políticas que devem abranger a todos, mediante criação de condições de apoio a essa franja mais vulnerável da sociedade. Importa assinalar que o sucesso das escolas inclusivas, as quais favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação, depende de um esforço concertado da sociedade como um todo.

Nesta senda, a acessibilidade desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, visto que confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, promover a educação de outros, defender a causa da justiça social, proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceites, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1998).

Pelo exposto, a acessibilidade é entendida como a possibilidade e a condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de edificações, dos espaços, mobiliários, equipamento urbano, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade condicionada, assumindo as seguintes tipologias:

- i. Acessibilidade arquitetónica - formas de acessibilidade sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual e coletivo.



- ii. Acessibilidade comunicacional - comunicação interpessoal, escrita, visual, tátil e virtual (acessibilidade digital) que se dá sem barreiras.
- iii. Acessibilidade atitudinal - eliminação de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral.
- iv. Acessibilidade instrumental - ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, desportiva, etc.) e de saúde.
- v. Acessibilidade metodológica - ausência de barreira nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística, etc.) e de educação dos filhos (familiar).

É evidente que ambientes inacessíveis perpetuam a manifestação de violência simbólica, na medida em que privilegiam um grupo específico em detrimento de outros face à utilização de forma autónoma e segura dos meios e equipamentos públicos.

Bourdieu define violência simbólica como a imposição arbitrária do sistema simbólico da cultura dominante sobre os demais indivíduos. No contexto escolar, a violência simbólica ocorre quando a instituição exclui alunos que não se enquadram nos padrões impostos, o que pode levar ao desestímulo e à exclusão.

Este autor acreditava que a escola marginaliza os alunos das classes populares e privilegia os mais abastados, que possuem maior capital cultural. Para ele, o discurso de igualdade da escola não funciona na prática, mas é um instrumento de dominação.

Deste modo, a violência simbólica é uma violência "invisível", que se manifesta numa relação de subjugação e submissão. O dominado é cúmplice da dominação, uma vez que a realidade se apresenta como algo natural. Essa violência se manifesta na imposição legítima e dissimulada resultante da interiorização da cultura dominante.



A violência simbólica não pressupõe a agressão física, mas sim, dissimulada, naturalizada e por essa razão consegue efetivar a conservação das desigualdades socioeconómica de maneira intensa, possibilitando o domínio e o poder na relação. Portanto, refere-se a uma condição de ignorância daqueles que sofrem a agressão simbólica velada, denotando, inclusive, que concordam com a dominação exercida (Bourdieu, 1998 citado por Teodoro, 2024, p. 44).

Os argumentos esgrimidos colocam a tônica na ignorância que se apresenta como o elemento-chave através do qual os indivíduos que sofrem a violência simbólica concordam e apoiam essa forma de dominação. Consequentemente, a ignorância fortalece o sentimento de inferioridade e de incapacidade nos estudantes com NEE e oculta a manifestação de barreiras atitudinais, quando se eleva a solidariedade e o sentimento de piedade acima do direito de acessibilidade de que os estudantes precisam.

Na opinião de Mendonça (1996), tal fato ocorre à sombra da permanente naturalização de seus alvos.

A mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado é a violência simbólica, cujo *modus operandi* se dá à sombra da permanente naturalização de seus alvos, configurando o que se poderia chamar de um permanente estado de violência onde o que está em jogo não é a integridade física do indivíduo ou grupo, mas sim, a integridade de sua participação cultural (Mendonça, 1996 citado por Souza, 2012, p. 30).

Deste modo, as NEEs apresentam diversos desafios a quem trabalha no contexto do ensino superior, começando pela pouca informação disponível a docentes e técnicos, falta de estratégias de intervenção, bem como de respostas institucionais de forma a integrar e contribuir positivamente para a inclusão de todos os estudantes.

Dentro dessa visão, considera-se existir NEE quando uma deficiência física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas afeta a aprendizagem, a ponto de serem necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo de modo que o aluno possa obter um aprendizado adequado à sua faixa etária e ao seu nível de escolaridade (Bernnan, 1988 citado por Madureira & Leite, 2003).



Portanto, as ideias discutidas até aqui revelam que a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior em Angola é ainda um desafio, e que a sua efetivação depende essencialmente de múltiplos fatores, mas que passam pelo esforço conjunto entre Estado e Sociedade, Althusser (2007) citado por Oliveira et al, (2017), afirma que a escola e outras instituições do Estado que são considerados aparelhos ideológicos ensinam saberes práticos, que são moldes usados para assegurar uma ideologia dominante e o manejo da prática desta. Assim sendo, de forma subjetiva a escola torna-se fundamental para o funcionamento dos mecanismos ideológicos criando um paradoxo entre sua função e como realmente funciona. a escola possui alunos com diferentes estruturas familiares, econômica e cultural, que refletem diretamente em suas ações em sala de aula, fazendo surgir percepções e apreciações por parte do professor, com diferentes tipos de julgamentos através da prática da violência simbólica. Não obstante, o professor classifica os alunos de acordo com seus diferentes comportamentos e níveis de aprendizagem.

Nessa perspectiva, de maneira imposta e vivenciada, a violência simbólica é um tipo de violência que ocorre de forma suave, insensível e muitas vezes invisível, e suas vítimas desconhecem a instância em que ocorre por meio das relações sociais em forma de dominação. Segundo Bourdieu (2002), há uma relação extraordinariamente ordinária que deixa explícita a forma de dominação que é exercida por diferentes meios, tendo como objeto os conjuntos de bens simbólicos: estilo de vida, maneira de agir, pensar, falar, entre outros, que são distintos e se tornam emblemas ou estigmas, dos quais são eficientes simbolicamente, sendo totalmente arbitrária.

Método

A escolha metodológica da presente investigação recai sobre o estudo de caso único como método principal, considerando que por essência procura descrever da melhor forma possível a complexidade e diversidade das situações de determinada instituição como um todo [...], “inserida num ambiente mutável, onde os aspectos políticos, culturais, económicos, sociais e históricos não são passíveis de controle, e sim de difícil interpretação e generalização” (Guerra, 2014, p. 11).

Geralmente, o estudo de caso requer um trabalho detalhado e profundo por um período mais ou menos longo, consubstanciado numa abordagem metodológica mais abrangente,



nomeadamente, qualitativa, pois procura revelar e compreender fenómenos que carecem de estudos empíricos sobre determinado contexto.

Amostragem teórica

Convém referir que, em investigação qualitativa, a questão da quantidade ou representatividade da amostra não é relevante e que a amostragem possui algumas particularidades, conforme defende Simões (2016, p. 29):

Em primeiro lugar, aspectos como população e a técnica de amostragem (aleatória simples, sistemática, estratificada e outras) não fazem qualquer sentido, visto que nos estudos qualitativos não se levanta, tal como nos quantitativos, a questão da determinação do tamanho da amostra, tomando em consideração o nível de confiança e as margens de erro, para se tirar conclusões para a população. Em segundo lugar, a questão da representatividade da amostra, tal como é encarada nos estudos quantitativos, é irrelevante. Tal não significa que se ignorem aspectos inerentes aos participantes do estudo.

Baseado no quadro acima, os participantes do estudo foram selecionados pelo critério de acessibilidade, dentro da visão de que este permite ao pesquisador selecionar os elementos de que tem acesso, desde que possam contribuir para a exploração do fenómeno em estudo.

O exposto permite afirmar que esse tipo de amostra é destituído de qualquer rigor estatístico. “O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos” (Gil, 2008, p. 94).

Assim, participaram do presente estudo 36 indivíduos, dos quais dez docentes e 26 estudantes. Desse universo, fazem parte quatro estudantes com deficiência (dois estudantes com deficiência visual e dois com deficiência física motora).

Procedimento

O estudo decorreu durante o primeiro semestre do ano académico 2021-2022, antecedido de um convite formulado verbalmente aos participantes, respeitando o critério de acessibilidade, na sequência os aderentes assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, procurando, deste



modo, respeitar os princípios éticos exigidos em investigações humanas. A recolha de dados serviu-se da entrevista semiestruturada, aplicada na sala de atendimento e no pátio da instituição com objetivo de evitar ao máximo interferência da qualquer ordem e garantir a participação descontraída dos entrevistados.

Após a realização da entrevista, que foi gravada por meio de *smarthphone*, procedeu-se à transcrição, codificação e categorização em: acessibilidade arquitetónica, comunicacional, atitudinal, instrumental e metodológica. E para preservar a identidade dos participantes, entendeu-se atribuir os seguintes códigos: docente (D); estudante (E); estudante com NEE (E.D).

Resultados

Os resultados obtidos indicam que a instituição enfrenta desafios a nível da infraestrutura, comunicação, recursos didáticos técnicos, tecnológicos e metodológicos de ensino para estudantes com NEE, fatores que não proporcionam qualidade ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, como se pode ler nos seus depoimentos:

D.2: a Escola não possui infraestrutura que permite os alunos cadeirantes circularem de forma autónoma.

E.D.1: O que vivo aqui na escola é muito difícil. Não há sanita que nos possibilita satisfazer as necessidades. As vezes temos que ir no capim.

A inexistência de livros em braille faz com que os estudantes com deficiência visual obtenham apenas informação por via oral, limitando as suas possibilidades de aprendizagem. O braille permite que as pessoas com deficiência visual tenham acesso à informação e a cultura por via da escrita proporcionando maior oportunidade para esses alunos.

E.D.4: A Escola não tem máquina braille, não consigo escrever nada. Simplesmente tenho o meu telemóvel que me possibilita gravas as aulas. Por exemplo, nas aulas de informática, apenas tive que ouvir. Não há computador com teclado em braille. É muito complicado estudar nessas condições.

D.6: Não há condições na instituição para lecionarmos para alunos com deficiência visual.

E.6: Se ainda nós vimos fumo, imagina um cego!



Em relação à atitude, ressalta-se como aspeto positivo o relacionamento entre os estudantes e professores, visto que os estudantes com NEE encontram acolhimento e apoio em seus colegas e professores.

D.1: felizmente, sinto que os colegas com deficiência são tratados de forma indiferente, eles participam das actividades extracurriculares.

E.D.2: Os colegas nos tratam bem e os professores também. Só sinto um pouco de receio nas aulas práticas alguns colegas não aceita inserir-nos aos seus grupos.

No que concerne aos recursos de ensino, referir que estes são fundamentais para tornar a aprendizagem acessível, facilitando a compreensão dos conceitos estudados, bem como facilitam expor os conteúdos na medida que possibilitam trabalhar de diversas maneiras uma determinada aula. Segundo Sanches e Soares (2021), a implementação bem-sucedida de uma política, pressupõe a correta determinação dos recursos que são necessários, a quem afetar, o local, o momento e o modo de o fazer, pois disso depende o cumprimento dos objetivos traçados.

P.9: A escola não dispõe de nenhum recurso para pessoa com deficiência.

D.3: Não há carteira adaptada para nós que usamos cadeira de roda. Temos que escrever apoiando o caderno no colo.

Quanto às metodologias, considera-se que os professores precisam continuar a atualizar os seus conhecimentos por meio de formação contínua, debates e pesquisas em termos de educação inclusiva. visa capacitar os professores para atender às necessidades de todos os alunos visto que a inclusão é um processo dinâmico. a escola atual assume um papel fundamental na formação dos alunos. Consequentemente esta deve atender as necessidades específicas da comunidade escolar e adaptar se a todos os alunos sem exceção. Neste contexto, o professor é visto como peça fundamental.

D.8: Nós não estamos preparados para trabalhar com alunos com deficiência, principalmente os alunos cegos.

E. 2: Os professores não sabem trabalhar com o nosso colega cego. Ele passa mal. Sentimos muita pena dele.



Subentende-se, a partir da realidade em análise, um certo retardamento por parte do Estado, enquanto órgão superintendente da ESPE-Bengo, no que diz respeito ao cumprimento da Lei das Acessibilidades, tal fato fortalece a prática de violência simbólica contra os estudantes com NEE.

Discussão

Convém, por isso, salientar que a cultura universitária, por si mesma, já é exigente, pois requer várias horas de estudo, pesquisas bibliográficas contínuas, afastamento do seio familiar e permanência prolongada no seio da instituição, entre outras exigências que precisam ser bem administradas para se evitar dificuldades de aprendizagem, inadaptação escolar, *stress* ou depressão, causas que levam vários estudantes a apresentar baixo rendimento escolar, a anular a matrícula ou em casos mais graves a desistirem. Ademais, o estudante com NEE, ao enfrentar várias barreiras excludentes no seio da ESPE-Bengo, torna-se vulnerável à propensão de algum tipo de transtorno psíquico.

Isidro e Bota (2019) consideram que fatores objetivos como uso de antigos edifícios, que manifestam uma arquitetura excludente em termos de mobilidade e utilização, desfasada do contexto atual de inclusão, bem como as condições materiais e pedagógicas ao dispor nas instituições de ensino superior angolanas colocam numa posição desigual e desvantajosa os estudantes com deficiência em comparação com os restantes estudantes.

Essa situação reforça o sentimento de culpabilização nos estudantes com NEE, dado que apresentam algum tipo de deficiência e precisam adaptarem-se ao contexto universitário. Esse quadro fortalece o modelo de exclusão onde na opinião de Pinto (2011, p.101) “os excluídos só podem queixar-se do seu destino: eles devem aos seus próprios *handcaps* (físicos, mentais, sociais ou culturais) e não à intervenção intencional de outros atores as discriminações a que estão sujeitos”.

Quanto à acessibilidade metodológica, os docentes entrevistados afirmaram que carecem de formação em matéria de inclusão, como refere Bourdieu (1987 citado por Silva, 2016, p. 91):

Os professores são os principais agentes responsáveis pela qualidade do ensino e da investigação, pelo que se torna imprescindível uma adequada política de gestão destes recursos humanos que deve



ter como núcleo a renovação e a atualização permanente das suas competências. Por isso é essencial assegurar a formação contínua dos que estão na carreira e a contratação de novos docentes a partir dos melhores candidatos a quem se exigirá uma formação contínua.

Certamente, a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior é um desafio constante que deve acompanhar o desenvolvimento da sociedade, atrelado às políticas públicas e normativos legais, de modo que se preservem os direitos de acessibilidade desde o ingresso até a conclusão da formação, para que esses estudantes se sintam parte integrante e decisiva da sociedade, capazes de contribuir para o desenvolvimento humano sustentável.

Portanto, a inclusão pressupõe a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetônicas, e, muito importante, a eliminação de barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa, onde se incluem as atitudes dos professores universitários (Ferreira, 2007). Para alguns desses docentes, a inclusão constitui um aspecto positivo para todos os intervenientes no processo educativo, assumindo-se que nessa educação inclusiva os estudantes com NEE têm oportunidade de adquirir conhecimento, minimizando os efeitos negativos de uma educação mais segregadora, e aprender novas competências por meio de imitação de modelos diferentes.

Em termos de práticas educativas, requerem-se ainda várias mudanças. O discurso de vários estudantes universitários com NEE revela a existência de barreiras ao processo de inclusão, centradas nas medidas educativas e estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes no contexto de aula. Ainda que o sucesso acadêmico dos estudantes com NEE no ensino superior pareça estar correlacionado com determinadas condições institucionais, também em nível nacional, esses alunos apontam como fatores inibidores da inclusão: a ocorrência de atitudes discriminatórias no contexto universitário, dificuldades na adaptação à metodologia e às estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, ausência de um serviço de apoio e regulamentos específicos.

Infelizmente, no entanto, alguns docentes no ensino superior ainda receiam que a inclusão de estudantes com NEE possa afetar negativamente o rendimento acadêmico da turma.



Considerações Finais

A inclusão deve ser encarada como um novo modelo para a gestão e combate das diferenças, uma possibilidade de avanço para cidadania plena. Desse modo, é um conceito absoluto que prima pela garantia da acessibilidade em todas as vertentes e pelo respeito pelas diferenças.

A não observância da Lei das Acessibilidades por parte da ESPE-Bengo reforça a exclusão social de estudantes com NEE matriculados nesse estabelecimento, visto que as condições existentes não favorecem o pleno desenvolvimento do processo educativo dos estudantes em questão, contribuindo, conseqüentemente, para manutenção e perpetuação das desigualdades sociais. Da mesma sorte, permite desenvolver nos estudantes o sentimento de inferioridade e de incapacidade, fato que leva a considerar que estes são vítimas de violência simbólica no seio da instituição.

Para contrapor essa situação, a instituição precisa ajustar sua estrutura arquitetónica aos padrões recomendados pela Lei das Acessibilidades, sob pena de ser sancionada, conforme se refere no número 1 e 2 do Artigo 56.º:

1. As instalações, edifícios, estabelecimentos, equipamentos e espaços referidos nos, n.º 2 e 3 do artigo 2.º e no n.º 1 do artigo 3.º, cujo início de construção seja anterior à entrada em vigor do presente diploma, devem ser adaptados em conformidade com a Lei, no prazo de 10 (dez) anos contados a partir da data da sua entrada em vigor, de modo a assegurar o cumprimento das normas técnicas sobre a matéria.
2. Decorrido o prazo estabelecido, a não conformidade das edificações e estabelecimentos é sancionada nos termos aplicáveis às edificações e estabelecimentos novos.

Portanto, a ESPE-Bengo precisa encontrar maneiras adequadas para ultrapassar os desafios referentes à implementação correta da Lei das Acessibilidades e garantir um ambiente de inclusão e realização de estudantes com NEE. Isso significa que a exclusão pode ser evitada a depender da intervenção do Estado e da ação coletiva.



Referências Bibliográficas

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cassinela, O. I. S. (2022). Democratização da educação superior em Angola: inclusão e sucesso académico. *Research, Society and Development*, 11(9), 1-16. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i9.32080>.
- Carvalho, P. (2012). Evolução e crescimento do ensino superior em Angola. *Revista Angolana de Sociologia*, 9(12), 51-58. <https://doi.org/10.4000/ras.422>.
- Declaração de Incheon (2015). *Educação 2030*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Editora Educação.
- Isidro, E. & Bota, M. (2019). *Adaptação dos estudantes com deficiência no ensino superior: a experiência de 6 estudantes com deficiência da FCS da UAN*. Centro de Estudos Internacionais.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Maia, C. M. (2017). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Editora Intersaber.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é, porque, como fazer*. Editora Moderna.
- Oliveira, B. S.; Santos, J. F., & Santos, V. S. (2017). A violência simbólica no contexto escolar: a transformação da sala de aula em um tribunal de exclusões nos veredictos do juízo professoral. *Revista Científica da FASETE*, 3, 100-114. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008>
- Pinto, F. C. (2011). *A idade da realização: na história da vida na vida da história*. Instituto Piaget.
- 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:10.24140/issn.1645-7250.rle54.08>
- Silva, E. A. (2016). *Gestão do ensino superior em Angola: realidades, tendências e desafios rumo à qualidade*. Mayamba editora.
- Silva, S. M. (2024). A violência simbólica na visão de Pierre Bourdieu. *Revista Caderno Pedagógico*. 21(5), 1-19. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-187>
- Simões, A. J. R. (2016). *Metodologia de investigação científica. A investigação qualitativa*. Mayamba Editora.



Souza, L. P. (2012). A Violência simbólica na Escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenómeno da violência escolar brasileira. *Revista Labor*, 1(7), 20-34.
<https://doi.org/10.29148/labor.v1i7.6703>

Teodoro, A. F. (2024). Adaptação curricular: a violência simbólica nas actividades destinadas à educação inclusiva, na perspectiva Bourdiana. *Revista Educação em Contexto*, 3(1), 41-56.
<https://doi.org/10.5281zenodo.11661318>