

NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESPECIALIDADE DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE NO CONTEXTO DO ISCED DO UÍGE

Autor: Alfeu Bumba | bumbaalfeu821@gmail.com | Mestre em Educação Especial, Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela (ISCED) | <https://orcid.org/0009-0001-1818-2362> | Lobito, Benguela, Angola

Autor: Celso Henrique David, Ph.D | celso19711@gmail.com | Doutor em Ciências da Educação-Educação para Saúde FMH/UL/Lisboa | <https://orcid.org/0000-0003-4721-4287> | Benguela, Benguela, Angola

Autor: Ana Marcelina Capolo Yeka | anamarcelinaana84@gmail.com | Mestre em Educação Especial, Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge (ISCED) | <https://orcid.org/0000-0002-6748-9125> | Uíge, Uíge, Angola

Recebido: Novembro, 2025 | **Aceite:** Dezembro, 2025 | **Publicado:** Janeiro, 2026

RESUMO

O presente estudo aborda o tema “necessidades de formação de professores na especialidade da Licenciatura em Educação Especial: uma análise no contexto do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Uíge”, com o propósito de analisar necessidades de formação de professores na especialidade da Licenciatura em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge. Trata-se de uma abordagem de carácter mista (qualitativa e quantita-

tiva), do tipo exploratório-descritivo, cuja discussão ocorreu em duas etapas: a primeira, através da análise da revisão bibliográfica e documental; e a segunda, por meio de um inquérito aplicado aos estudantes e professores do ISCED do Uíge. Os resultados encontrados sinalizam insuficiências na articulação entre teoria e prática, fragilidades no acompanhamento pedagógico dos estágios e limitações curriculares.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação de Professores; Inclusão.

ABSTRACT

The present study addresses the topic: “Teacher Training Needs in the Special Education Degree Program: An Analysis in the Context of the Higher Institute of Educational Sciences (ISCED) of Uíge”, with the aim of analyzing the training needs of teachers specializing in Special Education at the Higher Institute of Educational Sciences of Uíge. A mixed-methods approach (qualitative and quantitative) was adopted, with an

exploratory-descriptive character, and the discussion was conducted in two stages: first, through a literature review; and second, by applying a survey to students and professors at ISCED Uíge. The findings indicate shortcomings in the articulation between theory and practice, weaknesses in the pedagogical supervision of internships, and curricular limitations.

Keywords: Special Education; Teacher Training; Inclusion.

INTRODUÇÃO

A consolidação de sistemas educativos inclusivos, democráticos e de qualidade depende, em grande medida, da qualificação dos professores que actuam na educação especial. Em Angola, esse desafio se apresenta de forma ainda mais complexa, tendo em vista as fragilidades históricas do sistema de ensino, os impactos socioeconómicos e as insuficiências na formação inicial dos docentes. A legislação educativa do país, particularmente a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20, de 12 de agosto) e a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Decreto Presidencial n.º 187/17), reconhece a urgência de se formar profissionais preparados para lidar com a diversidade nas escolas, em consonância com os princípios da inclusão. Nesse cenário, destaca-se o papel das instituições de ensino superior, especialmente dos Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED), que têm como missão formar professores capazes de responder às múltiplas demandas pedagógicas e sociais. O ISCED do Uíge, enquanto instituição de referência na região norte de Angola, oferece a licenciatura em educação especial, cuja finalidade é preparar profissionais para actuar com alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE). Por conseguinte, enquanto instituição formadora de docentes, desempenha um papel estratégico na materialização dos princípios da educação inclusiva previstos em documentos legais como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n. 32/20) e o Decreto Presidencial n.º 187/17, que institui a Política Nacional de Educação Especial.

Entretanto, constatações preliminares revelam que o curso apresenta limitações significativas, sobretudo no que diz respeito à coerência curricular, à preparação prática dos estudantes, ao acompanhamento pedagógico durante os estágios e à efetiva inserção em ambientes inclusivos reais. Assim sendo, a nossa pesquisa procurou responder o seguinte problema:

Quais são as necessidades de formação de professores na especialidade da licenciatura em Educação Especial no ISCED do Uíge?

A construção de sistemas educativos verdadeiramente inclusivos exige profissionais bem preparados para

atender à diversidade presente nas salas de aula. Em Angola, embora existam avanços normativos importantes como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 32/20) e a Política Nacional de Educação Especial (Decreto Presidencial n.º 187/17), persistem lacunas significativas na formação inicial dos professores, especialmente na área da educação especial.

O ISCED do Uíge, como instituição de ensino superior responsável por formar docentes na região norte do país, ocupa um papel estratégico na implementação de políticas inclusivas. No entanto, evidências preliminares apontam para desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pelo curso de licenciatura em Educação Especial, tais como a insuficiência na preparação prática, fragilidades curriculares e carência de experiências concretas em contextos inclusivos.

A relevância e actualidade da nossa investigação manifesta-se em dois níveis: teórico, ao contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos sobre necessidades de formação de professores na especialidade da licenciatura em educação especial no contexto do (ISCED) do Uíge; e prático, ao propor estratégia concreta de melhoria de formação de professores na especialidade da licenciatura em educação especial no (ISCED) do Uíge, visando à qualificação de profissionais capazes de intervir com competência no atendimento educativo especializado de alunos com NEE.

Para responder o problema levantado, procuramos analisar as necessidades de formação de professores na especialidade da licenciatura em educação especial no Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, e, i) Apresentar os fundamentos teóricos que sustentam as necessidades de formação de professores para a educação especial; ii) Identificar as necessidades de formação de professores da licenciatura em Educação Especial no Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge; iii) Propor estratégia de melhoria para a formação de professores da licenciatura em educação especial no Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge.

2. CURRÍCULO E NECESSIDADES FORMATIVAS

A formação contínua de professores deve estar alinhada ao currículo não apenas como conjunto de conte-

údos, mas como um percurso formativo que combina pressupostos iniciais, finalidades e meios metodológicos (Cardoso, 2008, p. 25, citado por Rodrigues, 2016). Nessa perspectiva, as necessidades formativas assumem tanto o papel de ponto de partida como de chegada nos processos de planificação pedagógica, promovendo diagnósticos contextuais e ampliando a conscientização de lacunas necessárias ao alcance das metas estabelecidas pelos próprios docentes (Rodrigues, 2016). Deste ponto de vista, a perspectiva curricular abarcar três dimensões:

a) A função social da formação e sua eficácia processual, que permite alinhar as práticas formativas às demandas identificadas no contexto educacional, trazendo maior racionalidade e eficácia ao processo formativo (Grilo, 2014, p. 21). Nesse sentido, o currículo assume um papel central como base intencional da formação, pois, além de indicar “o que se deve fazer”, representa o conjunto de resultados desejados, abrangendo os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas (Cardoso, 2008, p. 25).

b) A política formativa, que deve ser compreendida como um espaço dialógico, em que as decisões de planificação são fundamentadas nas necessidades formativas. Essas necessidades funcionam como um ponto de partida exploratório, que convida os agentes pedagógicos a identificar lacunas e propor intervenções mais contextualizadas (Rodrigues, 2016).

c) A formação contínua, que permite o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo maior satisfação pessoal e contribuindo para a busca da excelência nas práticas pedagógicas (Rodrigues, 2016). A formação de professores para o atendimento às diversidades e às necessidades especiais é fundamental para garantir o direito à educação para todos, promovendo a inclusão escolar de forma efetiva.

Olhando para este prima, a formação docente contínua contribui diretamente para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade, ao capacitar os professores para o uso de práticas pedagógicas inclusivas eficazes, respeitando a diversidade e garantindo um ambiente educativo mais equitativo e justo para todos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES SUA INFLUÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação de professores em Angola tem representado, historicamente, um dos maiores desafios para o Estado, sobretudo em função da qualidade de ensino. Esse cenário adverso, aliado à desfasagem entre os currículos escolares e os programas de formação docente, evidenciou a necessidade urgente de uma reforma profunda no sistema educativo angolano. Tal reforma deve priorizar, sobretudo, a qualificação e a profissionalização dos professores, conforme estabelece a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino.

Nos últimos anos, Angola tem envidado esforços para reestruturar os processos de formação docente, com especial atenção à educação especial, visando atender às exigências de uma educação inclusiva e aos desafios impostos pelo ensino contemporâneo. Essa diretriz encontra respaldo no Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Este processo remete-nos aos conceitos de profissionalismo e profissionalização docente, que devem ser compreendidos a partir de uma nova concepção da profissão e de seu desempenho pedagógico, o que implica a reorganização do trabalho educativo,” mas também a articulação deste com as exigências do mundo do trabalho, exigindo dos professores uma atuação cada vez mais ética, crítica e contextualizada”, (Imbernón, 2020, p. 25).

De acordo com Oliveira (2015, p. 28), a formação de professores para atuar na educação especial deve contemplar três dimensões fundamentais: (i) “a integração entre teoria e prática; (ii) a formação contínua; e (iii) o aproveitamento das experiências profissionais acumuladas ao longo da carreira”. Esses elementos são indispensáveis para garantir uma atuação pedagógica qualificada e responsiva às demandas dos educandos com deficiência. Ser um profissional da educação especial exige o domínio de um conjunto de competências, habilidades e atitudes (CHA) específicas, que viabilizam a atuação eficaz em contextos educativos inclusivos. Neste espírito Leitão (2016), categoriza que, a especificidade da docência reside no domínio do conhecimento pedagógico, que se reconstrói con-

tinuamente ao longo da trajetória profissional, sobretudo a partir da articulação entre teoria e a prática.

Na perspectiva de Imbernón (2020, p. 28), “o exercício docente pautado no profissionalismo contribui diretamente para a emancipação dos indivíduos, uma vez que a educação deve ter como objetivo central a promoção da autonomia, da inclusão e da sociabilidade de todos os estudantes [...]”. Nesse processo, o professor ocupa um lugar central, sendo o principal mediador da inclusão escolar e da valorização das singularidades de cada educando, independentemente de suas limitações ou necessidades específicas.

Nesse sentido, entendemos que, a formação docente deve estar alicerçada em fundamentos teóricos sólidos e práticos, com base em uma concepção de currículo que transcenda a prescrição de conteúdos e oriente-se como um conjunto de condições que possibilite a análise crítica das realidades objetivas, subjetivas, sociais, económicas, políticas e científicas do contexto em que se insere.

3.1. As perspectivas pedagógicas de aperfeiçoamento profissional do professor em educação especial.

O aprimoramento profissional de professores em Educação Especial é influenciado por paradigmas pedagógicos que moldam tanto as concepções docentes quanto práticas formativas. Ferreira (2014) identifica quatro perspectivas principais: conservadora, inovadora, propositiva, e analítica, e ressalta que, no contexto da Educação Especial, emergem com maior destaque as perspectivas propositiva e analítica. Essas visões envolvem não apenas mudanças metodológicas, mas uma reorientação da identidade profissional do docente, integrando dimensões pessoais e profissionais, conforme Nóvoa (2019).

A perspectiva conservadora tende a reproduzir práticas tradicionais, com formação linear, enfoque técnico, padronizado, pouca flexibilidade e baixa estimulação reflexiva. Por outro lado, a perspectiva inovadora propõe rupturas com métodos convencionais, uso de tecnologias, adaptação às demandas actuais e integração de abordagens centradas no aluno. A perspectiva propositiva vai além de inovações isoladas, implica uma ação intencional de transformação do cotidiano escolar, formulando estratégias formativas que dialoguem com o contexto do professor, promovam inclusão real e permitam a construção autônoma de saberes. Já a perspectiva analítica focaliza o exercício

da reflexão sistemática, da autoavaliação, da análise crítica de sua prática, bem como a articulação entre teoria e prática, para que o professor seja sujeito ativo em sua formação, (Didion & Forlin, 2022).

4. O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO ESTUDANTE

A supervisão pedagógica exerce um papel essencial no desenvolvimento profissional de estudantes estagiários ao proporcionar um ambiente de aprendizagem reflexivo e suporte prático contínuo. Ela vai além da simples observação: “funciona como mediação entre teoria e prática, permitindo que os estagiários possam “discutir, refletir e problematizar” sua atuação docente de modo a internalizar competências pedagógicas fundamentais [...]” (Muleva & Madureira, 2024, p. 3). A supervisão contribui para a construção da autonomia profissional. De acordo com Oliveira e Cardona (2016), a supervisão associada à colaboração e à reflexão, favorece a tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Outrossim, o processo da supervisão pedagógica, fortalece as competências interpessoais e a capacidade de adaptação ao contexto educativo real, e contribui para que o estudante se torne mais sensível às necessidades dos alunos, às dinâmicas institucionais e às exigências didáticas, além de favorecer mudanças nas práticas pedagógicas que resultam em maior eficácia na aprendizagem (Meia & Gonçalves, 2024).

A prática supervisiva no processo de ensino-aprendizagem não pode ser vista apenas como um espaço para a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos em outros contextos. Ao contrário, ela deve ser entendida como um campo dinâmico e multifacetado, que exige uma abordagem reflexiva e estratégica (Ngandu, 2025). Deste ponto de vista, a supervisão pedagógica deve recorrer a saberes diversos e adaptados à realidade da prática, sendo capaz de identificar e enfrentar os desafios específicos que surgem no contexto educativo.

5. MÉTODOS E INSTRUMENTOS

O presente estudo, no que se refere ao campo de acção, foi realizado no Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge, localizado no Município do Uíge. O mesmo foi criado a luz do Decreto Presidencial n.º 297/21 de 10 de dezembro de 2021, que revoga o Decreto Presidencial n.º 150/12, de 29 de Junho. É um estabelecimento do Ensino Superior vocacionado para a formação de quadros de nível superior para diversos ramos do saber, da investigação e da prestação de serviços à comunidade.

Trata-se de uma abordagem de carácter mista (qualitativo e quantitativo), do tipo exploratório-descritivo, que permitiu descrever as características de uma determinada população ou fenómeno nas suas múltiplas dimensões, cuja discussão do estudo decorreu em duas etapas: a primeira, através da análise da revisão bibliográfica e documental, e, a segunda através de um inquérito por questionário. Já que, a utilização destes métodos permitiu absorvermos o acervo epistemológico de diversos autores, o que nos auxiliou na interpretação e fundamentação das abordagens (Julião, 2022; Nandu, 2025). Como instrumento de coleta de dados, optamos por um inquérito por questionário, aplicado aos estudantes e professores do ISCED do Uíge, o qual consistiu em um formulário preenchido. Em relação à população-alvo da pesquisa, Bumba (2025) afirma que ela é composta por um grupo de pessoas ou ele-

mentos que compartilham características comuns, sobre as quais se realiza o estudo. A população desta pesquisa é formada por 106 estudantes do 1º ao 4º ano do curso de Educação Especial, além de 4 professores. Deste total, seleccionamos uma amostra de 31 estudantes e 4 professores.

6. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, iniciamos com a apresentação da síntese dos principais resultados obtidos no estudo, os quais servirão de base para o aprofundamento da análise e o desenvolvimento dos argumentos que sustentam nossas interpretações. A partir desses dados, buscamos compreender de forma crítica as implicações dos achados à luz do referencial teórico adotado, articulando-os com os objectivos da nossa pesquisa.

Primeiramente, são apresentados os resultados obtidos dos estudantes por meio do questionário. Em seguida, são apresentados os resultados dos professores, coletados também por questionário, com o objectivo de obter suas opiniões. Os resultados são organizados em tabelas, com a indicação de frequências, seguidos de descrições e análises qualitativas, fundamentadas no marco teórico desenvolvido no primeiro capítulo.

6.1. Análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos estudantes

Tabela 1. Distribuição dos estudantes por faixa etária?

Opções	Frequências	Percentagens
Até 20 anos	9	29%
De 20 a 24 anos	1	3,2%
De 25 á 29 anos	10	32,3%
Mais de 30 anos	10	32,3%
Missing	1	3,2%
Total	31	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados coletados indicam que, entre os estudantes inquiridos, há uma variação etária considerável, com a maior concentração nas faixas etárias de 25 a 30 anos ou mais. Observa-se uma diversidade etária que abrange estudantes jovens e estudantes mais velhos. Este cenário sugere uma troca de experiências entre diferentes gerações, o que pode indicar um processo de renovação contínua na prática pedagógica. A convivência entre estudantes mais jovens e mais velhos favorece a construção de uma abordagem didática mútua.

A convivência entre estudantes de diferentes gerações pode favorecer um processo de aprendizagem intergeracional, no qual os mais jovens trazem perspectivas atualizadas, alinhadas com as novas abordagens pedagógicas, enquanto os mais velhos contribuem com experiências práticas, vivências escolares e maturidade profissional. Essa interação mútua amplia as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e fortalece a formação docente em sua dimensão reflexiva e crítica.

Tabela 2. Com que frequência os professores permitem que os estudantes participem ativamente na definição ou estruturação dos conteúdos?

Opção	Frequência	Porcentagem
Sempre	5	16%
Nunca	26	84%
Total	31	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados acima significam que, 84% dos estudantes do curso de Educação Especial do ISCED-Uíge nunca participam ativamente da definição ou estruturação dos conteúdos das aulas. O resultado revela uma predominância de práticas pedagógicas tradicionais, centradas no professor, que limitam o protagonismo discente no processo formativo. Esse panorama con-

traria os princípios da aprendizagem significativa, que pressupõem o envolvimento activo do estudante na construção do conhecimento (Moreira, 2017). Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário que os conteúdos escolares se conectem aos conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a contextualização e a autonomia intelectual (Libâneo, 2018).

Tabela 3. Os professores em formação inicial estão preparados para atender os alunos com NEE?

Opção	Frequência	Porcentagem
Muito preparado	2	5%
Pouco preparado	29	95%
Total	31	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Estes dados demonstram que, maior parte dos inqueridos não estão preparados para atender alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Evidenciam lacunas significativas na formação inicial oferecida, sobretudo quanto à articulação entre teoria e prática e à oferta de experiências concretas no ambiente da inclusão. Segundo Mitchell (2014), a ausência de componentes curriculares específicos e de experiências práticas adequadas compromete o sucesso

da formação dos professores para actuar com alunos com deficiência.

Já que, Oliveira (2015) destaca que a preparação para a Educação Especial deve contemplar a integração entre teoria e prática, formação contínua e valorização das experiências profissionais. A falta desses elementos pode explicar a percepção negativa dos estudantes quanto à sua própria preparação.

Tabela 4. Há adequação do curso na prática?

Opção	Frequência	Percentagem
Sim	8	26%
Não	19	61%
Parcialmente	4	13%
Total	31	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados demonstram que, o curso não está adequadamente alinhado à prática profissional, e aponta lacunas na integração entre os conteúdos teóricos e as exigências práticas da actuação docente. De acordo com Imbernón (2020), a formação docente deve estar fundamentada em um currículo que favoreça a articulação entre teoria e prática, proporcionando experiências significativas que permitam a reconstrução do

saber pedagógico em contextos reais. Já que, a especificidade da docência exige competências construídas ao longo da prática supervisionada, sendo insuficiente uma formação centrada apenas em abordagens teóricas.

6.2. Análise e interpretação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores.

Tabela 5. Qual é a sua área de formação?

Opção	Frequência	Percentagem
Psicologia	3	75
Educação especial	1	25
Total	4	100

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados obtidos aos docentes do curso de Licenciatura em Educação Especial do ISCED do Uíge revelam lacunas significativas na formação inicial de professores voltados para o atendimento de alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A maioria dos docentes (75 %) possui formação em Psicologia, enquanto apenas 25 % são especialistas em Educação Especial. Essa realidade compromete a coerência e a especificidade do processo formativo, uma vez que o domínio das competências específicas (conhecimentos, habilidades e atitudes) é essencial para atuação em contextos inclusivos (Oliveira, 2015; Leitão, 2016). Conforme argumentam Cardoso (2008) e Grilo (2014), o currículo deve ser entendido como um percurso formativo intencional que articula fundamen-

tos teóricos, competências práticas e políticas educacionais.

A ausência de formadores especialistas evidencia um descompasso entre os objetivos do curso e a realidade formativa ofertada, o que limita a integração efetiva entre teoria e prática, dimensão apontada como fundamental para a formação docente (Imbernón, 2020). Portanto, esta limitação compromete a construção de saberes contextualizados e críticos, dificultando o desenvolvimento de competências específicas para o atendimento às necessidades educativas dos alunos com deficiência, o que enfraquece a eficácia das práticas inclusivas e a confiança pedagógica do futuro professor.

Tabela 6. Estás preparado para poder exercer actividade lectiva em educação especial?

Opção	Frequência	Percentagem
Preparação em educação especial a nível da licenciatura	4	100%
Preparação em educação especial a nível do mestrado	0	0%
Preparação em educação especial a nível do Doutoramento	0	0%
Total	4	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os dados revelam que todos os professores inquiridos (100%) possuem formação em Educação Especial apenas ao nível da licenciatura, não se verificando qualificações de mestrado ou doutoramento na área. Essa limitação formativa indica uma fragilidade na profundidade teórico-metodológica necessária para assegurar uma prática pedagógica especializada e atualizada, conforme exigido pelos princípios da educação inclusiva.

A literatura destaca que a formação de professores para a Educação Especial deve ir além da formação

inicial, incorporando processos contínuos de qualificação e aprofundamento profissional (Oliveira, 2015; Imbernón, 2020). A ausência de formação avançada pode comprometer tanto o domínio de competências específicas quanto a qualidade da supervisão pedagógica exercida junto aos estudantes em formação (Gonçalves, 2024; Muleva & Madureira, 2024). Diante desse cenário, reforça-se a urgência de políticas institucionais que incentivem a formação pós-graduada dos docentes, em consonância com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (Decreto Pre-

sidencial n.º 187/17) e os compromissos internacionais com a educação inclusiva (UNESCO, 2020). Logo, é fundamental que as políticas contemplem mecanismos de acompanhamento e avaliação contínua dos programas formativos, assegurando sua relevân-

cia prática, alinhamento com as realidades escolares locais e sustentabilidade a longo prazo, de modo a consolidar uma cultura de inclusão efetiva e permanente no sistema educativo.

Tabela 7. Que sugestões propõem para a introdução de uma vertente prática na formação inicial de professores de educação especial?

Opção	Frequência	Percentagem
Interação docente e atenção educativa dos estudantes	1	25%
Especialização em educação especial	2	50%
Aperfeiçoamento na prática pedagógica	1	25%
Total	4	100%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Os resultados obtidos indicam que a maioria dos professores (50%) sugere a introdução de uma especialização em Educação Especial como estratégia prioritária para fortalecer a vertente prática na formação inicial. As demais sugestões dividiram-se entre o aperfeiçoamento da prática pedagógica (25%) e o fortalecimento da interação docente e da atenção educativa aos estudantes (25%).

Essas propostas demonstram um reconhecimento por parte dos docentes da necessidade de aprofundar a qualificação prática e especializada dos futuros professores de Educação Especial. A sugestão de uma especialização formal está em consonância com os pressupostos de Oliveira (2015), que defende a integração entre teoria e prática, formação contínua e valorização das experiências profissionais no desenvolvimento docente. Já que, Imbernón (2020) reforça que a formação especializada é essencial para o domínio das competências específicas exigidas em contextos

inclusivos.

7. Conclusões

A presente investigação teve como objectivo analisar as necessidades de formação de professores na especialidade da Licenciatura em Educação Especial no ISCED do Uíge. Após a análise e discussão dos dados obtidos ao longo do estudo, a literatura sugere que a formação docente deve estar ancorada em três pilares essenciais, a articulação entre teoria e prática, a formação contínua e o aproveitamento das experiências profissionais.

No contexto do ISCED do Uíge, abordagem para as necessidades de formação de professores da licenciatura em Educação Especial evidenciam fragilidades significativas na formação continua, baixa percepção de preparo para atuar com alunos com NEE, déficits na articulação entre a formação teórica e sua aplicabilidade prática, na supervisão pedagógica dos estágios dos estudantes e na estrutura curricular do curso.

Para a melhoria da formação de professores, o estudo aponta a necessidade de, reformulação curricular com foco na integração entre teoria e prática, fortalecimento da supervisão pedagógica, com acompanhamento sistemático e colaborativo durante os estágios, incentivo à formação pós-graduada (mestrado e doutoramento) dos docentes do curso, inserção de práticas inclusivas reais como parte do percurso formativo, e criação de políticas institucionais que promovam formação continuada e investigação científica em Educação Especial.

Considerando o contexto específico e a natureza delimitada desta investigação, reconhece-se que os resul-

tados aqui apresentados não são passíveis de generalização para outras realidades institucionais. Contudo, ao focar-se nas necessidades de formação de professores no curso de Licenciatura em Educação Especial do ISCED do Uíge, este estudo oferece subsídios importantes para a reflexão e aprimoramento das práticas formativas. Recomenda-se, portanto, a realização de novas investigações em contextos distintos, que possam aprofundar a temática sob diferentes perspectivas, ampliando a compreensão sobre os desafios da formação docente na área da Educação Especial, em uma abordagem complementar e comparativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angola. (2016). Decreto-Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto – publicado no Boletim Oficial da República. I Série – n.º 170 – Cria os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.

Angola. (2017). Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de Agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Diário da República Iª Série n.º 140. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-187-17-de-16-de-agosto>.

República de Angola. (2021, 10 de dezembro). Decreto Presidencial n.º 297/21, que revoga o Decreto Presidencial n.º 150/12, de 29 de junho. Diário da República, Série I, n.º 232. <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2021/decreto-presidencial-n-o-297-21-de-10-de-dezembro>.

Bumba, A. (2025). Avaliação e intervenção lúdica: Estudo de caso de um aluno com transtorno de espectro autista de nível um em Benguela. *Revista Sol Nascente*, 14(1), 28–47. <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/506>.

Cardoso, R. (2008). Formação contínua no desenvolvimento curricular.

Didion, L. S. U., & Forlin, C. (2022). Teachers' beliefs about inclusive education and insights on what contributes to those beliefs: A meta analytical study. *Educational Psychology Review*.

Ferreira, L. J. de. (2014). Formação de professores: Teoria e prática pedagógica. Editora Vozes.

Gonçalves, A. dos M. C. F. (2024). A função da supervisão pedagógica no apoio aos professores que atendem os alunos com deficiência nas escolas inclusivas do ensino primário em Luanda [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da ULisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/7e9e879c-8cf6-493b-8b09-fbe8c9971337>.

Grilo, J. (2014). Formação contínua como estratégia de planificação. *Revista de Educação*.

Imbernón, F. (2020). Formar para transformar: Uma proposta de formação contínua de professores. *Artmed*.
Julião, A. L. (2022). Articulação curricular e melhoria da actuação docente em Benguela: Desafios e perspectivas. *Sapientiae: Ciências Sociais, Humanas e Engenharias*, 7(2), 185–202.

Leitão, L. (2016). A especificidade da docência e a formação profissional do professor. *Revista Educação e Contemporaneidade*, 25(46), 89–105. <https://doi.org/10.22481/rece.v25i46.1450>

Libâneo, J. F. (2018). *Didática e prática de ensino: Diálogos com a pedagogia crítica*. Cortez.

Meia, A. J., & Gonçalves, B. F. (2024). Prática da supervisão pedagógica nas escolas: Análise no contexto da promoção da qualidade de ensino escolar. *Revista Electrónica de Investigación e Desenvolvimento*, 15(1), 1–9. <https://bibliotecadigital.ipb.pt>.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Moreira, M. A. (2017). Aprendizagem significativa: Da teoria à prática. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 10(3), 1–15. <https://doi.org/10.3895/rbect.v10n3.6055>.

Muleva, F., & Madureira, A. (2024). Supervisão pedagógica como espaço de reflexão e mediação da prática docente. *Revista Educação, Formação & Tecnologias*, 25(2), 25–38.

Ngandu, J. A. (2025). Impacto das práticas supervisivas no desempenho dos professores do Complexo Escolar BG-1011 Joaquim Kapango - Benguela. *Revista Sol Nascente*, 14(1), 119–136. <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/view/512>

Oliveira, L. C. (2015). Formação de professores para educação inclusiva: Competências e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 27–42. <https://doi.org/10.1590/S1413>.