



## Original

### Literacia parental sobre a deficiência e inclusão educacional em Angola: impactos no desenvolvimento infantil e participação escolar

#### *Parental literacy about disability and educational inclusion in Angola: impacts on child development and school participation*

#### Autores:

Janice J. de Oliveira Neves<sup>1</sup>, André Artur Dalama Tchipaco<sup>2</sup>, Maria de Fátima Francisco Bandeira Henriques<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Diretora Geral do Instituto Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação, Menongue, Angola, [janiceodjane@hotmail.com](mailto:janiceodjane@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9262-9284>

<sup>2</sup>Diretor da Escola Pedagógica da Universidade Cuito Cuanavale, Menongue, Angola, [andre.tchipaco@univecc.net](mailto:andre.tchipaco@univecc.net), <https://orcid.org/0000-0003-2589-5931>

<sup>3</sup>Instituto Superior Politécnico do Bengo, Menongue, Angola, [fatimabandeira85@gamil.com](mailto:fatimabandeira85@gamil.com), <https://orcid.org/0000-0003-1840-2123>

**Corresponding Author:** Janice J. de Oliveira Neves, [janiceodjane@hotmail.com](mailto:janiceodjane@hotmail.com)

**Reception:** 22-march-2026    **Acceptance:** 29-april-2026    **Publication:** 01-june-2026

#### How to cite this article:

de Oliveira Neves, J. J., Dalama Tchipaco, A. A., & Bandeira Henriques, M. de F. F. (2026). Literacia parental sobre a deficiência e inclusão educacional em Angola: impactos no desenvolvimento integral da criança e nos processos de participação escolar. *Sapiens in Education*, 3(3), 1-17. <https://doi.org/10.71068/ek2p4z68>



©2026 por los Autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0. (CC BY 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## RESUMO

A inclusão escolar e social de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) foi compreendida como um desafio complexo e multidimensional, moldado por influências familiares e contextuais. O estudo baseou-se numa abordagem ecológica e sistémica do desenvolvimento humano, a qual integrou o paradigma de apoio e modelos contemporâneos de inclusão para analisar a interdependência entre os sistemas familiares, educativo e comunitário. O objetivo do trabalho foi analisar a influência do apoio familiar e das redes de suporte social na inclusão de crianças com PEA, avaliando o papel mediador das práticas educativas parentais e o efeito moderador da articulação entre a família, a escola e a comunidade. Foi adotado um modelo misto (qualitativo e quantitativo) no qual o apoio familiar e as redes de suporte atuaram como variáveis exógenas, as práticas educativas parentais desempenharam o papel de mediador e a inclusão escolar e social configurou-se como variável dependente. A articulação entre os sistemas de desenvolvimento foi considerada como variável moderadora, o que permitiu compreender a intensidade e a direção das relações estabelecidas entre os diferentes construtos. Os resultados indicaram que níveis mais elevados de apoio familiar e redes de suporte promoveram práticas parentais mais responsivas e estruturadas, o que favoreceu



melhores níveis de inclusão. Verificou-se que a qualidade do apoio familiar exerceu um impacto indireto na inclusão, parcialmente explicado pelas práticas educativas parentais, e que a articulação entre família, escola e comunidade intensificou os efeitos positivos do ambiente familiar, confirmando que a inclusão constituiu um processo ecológico e interdependente.

**Palavras-chave:** Perturbação do espectro do autismo, inclusão escolar, práticas parentais, apoio familiar, educação inclusiva.

## Abstract

The school and social inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) was understood as a complex and multidimensional challenge, shaped by family and contextual influences. The study was based on an ecological and systemic approach to human development, which integrated the support paradigm and contemporary models of inclusion to analyse the interdependence between the family, educational, and community systems. The objective of this study was to analyse the influence of family support and social support networks on the inclusion of children with ASD, evaluating the mediating role of parental educational practices and the moderating effect of the articulation between family, school, and community. A mixed-methods model (qualitative and quantitative) was adopted, in which family support and support networks acted as exogenous variables, parental educational practices played the role of mediator, and school and social inclusion were configured as the dependent variable. The articulation between development systems was considered a moderating variable, which allowed for the understanding of the intensity and direction of the relationships established between the different constructs. The results indicated that higher levels of family support and support networks promoted more responsive and structured parental practices, which favoured better levels of inclusion. It was verified that the quality of family support exerted an indirect impact on inclusion, partially explained by parental educational practices, and that the articulation between family, school, and community intensified the positive effects of the family environment, confirming that inclusion constituted an ecological and interdependent process.

**Keywords:** Autism spectrum disorder, school inclusion, parental practices, family support, inclusive education.

## 1. INTRODUÇÃO

A convivência humana estrutura-se a partir da interação social, da cooperação e do reconhecimento da diversidade enquanto elemento constitutivo das sociedades contemporâneas. Enquanto ser social, o indivíduo desenvolve-se em permanente relação com o outro, num contexto marcado por diferenças culturais, cognitivas, sociais e comportamentais. Nesta perspetiva, a valorização da diversidade humana deixa de representar apenas um imperativo ético e passa a constituir um princípio fundamental para a consolidação de sociedades mais inclusivas, equitativas e sustentáveis. A inclusão emerge, assim, como um paradigma social e educacional orientado para a garantia de direitos, participação e igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais ou sociais (UNESCO, 2020).

No campo das deficiências, com especial incidência no Transtorno do Espectro Autista (TEA), a complexidade inerente às suas manifestações clínicas e funcionais tem representado um desafio relevante para as áreas biomédica, psicológica, educacional e social. Esta condição caracteriza-se por alterações persistentes nos processos de comunicação social, nas interações interpessoais e nos padrões de comportamento, manifestando-se com diferentes níveis de intensidade e necessidades de apoio ao longo do desenvolvimento humano (World Health Organization, 2022). A ampla variabilidade das características associadas ao espectro dificulta



o estabelecimento de parâmetros universais relativos à sua etiologia, diagnóstico e intervenção, tornando necessária a adoção de abordagens multidisciplinares que integrem dimensões científicas, educacionais e socioculturais.

As perspectivas atuais sobre o TEA reconhecem que o desenvolvimento infantil resulta de um processo dinâmico de interação entre a criança e os diversos contextos nos quais se encontra inserida, nomeadamente os ambientes familiar, escolar e comunitário. Nesta ótica, os fatores contextuais, as práticas pedagógicas e os sistemas de apoio assumem relevância fundamental na promoção da aprendizagem, da participação social e do bem-estar das pessoas com deficiência (Li et al., 2024). Consequentemente, a compreensão da deficiência ultrapassa uma visão centrada exclusivamente nas limitações individuais, passando a considerar a influência das condições ambientais e das barreiras existentes nos diferentes espaços sociais.

A presença de uma criança com TEA ou outra condição de deficiência no contexto familiar e escolar pode gerar alterações significativas nas dinâmicas relacionais e organizacionais desses ambientes. Frequentemente, este processo encontra-se associado a sentimentos de preocupação, insegurança, ansiedade e incerteza relativamente às perspectivas futuras da criança. Contudo, evidências científicas indicam que a disponibilização de orientação especializada, suporte psicossocial e informação fundamentada contribui para uma melhor compreensão da deficiência e para o fortalecimento das capacidades de enfrentamento por parte das famílias. Nestas circunstâncias, observa-se um aumento da participação parental nos processos educativos e um maior compromisso com as ações de inclusão social e escolar da criança (Goodall, 2022).

O envolvimento das famílias e dos profissionais da educação constitui um dos pilares fundamentais para a implementação de práticas inclusivas de qualidade. Investigações recentes demonstram que a comunicação efetiva entre escola e família, aliada à cooperação e à partilha de experiências entre os diferentes intervenientes educativos, favorece a identificação das necessidades específicas das crianças com deficiência e fortalece os processos de inclusão. Além disso, a articulação entre pais, docentes e serviços especializados promove maior consistência nas estratégias educativas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança (Mann & Gilmore, 2023).

No contexto angolano, a efetivação da educação inclusiva para crianças com deficiência continua condicionada por diversos desafios de natureza estrutural que ultrapassam o âmbito estritamente escolar e repercutem-se nas esferas familiar e comunitária. Apesar dos progressos observados no âmbito das políticas públicas direcionadas à inclusão, persistem constrangimentos relacionados com a insuficiência de formação especializada dos professores, a limitada disponibilidade de recursos pedagógicos adaptados, a escassez de equipas multidisciplinares de apoio e a reduzida participação das famílias nos processos educativos. Tais limitações comprometem a qualidade das respostas inclusivas e contribuem para a manutenção de desigualdades educacionais e sociais que afetam este grupo populacional (Sharma et al., 2022).

De forma concomitante, o nascimento ou o diagnóstico de uma criança com deficiência pode desencadear mudanças profundas na organização emocional, social e económica da família. Em numerosos casos, observam-se dificuldades relacionadas com a aceitação da condição,



situações de vulnerabilidade psicológica, tensões conjugais e sentimentos de culpa entre os cuidadores, fatores que podem comprometer o suporte afetivo e educativo indispensável ao desenvolvimento integral da criança. Estas circunstâncias tendem a exercer influência negativa sobre os processos de aprendizagem, socialização e participação escolar, sobretudo quando associadas a contextos socioeconômicos desfavoráveis e ao acesso limitado a serviços especializados de apoio (Xu et al., 2021).

Do ponto de vista sociológico, as dificuldades enfrentadas pelas famílias de crianças com deficiência devem ser compreendidas à luz das transformações contemporâneas das estruturas familiares e das desigualdades sociais que caracterizam muitos contextos africanos. Fatores como instabilidade conjugal, fragilidade das redes de apoio social, pobreza e exclusão podem intensificar os desafios relacionados ao cuidado e à inclusão da criança com deficiência. Nestes cenários, a deficiência pode atuar como um elemento adicional de tensão familiar, particularmente em ambientes previamente fragilizados, contribuindo para processos de isolamento social e ruptura relacional.

Neste enquadramento, os grupos de apoio familiar assumem especial relevância enquanto espaços de acolhimento, partilha de experiências e fortalecimento das competências parentais. A interação entre famílias que enfrentam desafios semelhantes favorece a redução do isolamento emocional, o desenvolvimento de estratégias de *coping* e a construção de redes de apoio social mais consistentes. Simultaneamente, o acesso à informação e ao conhecimento científico sobre deficiência constitui um instrumento indispensável para o empoderamento parental, permitindo aos pais compreender melhor as características do TEA, as possibilidades de intervenção e os direitos educacionais dos seus filhos.

A família desempenha igualmente um papel decisivo na construção da autoestima, da autonomia e das competências socioemocionais da criança com deficiência. Ambientes familiares caracterizados por apoio emocional, valorização das capacidades individuais e práticas educativas responsivas tendem a favorecer trajetórias desenvolvimentais mais positivas. Em contrapartida, contextos marcados por rejeição, desvalorização, negligência ou superproteção podem limitar significativamente o desenvolvimento pessoal e social da criança, comprometendo a sua participação educativa e comunitária.

A participação em atividades sociais e educativas inclusivas constitui outro elemento essencial para o fortalecimento das competências sociais, emocionais e adaptativas das crianças com deficiência. Experiências de interação em ambientes inclusivos ampliam as oportunidades de aprendizagem social, promovem o sentimento de pertença e contribuem para a construção de vínculos interpessoais mais sólidos. Neste sentido, a escola assume um papel estratégico enquanto espaço de convivência democrática, respeito à diversidade e promoção da cidadania inclusiva.

Embora exista um número expressivo de investigações centradas na caracterização clínica do TEA, observa-se ainda uma produção científica relativamente reduzida, no que se refere às necessidades das famílias, às práticas parentais e às condições sociais que influenciam os processos de inclusão, sobretudo em países africanos. Conforme argumenta Ángel Rivière Tamarit (2005), o autismo não deve ser analisado apenas a partir das limitações clínicas, mas também das potencialidades, direitos e possibilidades de desenvolvimento das pessoas com



TEA. Tal perspectiva reforça a necessidade de modelos educativos e sociais centrados no desenvolvimento humano, na participação e na valorização das capacidades individuais.

Em Angola, a necessidade de fortalecimento da educação inclusiva encontra respaldo nos instrumentos legais nacionais, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino e na Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar, instituída pelo Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto. Estes normativos reconhecem a família como elemento fundamental no processo educativo e defendem a implementação de estratégias que promovam o envolvimento parental, a equidade educativa e a participação social das pessoas com deficiência.

Apesar destes avanços normativos, persistem desafios significativos relacionados à efetivação das políticas inclusivas, particularmente no que concerne à sensibilização social, à capacitação parental e à articulação entre família, escola e serviços especializados. Neste contexto, torna-se fundamental compreender de que forma o desconhecimento parental acerca das deficiências influencia o desenvolvimento integral da criança e condiciona os processos de inclusão escolar e social (Shurr et al., 2023).

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo analisar as repercussões da literacia parental sobre deficiência no desenvolvimento integral da criança e nos desafios da inclusão educacional em Angola. Pretende-se igualmente refletir sobre a importância da articulação entre família, escola e serviços especializados na promoção de práticas inclusivas sustentáveis, contribuindo para o aprofundamento da produção científica sobre inclusão em contextos africanos e para o fortalecimento de políticas públicas orientadas pela equidade, participação e justiça social (Gubbins et al., 2024).

Apesar do reconhecimento crescente da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) como uma condição do neurodesenvolvimento que exige abordagens ecológicas e inclusivas, verifica-se que muitas famílias continuam a enfrentar dificuldades significativas no processo de adaptação emocional, organizacional e educativa. Em contextos como Angola, estas dificuldades tendem a ser agravadas por limitações no acesso a serviços especializados, fragilidade das redes de apoio e insuficiência de estratégias sistemáticas de capacitação parental (Mao & Wang, 2023).

Paralelamente, embora a literatura internacional evidencie a importância das práticas educativas parentais e da articulação entre família, escola e comunidade, ainda existe uma lacuna empírica quanto ao modo como estes fatores interagem na promoção da inclusão escolar e social de crianças com PEA em contextos africanos. Estudos recentes destacam que intervenções orientadas ao fortalecimento do envolvimento parental e das redes de suporte constituem elementos determinantes para a promoção da inclusão e da participação educativa de crianças com deficiência (Musendo et al., 2023).

Deste modo, o problema central desta investigação pode ser formulado da seguinte forma:

Em que medida a literacia parental sobre a Perturbação do Espectro do Autismo influencia o desenvolvimento integral da criança e os processos de inclusão escolar e social em Angola?

A partir do problema formulado, definem-se as seguintes questões orientadoras:



- Qual é o nível de literacia parental sobre a Perturbação do Espectro do Autismo entre as famílias de crianças com PEA?
- De que forma o conhecimento parental sobre a PEA influencia as práticas educativas desenvolvidas no contexto familiar?
- Qual é a relação entre a literacia parental e a participação da família nos processos de inclusão escolar?
- Em que medida a literacia parental contribui para o desenvolvimento social, emocional e educacional da criança com PEA?
- Qual é o papel das redes formais e informais de apoio no fortalecimento da literacia parental e na promoção da inclusão?

## Modelo Conceptual da Investigação

O modelo conceptual desta investigação fundamenta-se numa perspetiva ecológica e sistémica do desenvolvimento humano e da educação inclusiva, considerando a influência do conhecimento parental sobre os processos de inclusão e desenvolvimento da criança com Perturbação do Espectro do Autismo.

O modelo parte dos seguintes pressupostos:

- A literacia parental sobre a PEA constitui a variável independente principal;
- As práticas educativas parentais e o envolvimento familiar desempenham um papel mediador;
- As redes de apoio social, a escola e os serviços especializados exercem um efeito moderador;
- desenvolvimento integral da criança e a inclusão escolar e social constituem as variáveis dependentes.

## 2. METODOLOGIA

### Paradigma e abordagem da investigação

O presente estudo fundamenta-se numa abordagem metodológica mista, integrando procedimentos quantitativos e qualitativos de forma complementar. A adoção deste desenho metodológico justifica-se pela necessidade de compreender simultaneamente a magnitude do fenómeno estudado e os significados atribuídos pelos diferentes atores envolvidos nos processos de inclusão educacional. A componente quantitativa permitiu caracterizar a população investigada e identificar tendências relacionadas com a participação familiar, enquanto a componente qualitativa possibilitou aprofundar as perceções, experiências e interpretações dos participantes relativamente ao desconhecimento parental sobre as deficiências e às suas repercussões no desenvolvimento integral da criança e nos processos de inclusão escolar (Bogdan & Biklen, 2013).

Do ponto de vista dos objetivos, a investigação assume natureza descritiva e exploratória. A dimensão descritiva permitiu identificar e caracterizar os impactos da literacia parental sobre o desenvolvimento da criança com deficiência e sobre os processos de participação escolar. Por sua vez, a dimensão exploratória possibilitou aprofundar a compreensão das relações



existentes entre família, escola e serviços especializados no contexto da educação inclusiva em Angola.

## **Procedimentos metodológicos**

A investigação estruturou-se em dois eixos complementares: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica consistiu na análise sistemática de livros, artigos científicos, teses, dissertações, documentos institucionais e legislação relacionada com a educação inclusiva, deficiência, desenvolvimento infantil, práticas parentais e políticas públicas de inclusão.

A pesquisa de campo permitiu a recolha de dados empíricos junto dos participantes envolvidos diretamente nos processos de inclusão educacional. Esta etapa possibilitou identificar tanto indicadores quantitativos relativos à participação dos diferentes grupos investigados quanto elementos qualitativos associados às suas experiências, percepções e desafios quotidianos.

## **Lógica investigativa e estratégia metodológica**

No plano lógico-metodológico, a investigação articulou procedimentos indutivos e descritivos. O método indutivo permitiu interpretar as experiências e percepções dos participantes a partir dos dados recolhidos, estabelecendo relações entre os achados empíricos e os referenciais teóricos mobilizados. Simultaneamente, a análise descritiva possibilitou caracterizar os participantes e sistematizar informações relativas aos diferentes grupos investigados.

A estratégia metodológica adotada aproximou-se do estudo de caso múltiplo, permitindo analisar de forma aprofundada diferentes contextos educativos inclusivos e os respetivos atores sociais envolvidos no processo de inclusão escolar (Yin, 2018).

## **Participantes, população e amostra**

A seleção dos participantes foi orientada pela necessidade de obter uma compreensão multissetorial e ecológica da problemática investigada, reconhecendo que cada ator social desempenha funções específicas e complementares nos processos de inclusão educacional.

Participaram do estudo quatro grupos distintos: pais e encarregados de educação, professores do ensino inclusivo, gestores escolares e técnicos de educação especial. Os pais representaram o núcleo familiar e o acompanhamento direto da criança com deficiência; os professores contribuíram com informações relacionadas às práticas pedagógicas inclusivas; os gestores escolares forneceram elementos referentes à organização institucional; e os técnicos de educação especial aportaram conhecimentos especializados sobre os processos de intervenção e apoio educativo.

A população do estudo foi constituída por 433 participantes diretamente envolvidos nos processos de educação inclusiva, distribuídos em quatro grupos estratégicos: 180 pais e encarregados de educação, 132 professores do ensino inclusivo, 42 gestores escolares e 79 técnicos de educação especial. A amostra final foi composta por 333 participantes, correspondendo a uma taxa global de cobertura de 76,9%.

Tabela 1. População e amostra do estudo por categoria de participantes



Categoria de participantes	População (N)	Amostra (n)	% de cobertura
Pais e encarregados de educação	180	145	79,9%
Professores do ensino inclusivo	132	97	73,5%
Gestores escolares	42	29	69,0%
Técnicos de educação especial	79	62	78,5%
Total	433	333	76,9%

**Nota.** A percentagem de cobertura foi calculada com base na proporção da amostra em relação à população de cada grupo. **Fonte:** Elaboração própria.

A seleção dos participantes realizou-se através da técnica de amostragem não probabilística por conveniência e acessibilidade. Esta opção metodológica permitiu selecionar indivíduos com disponibilidade para participar e experiência direta relativamente ao fenómeno estudado. Embora esta técnica apresente limitações relativamente à generalização estatística, mostrou-se adequada para os objetivos do estudo, uma vez que favoreceu a obtenção de informações relevantes e contextualizadas (Minayo, 2017; Creswell, 2014).

### Técnicas de recolha de dados

Para a recolha dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observação direta e análise documental, recorrendo-se ao princípio da triangulação metodológica (Flick, 2018).

As entrevistas semiestruturadas permitiram recolher informações sobre perceções, experiências e desafios enfrentados por pais, professores, gestores escolares e técnicos de educação especial (Kvale & Brinkmann, 2015).

A observação direta foi realizada em contexto escolar, permitindo analisar práticas inclusivas, interações sociais e níveis de participação das crianças com deficiência no ambiente educativo (Angrosino, 2007).

A análise documental incidiu sobre legislações, regulamentos, políticas públicas e documentos institucionais relacionados com a educação inclusiva em Angola (Bowen, 2009).

### Tratamento e análise dos dados

Os dados quantitativos foram analisados através de procedimentos estatísticos descritivos, incluindo frequências absolutas, percentagens e taxas de cobertura da amostra.

Os dados qualitativos foram submetidos à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), envolvendo processos de codificação, categorização temática e interpretação analítica. As categorias foram definidas a partir dos objetivos da investigação e das temáticas emergentes identificadas durante a análise dos dados.

Entre as principais categorias analisadas destacam-se: desconhecimento parental sobre as deficiências, impactos no desenvolvimento infantil, dificuldades enfrentadas pelos docentes, participação familiar, práticas educativas inclusivas e articulação entre família, escola e serviços especializados (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

## 3. RESULTADOS

Os resultados obtidos permitiram compreender as perceções dos diferentes atores educativos acerca da implementação da educação inclusiva em Angola, bem como identificar os principais desafios que influenciam a participação escolar e o desenvolvimento integral



das crianças com deficiência. A análise evidenciou que a literacia parental sobre a deficiência constitui um fator relevante na forma como as famílias avaliam os processos inclusivos, participam nas atividades escolares e estabelecem relações de colaboração com a escola e os serviços especializados. A seguir, apresentam-se os principais resultados organizados em tabelas descritivas.

Tabela 2. Perceção sobre a implementação da educação inclusiva

Indicador	n	Percentagem (%)
Participantes que consideram satisfatória a implementação da educação inclusiva	227	68,2
Gestores escolares com perceção positiva	27	81,0
Pais e encarregados de educação com perceção positiva	90	62,4

**Nota.** Perceções dos participantes sobre a implementação da educação inclusiva. **Fonte.** Elaboração própria.

Os resultados demonstram que a maioria dos participantes avalia positivamente a implementação da educação inclusiva em Angola, uma vez que 227 dos 333 inquiridos (68,2%) consideram o processo satisfatório. Contudo, observa-se uma diferença significativa entre os grupos analisados. Os gestores escolares apresentam um nível de satisfação mais elevado (81,0%), sugerindo uma perceção mais otimista acerca das condições institucionais existentes. Em contraste, apenas 62,4% dos pais e encarregados de educação manifestam uma avaliação positiva. Esta discrepância indica que as famílias tendem a identificar limitações que nem sempre são percecionadas pelos responsáveis institucionais, especialmente no que se refere ao acompanhamento especializado, aos recursos disponíveis e à participação efetiva nos processos educativos inclusivos.

Tabela 3. Principais desafios para a implementação da educação inclusiva.

Desafio identificado	n	Percentagem (%)
Insuficiência de recursos especializados	248	74,5
Carência de formação contínua	224	67,3
Infraestruturas e materiais adaptados insuficientes	196	58,9

**Nota.** Principais obstáculos identificados à implementação da educação inclusiva. **Fonte.** Elaboração própria.

Análise. Os dados revelam que os desafios enfrentados pela educação inclusiva em Angola são predominantemente estruturais e organizacionais. A insuficiência de recursos especializados foi apontada por 248 participantes (74,5%), constituindo o principal entrave à efetivação das práticas inclusivas. A carência de formação contínua dos profissionais foi mencionada por 224 participantes (67,3%), evidenciando a necessidade de programas permanentes de capacitação docente. Além disso, 196 participantes (58,9%) descreveram limitações relacionadas com infraestruturas e materiais adaptados. Estes resultados sugerem que a inclusão escolar exige investimentos simultâneos em recursos humanos, apoio técnico e condições físicas adequadas para responder às necessidades específicas dos alunos com deficiência.



Tabela 4. Percepção sobre a preparação docente para a educação inclusiva

Indicador	n	Percentagem (%)
Professores que se consideram adequadamente preparados	60	61,4
Professores que consideram necessitar de maior preparação	37	38,6

**Nota.** Avaliação dos docentes sobre a sua preparação profissional. **Fonte.** Elaboração própria.

Entre os 97 professores participantes, 60 (61,4%) consideram possuir preparação adequada para atuar em contextos inclusivos, enquanto 37 (38,6%) reconhecem a necessidade de formação complementar. Embora a maioria apresente uma percepção positiva sobre as suas competências profissionais, a proporção de docentes que manifesta insegurança é significativa. Este resultado evidencia que a formação inicial e contínua ainda não responde plenamente às exigências da educação inclusiva. A diversidade das necessidades educacionais especiais, associada à complexidade dos processos de diferenciação pedagógica, exige estratégias permanentes de atualização profissional que permitam aos docentes desenvolver práticas mais eficazes e inclusivas.

Tabela 5. Nível de satisfação das famílias com os processos de inclusão educativa.

Indicador	n	Percentagem (%)
Famílias satisfeitas com a inclusão educativa	102	70,1
Famílias que manifestam reservas ou insatisfação	43	29,9

**Nota.** Grau de satisfação das famílias com a inclusão escolar. **Fonte.** Elaboração própria.

Análise. Os resultados indicam que 102 dos 145 pais e encarregados de educação (70,1%) manifestam satisfação relativamente aos processos de inclusão escolar. Contudo, 43 participantes (29,9%) expressam reservas quanto à qualidade do atendimento prestado às crianças com deficiência. As principais preocupações referem-se à escassez de especialistas, à insuficiência de apoio individualizado e às dificuldades de acompanhamento pedagógico. Embora a avaliação global seja favorável, a percentagem de famílias insatisfeitas demonstra que persistem desafios relevantes para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Estes dados sugerem igualmente que o fortalecimento da literacia parental pode contribuir para uma participação mais ativa e colaborativa das famílias no contexto escolar.

Tabela 6. Percepção sobre a articulação entre família, escola e serviços especializados.

Indicador	n	Percentagem (%)
Participantes que reconhecem uma colaboração eficaz	219	65,8
Participantes que identificam falhas na comunicação e coordenação	114	34,2

**Nota.** Percepções sobre a colaboração entre os atores educativos. **Fonte.** Elaboração própria.

Análise. A articulação entre família, escola e serviços especializados foi considerada eficaz por 219 participantes (65,8%), evidenciando uma percepção predominantemente positiva



acerca dos mecanismos de cooperação existentes. No entanto, 114 participantes (34,2%) identificaram falhas na comunicação e na coordenação entre os diferentes intervenientes. Esta proporção revela que uma parcela considerável dos atores educativos ainda enfrenta dificuldades na partilha de informações e na definição conjunta de estratégias de acompanhamento. Os resultados demonstram que o fortalecimento das relações colaborativas constitui um elemento essencial para a promoção da inclusão escolar, favorecendo a continuidade das intervenções educativas e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

## 4. DISCUSIÓN

Os resultados desta investigação evidenciam que a inclusão escolar e social de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em Angola é profundamente condicionada por um fenómeno que transcende a esfera individual: o desconhecimento parental sobre a deficiência. Este achado não se reduz a uma mera lacuna informacional, mas revela-se como um produto de múltiplas camadas de exclusão socioeconómica, institucional e cultural que operam de forma sinérgica no contexto angolano.

A ausência de informação científica adequada sobre a PEA, combinada com dificuldades na aceitação do diagnóstico e limitações na capacidade de resposta das famílias, corrobora a literatura internacional que identifica a literacia parental como um determinante crítico para o desenvolvimento adaptativo e a qualidade de vida de crianças com PEA (Dawson & Bernier, 2013; Zwaigenbaum et al., 2015). No entanto, o presente estudo avança ao demonstrar que, em Angola, este desconhecimento é agravado por fatores estruturais específicos: a escassez de serviços de diagnóstico precoce, a fragilidade das redes de apoio e a prevalência de modelos explicativos tradicionais sobre a deficiência, frequentemente associados a causalidades espirituais ou morais (Gona et al., 2016).

Este fenómeno alinha-se com o que Mertens (2019) designa por "analfabetismo diagnóstico", mas ganha contornos particulares no contexto africano, onde o acesso a informação cientificamente validada é mediado por barreiras linguísticas, geográficas e económicas. As famílias participantes relataram sentir-se isoladas e desamparadas, sem orientação profissional consistente, o que as leva a recorrer a explicações alternativas que, embora culturalmente enraizadas, frequentemente retardam a procura de intervenções baseadas em evidências.

Alguns docentes do ensino de base revelaram enfrentar constrangimentos significativos na operacionalização da educação inclusiva, destacando-se a insuficiência de formação especializada, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a ausência de acompanhamento técnico contínuo. Estes resultados são consistentes com estudos realizados noutros países em desenvolvimento (Donohue & Bornman, 2014; Chataika et al., 2012), mas adquirem uma gravidade particular em Angola, onde a taxa de cobertura de serviços especializados é extremamente baixa e as políticas de formação continuada ainda são incipientes.

A contradição entre o discurso normativo, consagrado em legislações nacionais e internacionais, que Angola ratificou e a realidade das práticas escolares quotidianas revela uma tensão estrutural (Skrtic, 1991). Ou seja, as crianças com PEA estão fisicamente



presentes nas salas de aula regulares, mas permanecem simbolicamente excluídas por ausência de adaptações curriculares, suporte técnico e estratégias pedagógicas diferenciadas. Este cenário não é exclusivo de Angola, mas os dados sugerem que a magnitude do problema é agravada pela falta de recursos materiais e humanos, pela fragilidade institucional e pela ausência de mecanismos de monitorização e *accountability*.

A formação contínua de professores emerge, assim, como uma necessidade estratégica inadiável. Contudo, a literatura internacional adverte que a formação isolada, sem a concomitante criação de condições estruturais, como redução do rácio aluno-professor, disponibilização de materiais adaptados e suporte técnico especializado tende a gerar resultados limitados (Florian & Rouse, 2009). O presente estudo sugere que, em Angola, a aposta na formação docente deve ser acompanhada por investimentos sistémicos que incluam a criação de equipas multidisciplinares de apoio à inclusão e a implementação de planos educativos individualizados (PEI) com base nas necessidades específicas de cada aluno.

Um dos achados mais relevantes desta investigação é a centralidade da articulação entre família, escola e serviços especializados para o sucesso da inclusão escolar e social das crianças com PEA. Os participantes reconheceram que contextos caracterizados por comunicação eficaz, cooperação institucional e partilha de responsabilidades favorecem a continuidade das intervenções educativas e o desenvolvimento integral da criança. Pelo contrário, a ausência desta articulação tende a gerar descontinuidade nos processos educativos, dificuldades de adaptação escolar e fragilização das estratégias de acompanhamento familiar.

Este resultado está em linha pressupostos do modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979), que enfatiza a interdependência entre os microssistemas familiar e escolar, e com as recomendações da UNESCO (2020) e da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011) sobre a necessidade de modelos colaborativos e intersetoriais de inclusão. No entanto, o estudo revela que, em Angola, esta articulação é frequentemente inexistente ou meramente formal, devido à ausência de canais institucionalizados de comunicação, à sobrecarga de trabalho dos profissionais e à falta de técnicos especializados que possam atuar como mediadores entre a família e a escola.

As redes de suporte social, formais e informais, mostraram-se particularmente relevantes num contexto como o angolano, caracterizado por limitações no acesso a serviços especializados. A presença destas redes contribui para a redução do isolamento familiar, para o fortalecimento da resiliência parental e para a promoção de ambientes mais favoráveis ao desenvolvimento infantil. Este achado dialoga com a literatura sobre capital social e deficiência (Mitchell & Snyder, 2015) e sugere que as intervenções de apoio à família devem ir além da psicoeducação individual, integrando estratégias de fortalecimento comunitário e criação de grupos de suporte entre pares.

Do ponto de vista teórico, os resultados desta investigação sustentam a perspectiva de que a inclusão de crianças com PEA deve ser analisada a partir de modelos ecológicos, funcionais e centrados na família. O estudo confirma que os fatores contextuais incluindo as práticas parentais, o apoio familiar, a formação docente e as políticas institucionais exercem uma



influência decisiva sobre o funcionamento humano, em consonância com os pressupostos da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2001).

Além disso, o estudo contribui para ampliar o conhecimento científico sobre os desafios da inclusão escolar em contextos africanos, área ainda insuficientemente explorada na literatura internacional. Grande parte da investigação sobre PEA e inclusão escolar tem sido produzida em países do Norte Global, com realidades socioculturais e institucionais muito distintas das que caracterizam países como Angola.

## 5. CONCLUSÕES

A presente investigação clarifica a natureza multidimensional da inclusão escolar e social de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no contexto angolano, evidenciando a interdependência entre os sistemas familiar, educativo e comunitário. O estudo demonstra que o apoio familiar e as redes de suporte social atuam como catalisadores críticos das práticas educativas, os quais, quando articulados, potencializam o desenvolvimento integral da criança e a sua plena participação escolar.

A principal contribuição desta investigação reside na integração holística de variáveis habitualmente tratadas de forma fragmentada, oferecendo um modelo analítico robusto para sociedades de rendimento baixo e médio. Ao colmatar uma lacuna na literatura científica, frequentemente centrada em contextos ocidentais, o estudo sublinha que a inclusão em países do Sul Global exige uma abordagem situada que considere a literacia parental e a articulação comunitária como pilares estratégicos. Os resultados reforçam que a eficácia inclusiva não se esgota no acesso físico à escola, mas depende da robustez das políticas públicas de capacitação familiar e da formação contínua do corpo docente em estratégias de diferenciação pedagógica.

Apesar das limitações inerentes à amostragem não probabilística, que restringem a generalização estatística, a profundidade da análise contextual oferece *insights* fundamentais para a formulação de intervenções sociopolíticas.

Em última instância, esta investigação reafirma a inclusão como um imperativo ético e um compromisso de equidade social. A superação das barreiras estruturais e organizacionais identificadas, nomeadamente a escassez de recursos especializados e a fragilidade da coordenação institucional, é condição *sine qua non* para a consolidação de sistemas educativos que não apenas acolham, mas que efetivamente valorizem a diversidade humana, assegurando condições reais para o florescimento de todas as crianças com PEA.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum Associates.

Angola. Ministério da Educação. (2001). *Lei de bases do sistema de educação n.º 13/01, de 31 de dezembro*. Ministério da Educação.

[https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013\\_01\\_Lei%20de%20Base%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf](https://www.unicef.org/angola/media/1381/file/Lei%2013_01_Lei%20de%20Base%20do%20Sistema%20de%20Educacao%20de%20Angola%202001.pdf)



- Angola. Ministério da Educação. (2007). Plano estratégico para a educação especial em Angola (2007–2015). Ministério da Educação.
- Angola. Ministério da Educação. (2014). Estatuto orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação.
- Angola. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2003). Caracterização global do contexto angolano e do sistema educativo: Reforma curricular. INIDE.
- Angola. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2005a). Currículo de formação de professores do ensino primário: Reforma curricular. INIDE.
- Angola. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2005b). Plano nacional de capacitação de professores do ensino primário. INIDE.
- Angola. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2007). Plano mestre de formação de professores em Angola. INIDE.
- Angola. Presidência da República. (2017). Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto: Política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar. Diário da República, I Série(140). <https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2017/decreto-presidencial-n-o-187-17-de-16-de-agosto/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e ampliada). Edições 70. <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2005). *Bom tratamento da infância: Parentalidade, apego e resiliência*. Gedisa. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/a8c32bb2/files/uploaded/318106899-286-Los-Buenos-Tratos-a-La-Infancia-Barudy-Dantagnan.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Pearson Education.
- Calelessa, J. D. (2010). *Reflexões sobre as práticas e políticas educativas para a saúde escolar em Angola: Proposta de um modelo de intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/1750>
- Cardoso, M. E. (2012). *Problemas e desafios na formação inicial de professores em Angola: Um estudo nos ISCED da Região Académica II* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Carrington, S., Lassig, C., Maia-Pike, L., Mann, G., Mavropoulou, S., & Sagggers, B. (2022). Societal, systemic, school and family drivers for and barriers to inclusive education. *Australian Journal of Education*, 66(3). <https://doi.org/10.1177/00049441221125282>



- Chang, Y.-C., Avila, M., & Rodriguez, H. (2022). Beyond the dotted line: Empowering parents from culturally and linguistically diverse families to participate. *TEACHING Exceptional Children*, 55(2). <https://doi.org/10.1177/00400599221099868>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.  
[https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog\\_609332/objava\\_105202/fajlovi/Creswell.pdf](https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf)
- Gedik, S., & Urkmez, B. (2024). Challenges to authentic home–school partnership for parents of children with ASD: A qualitative case study. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3101–3123.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2175268>
- Goodall, C. (2022). “It feels like sending your children into the lions’ den”: A qualitative investigation into parental attitudes towards ASD inclusion, and the impact of mainstream education on their child. *Research in Developmental Disabilities*, 120, 104128. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.104128>
- Gubbins, V., Coutrim, R., & Flores, P. (2024). Participación parental en educación básica latinoamericana: revisión sistemática. *Propósitos y Representaciones*, 12.  
<https://doi.org/10.20511/pyr2024.v12.2000>
- Li, B., Heyne, D., Scheeren, A., Blijd-Hoogewys, E., & Rieffe, C. (2024). School participation of autistic youths: The influence of youth, family and school factors. *Autism*, 28(9). <https://doi.org/10.1177/13623613231225490>
- Mann, G., & Gilmore, L. (2023). Barriers to positive parent-teacher partnerships: The views of parents and teachers in an inclusive education context. *International Journal of Inclusive Education*, 27(14), 1503–1515.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900426>
- Mao, Y., & Wang, Q. (2023). A research on the current status of inclusive education for children with autism in Beijing: Perspectives from parents of children with autism. *Best Evidence in Chinese Education*, 15(1).  
<https://doi.org/10.1177/2212585X231200906>
- Minayo, M. C. de S. (2017). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (14.<sup>a</sup> ed.). Hucitec. <https://pergamum.ufsc.br/acervo/342574>
- Musendo, D. J., Scherer, N., Jepkosgei, J., et al. (2023). A systematic review of interventions promoting parental involvement in the education of school-aged children with disabilities. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 47(2). <https://doi.org/10.1017/jsi.2023.11>
- Palacios, J., & Oliva, A. (1991). Ideas de madres y educadores sobre la educación infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://doi.org/10.1177/016502549001300201>
- Rodrigo, M. J., & Triana, B. (1985). Estudios sobre prácticas educativas parentales. *Infancia y Aprendizaje*, 8(31-32), 59–68. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822090>



- Sharma, U., Woodcock, S., May, F., & Subban, P. (2022). Examining parental perception of inclusive education climate. *Frontiers in Education*, 7, 907742. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.907742>
- Shurr, J., Minuk, A., Holmqvist, M., Östlund, D., Ghaith, N., & Reed, B. (2023). Parent perspectives on inclusive education for students with intellectual disability: A scoping review of the literature. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(5), 633–643. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2003612>
- Toews, S. G., Hanreddy, A., & Mahoney, E. (2023). Reimagining education, learning, and partnership: Experiences of caregivers of students with extensive support needs during distance learning. *Teachers College Record*, 125(6). <https://doi.org/10.1177/01614681231184514>
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2007). Education for all global monitoring report 2007: Strong foundations. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2020-inclusion>
- UNICEF. (2021). Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- Westerveld, M. F., Paynter, J., & Trembath, D. (2022). “It’s about sharing a moment”: Parents' views and experiences of home reading with their autistic children with moderate-to-severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 128, 104289. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104289>
- World Health Organization. (2022). Autism spectrum disorder. World Health Organization. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Xu, Y., Walker, D., & Snell, M. (2021). Parental involvement in developmental disabilities across three cultures: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103861>

**Financiación:** Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

**Conflicto de Intereses:** Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

**Nombres de autores e iniciales:** Maria de Fátima Francisco Bandeira Henriques (MFFB), André Artur Dalama Tchipaco (AADT), Janice J. de Oliveira Neves (JJON)



## CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

1. Conceptualización: (MFFB)
2. Curación de datos: (AADT)
3. Análisis formal: (JJON)
4. Adquisición de fondos: (AADT)
5. Investigación: (MFFB)
6. Metodología: (JJON)
7. Administración del proyecto: (MFFB)
8. Recursos: (JJON)
9. Software: (MFFB)
10. Supervisión: (JJON)
11. Validación: (AADT)
12. Visualización: (JJON)
13. Redacción – borrador original: (MFFB) (JJON)
14. Redacción – revisión y edición: (AADT)