

## **Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense**

**Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre na área de  
Educação Social e Intervenção Comunitária**

**Buli Sanhá**

**Orientadora:**

**Professora Doutora Isabel Piscalho**

**2022, junho**

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos que me apoiaram neste percurso e que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste objetivo.

Agradeço, também, a todos os meus colegas e os docentes do curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC), especialmente aos docentes Paulo Dias e Isabel Piscalho.

Ao tio Ansumane Mané, tio Lamine Baio (tio Djon), irmão Abubacar Sanhá, a tia Maimuna Sanhá (Queba), tio Malam Sissé e Binto Mané, irmão Dauda Sanha, Augusto Ncuga, Evaldo da Cruz, Fidelis Oliveira Sanca, Zanariny Alexandre da Costa, Domingos Balanta Junior (Lucio-Tadi), Vitor Jacinto, Nino Robinho Fernandes, Iacuba Dabó, Demba Mamadu Balde, , Queba Dafé, Alceine Seide, Jacira Martins, Djelma Binto Fati, o meu obrigado.

Em especial, agradeço à Professora Luisa Delgado, Muscuta Dafé, Pedro Seco Sanhá e às professoras do ensino primário, Mária Segunda Pinto e Shia.

## Índice

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I - Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense</b>	<b>9</b>
1. Perspetiva histórica da Educação Inclusiva	9
1.1. Exclusão	11
1.2. Segregação	12
1.3. Integração	13
1.4. Inclusão	15
2. O Conceito de Necessidades Educativas Específicas	17
3. A Educação Inclusiva em África	20
4. A Situação da Educação na Guiné-Bissau	28
<b>Capítulo II – Objetivos e Metodologia da Investigação</b>	<b>41</b>
1. Método	41
1.1. Tipo e Pertinência do Estudo	41
1.2. Questão de Investigação e Objetivos	42
1.3. Contexto e Participantes	43
1.3.1. A Escola Bengala Branca	43
1.3.2. A Escola dos Surdos e Mudos da Guiné-Bissau	46
1.3.3. Os participantes	48
1.4. Instrumentos	50
1.5. Procedimento de Recolha de Dados	51
1.6. Procedimentos de Tratamento de Dados	53
<b>Capítulo III – Apresentação dos Resultados</b>	<b>55</b>
1. Perspetivas dos Diretores Gerais	55
2. Perspetivas dos Diretores de Escola	58
3. Perspetivas dos Encarregados de Educação	60
4. Perspetivas do Representante dos Alunos	61
5. Perspetivas dos Professores	62
<b>Capítulo IV – Discussão e Conclusões</b>	<b>67</b>
Referências Bibliográficas	71
Apêndices	78
Apêndices A: Guião de Entrevista	
Apêndices B: Transcrição das entrevistas	
Apêndices C: Pedido de Autorização para Recolha de Informações	

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Analfabetismo nas Colónias portuguesas em África (1950)	34
Quadro 2 - Ensino Primário nas Regiões Libertadas-1965-1973	35
Quadro 3 - Número de Alunos por Professor nas Escolas das Regiões Libertadas-1965-1972	35
Quadro 4 - Ensino Primário Colonial para Africanos e Ensino Primário das Regiões Libertadas (1965-1973)	35
Quadro 5 - Caraterização dos Diretores Gerais	46
Quadro 6 - Caraterização dos Diretores de Escola	48
Quadro 7 - Caraterização dos Professores	49
Quadro 8 - Caraterização dos Encarregados de Educação	49
Quadro 9 - Caraterização do Representante dos Alunos	50
Quadro 10 - Exemplo das questões da entrevista semidiretivas	52
Quadro 11- Tems e Categorias Emergentes da Análise de Conteúdo	54

## **Abreviaturas, Siglas e Acrónimos**

ACPF - African Child Policy Fórum

CGE - Campanha Global pela Educação

DESM - Diretor da Escola dos Surdos e Mudos

DFID - Department For International Development

DGIE - Diretor Geral da Inclusão Educativa

DEBB - Diretor da Escola Bengala Branca

DRESAB - Diretor Regional da Educação do Setor Autónomo de Bissau

DUDH - Declaração Universal dos Diretos Humanos

ED - Encarregados de Educação

EPT - Educação Para Todos

EUA - Estados Unidos da América

FEC - Fundação Fé e Cooperação

GPE - Global Partnership for Education

INEC - Instituto Nacional de Estudos e Censo

MEN - Ministério da Educação Nacional

MESIC - Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária

NEE - Necessidades Educativas Especificas

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS - Organização Mundial da Saúde

OUA - Organização de Unidade Africana

PCD - Pessoas Com Deficiências

REP - Representante dos Alunos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência, e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID-Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento

## **Resumo**

A escola inclusiva constitui uma matéria atual no mundo e na Guiné-Bissau. Este estudo exploratório-descritivo e de natureza qualitativa concretizado num estudo de casos múltiplos visou conhecer os progressos e desafios da educação inclusiva no ensino primário guineense. Centrou-se intencionalmente, em duas escolas assumidamente inclusivas numa comunidade de Bissau, recorrendo a entrevistas semidiretivas a dois Diretores Gerais do Ministério de Educação na Guiné-Bissau, a dois Diretores das escolas inclusivas, a quatro professores, a quatro encarregados de educação e a um representante dos alunos. Como principais resultados foi possível conhecer perspectivas sobre a inclusão/exclusão da criança com necessidades específicas no ensino primário guineense; Identificar mecanismos e estratégias de inclusão escolar; saber como têm os pais/encarregados das crianças com deficiências lidado com esta situação no ambiente familiar e na comunidade; e perspetivar o papel dos agentes educativos no processo de inclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense. Como principal conclusão, emerge a urgência de educar e formar para a consciencialização da população sobre a importância da inclusão, sobretudo, a inclusão escolar nas diversas comunidades de Bissau.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Ensino Primário; Guiné-Bissau.

## **Abstract**

Inclusive school is a current subject in the world and in Guinea-Bissau. This exploratory-descriptive and qualitative study carried out in a multiple case study aimed to know the progress and challenges of inclusive education in Guinean primary education. It intentionally focused on two openly inclusive schools in a community in Bissau, using semi-directive interviews with two General Directors of the Ministry of Education in Guinea-Bissau, two directors of inclusive schools, four teachers, four parents and a student representative. As main results, it was possible to know perspectives on the inclusion/exclusion of children with specific needs in Guinean primary education; Identify mechanisms and strategies for school inclusion; knowing how parents/guardians of children with disabilities have dealt with this situation in the family environment and in the community; and to put into perspective the role of educational agents in the process of school inclusion of children with specific needs in Guinean primary education. As a main conclusion, emerges the urgency of educating and training to make the population aware of the importance of inclusion, above all, school inclusion in the various communities of Bissau.

**Keywords:** Educational Inclusion; Primary School; Guinea Bissau.

## Introdução

A presente dissertação debruça-se sobre o estudo da Educação Inclusiva no ensino primário guineense e realizou-se no âmbito do curso do Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária. O referido tema constitui importante assunto da atualidade mundial e, em especial, na Guiné-Bissau.

Segundo Piscalho e Vera Cruz (2015), a educação inclusiva, alude a uma vasta gama de estratégias, atividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para a qualidade e para uma educação relevante e adequada. Esta reconhece que a aprendizagem começa no nascimento e continua ao longo da vida, e inclui a aprendizagem em casa, na comunidade, em situações formais, informais e não formais. Procura permitir que as comunidades, sistemas e estruturas em todas as culturas e contextos combatam a discriminação, celebrem a diversidade, promovam a equidade entre todas as pessoas. Faz parte de uma estratégia mais vasta para a promoção do desenvolvimento inclusivo, com o objetivo de criar uma sociedade onde exista paz, tolerância, uso sustentável de recursos, justiça social e onde as necessidades básicas e direitos para todos sejam garantidos.

Ainda segundo as mesmas autoras, não é de hoje a preocupação existente de se inserirem em contextos de ensino regular crianças e jovens que, pelos mais diversos fatores, são postos de parte numa sociedade em constante mudança. A deficiência não deve ser vista como um fator de alienação da criança no meio educativo onde está inserida, mas deve tornar-se um ponto de partida para uma junção de forças e apoios educativos que a orientem e integrem como futura cidadã de pleno direito.

Este trabalho vai permitir a construção de conhecimento sobre a educação inclusiva no contexto do ensino primário bissau guineense, portanto, acreditamos que facilitará a compreensão e abordagem desta temática a partir de um estudo em duas escolas inclusivas especializadas em matéria de inclusão escolar das crianças com necessidades específicas. Foram, assim, conhecidas as perspectivas de Diretores Gerais, Diretores das Escolas, Professores, Encarregados da Educação e Representante dos Alunos com o objetivo geral de conhecer a problemática da inclusão da criança com necessidades específicas no ensino primário. Por conseguinte, foram definidos os seguintes objetivos específicos: conhecer perspectivas sobre a inclusão/exclusão da criança com necessidades específicas numa comunidade de Bissau; identificar mecanismos e estratégias face à inclusão da criança com necessidades específicas no ensino primário guineense; perspetivar o papel dos encarregados

da educação e agente educativo no processo de inclusão escolar no ensino primário guineense.

Optando por um trabalho inscrito no paradigma qualitativo, estruturamos o relato do processo em duas partes: uma teórica e outra empírica, resultante na organização de quatro capítulos.

O capítulo I trata do enquadramento teórico onde perfizemos uma revisão da literatura e abordamos conceitos como perspectiva histórica da educação inclusiva, a exclusão, segregação, integração, inclusão, educação inclusiva em África e a situação da educação na Guiné-Bissau.

O capítulo II representa o elo entre a teoria e a prática e imprime relevância às questões epistemológicas e metodológicas que orientaram a presente investigação, tratamos do tipo e pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos, contextos e participantes, processos de recolha e tratamento de dados, instrumentos, procedimentos de recolha de dados e procedimentos de tratamento dos dados.

No capítulo III, apresentamos as perspectivas dos participantes decorrentes da análise de conteúdo realizada.

Por último, no capítulo IV, intitulado “discussão e conclusões”, apresentam-se as principais considerações, mencionamos as potencialidades e viabilidade da metodologia seguida, apontando simultaneamente os constrangimentos e as limitações identificadas. Salientamos, ainda, as implicações da investigação e os possíveis contributos para o conhecimento científico em torno desta temática (a educação inclusiva), sugerindo caminhos de investigação futura.



## Capítulo I - Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense

### 1. Perspetiva histórica da Educação Inclusiva

Conforme Madureira e Leite (2003, p.17) "a história do atendimento a indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais, e emocionais significativas em relação à restante população, mais do que constituir o estado da situação particular destes indivíduos, reflete e restitui a imagem da evolução da própria sociedade, ao longo das épocas: do modo como se foi perspectivando a si própria como comunidade; dos valores que a nortearam nas diferentes épocas; das capacidades e atitudes que valorizando em diferentes períodos históricos".

Nisso, "o estudo das perspetivas sobre a população com problemas graves e das consequentes formas de atendimento não apresenta uma linha linear e progressiva, pelo contrário, mostra que, num mesmo período histórico, comunidades com diferentes características tratam de modo diferentes os indivíduos que apresentam deficiências (ou sobre eficiências) diferentes características; e que mesmo no ocidente, o processo se fez com desvios, retrocessos, saltos bruscos, fenómenos de moda, na maioria dos países".

Na percepção de Fumegali (2012), a pessoa com deficiência, sempre foi considerada como alguém fora dos padrões normais pela ótica histórico-cultural, que sempre ditou para a sociedade, critérios para a normalidade. Muitos termos foram usados para identificar pessoas com deficiência e atravessaram décadas buscando assumir um sentido de inovação na busca pela superação de preconceitos. Durante muitos séculos usou-se o termo retardo mental, atualmente ainda presente nos mais importantes códigos de classificação de doenças. Na década de 1960 a pessoa deficiente ou com retardo era reconhecida como "indivíduo excepcional", significando que se tratava de alguém especialmente talentoso, numa tentativa de atribuir um sentido positivo aos indivíduos, superando assim as atitudes preconceituosas em que eram enunciadas. Em pouco tempo novas expressões passaram a circular, como por exemplo, pessoas com necessidades educacionais especiais, pessoa especial, ou apenas especial, na tentativa de apagar o sentido da deficiência.

Para Mendes (2020) o histórico da educação inclusiva está interligado à defesa dos direitos humanos, graças a reivindicações de grupos vulnerabilizados. As pessoas com deficiência passaram, no fim da década de 1970, a lutar para que suas especificidades saíssem da invisibilidade. Entretanto o autor salienta que, em 1948, os países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU), impactados pela barbárie e pela destruição em

massa gerada pela Segunda Guerra Mundial, reuniram-se para publicar um conjunto de diretrizes que orientassem a construção de um mundo em que todos os seres humanos tivessem o direito de ser tratados como iguais. Nascia a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que fundamentou muitas das constituições de Estados democráticos criadas no período pós-guerra.

Para Magnússon (2019, p. 677) "a Declaração de Salamanca é um ponto de partida primordial na pesquisa e na política da educação inclusiva. No entanto, vários problemas têm surgido desde a publicação da mesma declaração, ou seja, várias interpretações do conceito da educação inclusiva e a sua promulgação na prática surgiram. Por exemplo, a definição dos grupos dos alunos e a sua colocação no quadro da organização da educação inclusiva".

Conforme Carujo (2014, p.11), a educação de alunos com NEE foi, inicialmente, marcada pela exclusão, mas "grandes mudanças sociais, económicas e políticas verificadas ao longo do século XX, deram origem a novas exigências e mudanças face à Educação".

No entendimento de Santos (2000) é nesse espírito, acreditando que a pobreza e a miséria verificadas no mundo atual são produtos, em grande parte, da falta de conhecimento a respeito de seus deveres e direitos, e acreditando ainda que a própria falta deste direito básico que é o da educação (e do acesso à informação) constitui fonte de injustiça social, que a Conferencia Mundial de Jomtiem sobre Educação Para Todos aconteceu, em 1990, e adotou como objetivo o oferecimento de educação para todos até o ano 2000.

Campos e Martins (2016, p. 223) defendem que "no decorrer da existência humana, a perspectiva social em relação aos portadores de deficiências, nem sempre foi a mesma, sofrendo alterações paralelamente à evolução das necessidades do ser humano e à própria organização das sociedades". A evolução conceitual da deficiência pode, assim, dividir-se em quatro épocas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Passaremos a descrevê-las brevemente de seguida.

## 1.1. Exclusão

De acordo com Baptista (2009 p.127) "é a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, e com particular acuidade na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que o princípio da universalidade se constitui como finalidade prioritária para a educação a nível mundial. É este princípio que põe em relevo a necessidade da mudança de paradigma, a necessidade de erradicar o paradigma da exclusão e abrir à inclusão".

A primeira etapa é considerada pré-histórica e engloba as sociedades primitivas e prolonga-se até à idade média.

Para Santos (2018, p. 6) "é notório que o tratamento de pessoas com deficiências e incapacidades tem sido alvo de alterações ao longo da história, mas com avanços muito ténues, mantendo-se práticas que remontam às sociedades mais antigas onde o deficiente era rejeitado, escondido, maltratado e mesmo eliminado fisicamente". Entretanto, a sociedade considerava que estas pessoas com deficiência não tinham utilidade para o desempenho de qualquer tipo de função ou atividade. Com a evolução da área da saúde, a deficiência começou a ser vista como uma doença, gerando situações de segregação destas pessoas em instituições onde passariam ser cuidadas, mas também privadas de liberdade e direito de escolha devido à sua deficiência ou limitação.

Conforme Borges (2011, p. 6), até à idade média, numa época mais separatista, "os deficientes eram aniquilados por transportarem espíritos malignos, abandonados, exibidos como aberrações, venerados por se achar que os seus espíritos eram puros, ou até rentabilizados, como foi no caso do Egipto (onde surdos, eram aproveitados para guardas silenciosos do Faraó)".

Para Tarabini e colaboradores (2018, p.2) "o conceito de exclusão escolar está intrinsecamente relacionado à perspectiva de justiça educacional".

A forma como a sociedade ao longo da história foi encarando as pessoas com deficiência está intimamente ligada a fatores económicos, sociais e culturais de cada época. Madureira e Leite (2003, pp.17-18) referem que "na antiguidade clássica, cometia-se o infanticídio perpetrado contra bebés deficientes em cidades como Esparta na idade média, sabemos que os deficientes eram considerados possuídos pelo demónio e submetidos a exorcismos e, por vezes, abandonados sozinhos em matas e florestas.

A exclusão escolar opera no mar de exclusões sociais pois afeta domínios de acesso a uma série de produtos básicos: alimentação de qualidade, abrigo, segurança social, emprego,

educação, emprego, educação, entre outros". "Como pretexto de aceitação de diferenças, supõe-se (quase legitimamente) que uma parcela menor da sociedade usufrua de um maior acesso a acomodação, melhor moradia, educação, instalações, desportivas etc." (Sayed, 2003, p.5).

O conceito de exclusão torna-se, assim, um componente e um dispositivo fundamental, não só no processo de formação, como também na abordagem diária de agentes educacionais treinados para lidar com problemas e atividades ligadas a sujeitos em situação de marginalização e diversidade educacional.

## **1.2. Segregação**

De acordo com Gomes (2013, pp.24-25) "ao longo da história sempre houve pessoas com deficiência, contudo nem sempre foram tratadas da mesma forma, "foi com a Revolução Francesa e os seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade que as pessoas portadoras de deficiência passaram a ser merecedoras de outras atenções como beneficiar dos cuidados de organizações religiosas e caritativas".

Esta etapa de forte cariz assistencial, aliada a algumas preocupações educativas, defende que a educação deverá decorrer em ambientes segregados. É nesta altura que emerge a ideia de que os deficientes são pessoas a quem é preciso prestar assistência.

A Educação Especial surge, assim, nos finais do século XVIII, início do século XIX, com a institucionalização especializada das pessoas com deficiência, verificando-se uma evolução em termos assistenciais. No entanto, as pessoas com deficiência continuavam a não ser dignas de beneficiar da educação (Bautista, 1993).

Entretanto, com a 2.<sup>a</sup> Guerra Mundial os direitos humanos começaram a ser valorizados: surgem os conceitos de igualdade de oportunidades, direito à diferença, justiça social e solidariedade nas novas conceções jurídico-políticas, filosóficas e sociais de organizações como a ONU, a UNESCO, a OMS, a OIT e outras. As pessoas com deficiência passaram a ser consideradas como detentoras dos mesmos direitos e deveres dos restantes cidadãos, como o direito à participação na vida social e à sua conseqüente integração escolar e profissional.

Conforme Rosiek (2019) hoje, a segregação escolar é imposta não pelas leis de separação racial nas escolas, mas sim por meio de políticas de acomodação, de opção de escolha de escola ...

Conforme o Ministério Público Portugal (1975 p.3) a Resolução 3447 (XXX) da Assembleia Geral da ONU no seu n.º 9 reafirma que:

“as pessoas com deficiências têm direito a viver com as suas famílias ou com pais adotivos e a participar em todas as atividades sociais, criativas ou recreativas. Nenhuma pessoa com deficiência será sujeita, no que diz respeito à sua residência, a um tratamento diferenciado não exigido pela sua situação ou pela melhoria que possa derivar de um tratamento diferenciado. Caso seja indispensável a permanência de uma pessoa com deficiência num estabelecimento especializado, o ambiente e as condições de vida nele existentes serão tão aproximados quanto possível dos da vida normal de uma pessoa da sua idade”.

Para a UNESCO (2019 p.10) "as crianças com deficiências são educadas em escolas ou ambientes especiais (residências, escolas...), bem como turmas independentes em escolas regulares. As escolas que possuem residências e deslocam as crianças com necessidades específicas de famílias, das suas casas e das comunidades, para residência escolar, têm tido impacto negativo, pois aumentam o risco de abuso e negligência”.

Silva (2009, p.137) citando Jimenez compreende-se que, "ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, assim, inseridos em instituições de cariz marcadamente assistencialista. O clima social era propício à criação de instituições cada vez maiores, construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes, afastadas da família e dos vizinhos, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade”.

De acordo com Rosinha (2018, p. 16) "com a entrada da idade moderna revelou-se uma mudança de atitudes, através da alteração de comportamentos humanos que exaltavam o valor do Homem". Contudo, "existia ainda a visão patológica da pessoa deficiente, o que continua a originar a separação de pessoas deficientes dos restantes grupos”.

Para Sabé (2019) a segregação escolar, é entendida como uma das grandes barreiras para o progresso em direção a uma educação de diversidade, da equidade, com um sistema educacional justo para todos os alunos. Nos últimos anos, e em muitos países, reduziu-se a heterogeneidade social e étnica dentro das escolas, e a composição homogênea entre as escolas da mesma área.

### 1.3. Integração

Esta terceira etapa apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizada predominantemente pela preocupação com a integração das pessoas com deficiência com os seus iguais. Esta fase corresponde à época onde “o conceito de Deficiência se desenvolve perspectivado em função de uma sociedade, que ideologicamente se afirma como sendo inclusiva” (Campos & Martins, 2016, pp. 223-224).

Ainda para estes autores, a integração escolar, é como a unificação da escola ordinária e especial com o intuito de oferecer serviços adequados às necessidades de aprendizagem do aluno. A integração no âmbito escolar assume-se, pois, como "aquela que faz referência à integração temporária, instrutiva e social de um grupo selecionado de crianças excepcionais com seus companheiros normais, com base no planeamento educacional e um processo de programação evolutiva e individualmente determinada” (p. 111). Esta integração exigirá uma classificação de responsabilidades entre o pessoal educacional regular e especial e administrativo, instrucional e assistente.

Segundo Fernandes (2011), a integração é o processo através do qual crianças com necessidades educativas específicas são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa da escola regular. Assim, poderemos equacionar diferentes graus de integração: (i) Integração física; (ii) Integração funcional, (iii) Integração social e (iv) Integração escolar. No primeiro caso, a ação educativa realiza-se em centros de Educação Especial instalados junto de escolas regulares, mas com uma organização diferente; compartilham-se apenas espaços comuns como o pátio de recreio e os corredores.

De acordo com Candeias (2013, p.30) a integração levou-nos a reflectir que “para conseguirmos contribuir e ensinar bem e com qualidade, assentando na diversidade, mas tendo como sustento o mesmo espaço físico”.

Para Valente (1999, p.28) a Integração Escolar é "um processo através do qual as crianças consideradas com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente - e inalterado - da escola".

O influente relatório Warnock/Warnock Report - elaborado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, que estudou, de setembro de 1974 a março de 1978, o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales - descreve o "processo de integração situacional, social ou funcional" (Tilstone *et al.*, 1998, p.35).

Estes termos qualitativos referiam-se à partilha do mesmo local por meios e instalações escolares especiais/normais (integração situacional); atividades partilhadas fora do espaço escolar (integração social); e participação conjunta em programas educativos (integração funcional).

A tarefa da integração tem sido a de incluir os alunos na escola regular e como torná-los como os outros, tendo como ponto fulcral o conceito de normalização.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006) citando Bank-Mikkelsen, vê-se que, a escolarização fora do sistema regular de ensino para todos os que se encontravam em situação de deficiência começa a ser posta em causa, a partir de 1959, na Dinamarca, que inclui na sua legislação o conceito de «normalização», entendido como a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

#### **1.4. Inclusão**

De acordo com Portela (2017, p. 5) “a proclamação da Declaração de Salamanca é uma verdadeira ‘magna carta’ da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva”. Desde então, tem-se verificado várias tentativas de garantir, de facto, a inclusão de alunos com NEE no sistema regular de ensino.

O conceito de Educação Inclusiva surgiu, desde sempre, associado à educação de crianças e jovens com NEE, no entanto, hoje em dia, é um conceito que abrange todos os alunos, tendo como princípio chave que todos eles devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças (Carujo, 2014).

Na perspectiva de Sousa (2021, p. 33), “entende-se por inclusão a garantia a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, a qual estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo, com qualidade em todas as dimensões da vida”.

De acordo com Correia e Martins (2002, p. 19) "o conceito da inclusão, ou seja, inserção total do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa ‘curva normal’, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um fator muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais proficuas”.

Segundo Piscalho e Vera Cruz (2015), a educação inclusiva fundamenta-se na concepção de direitos humanos e que almeja uma escola de qualidade para todos e cujo

pressuposto é de que todos os alunos têm o direito de conviver, aprender e estar juntos, sendo respeitadas as suas diferenças, bem como de que possam usufruir de qualquer tipo de apoio durante a sua vida escolar, nomeadamente o apoio à Educação Especial.

Na perspectiva de Armstrong e Rodrigues (2014, p. 13) a educação inclusiva “é um conceito evasivo porque é alvo de muitas interpretações diferentes, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade”. Trata-se de um conceito importante porque, na sua interpretação integral, representa um afastamento potencialmente profundo em relação as políticas e práticas baseadas em seleções de acordo com percepções de capacidade, que tradicionalmente sancionaram muitos alunos com exclusão da educação tradicional. Portanto, a educação inclusiva baseia-se na crença de que todos os membros da comunidade têm o direito de participar e aceder à educação de igual modo.

A inclusão é vista como um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008).

Segundo Booth e Ainscow (2002, p. 3), a inclusão na educação envolve:

- “- A valorização e igualdade de todos os alunos e funcionários, aumentando a participação dos alunos, reduzindo na cultura, no currículo escolar, nas comunidades locais e nas escolas;
- Reestruturar as culturas, políticas e práticas nas escolas, de modo a responder à diversidade dos alunos;
- Minimizar as barreiras de aprendizagem e permitir a participação de todos os alunos, não apenas aqueles com deficiências, mas também os que estão categorizados como alunos com necessidades educativas especiais;
- Tentar superar as barreiras e permitir o acesso e a participação de determinados alunos, provocando mudanças para o benefício dos alunos de forma mais ampla;
- Ver a diferença dos alunos como recursos para apoiar a aprendizagem, em vez de ser encarado como problemas a serem superados;
- Reconhecer direitos dos alunos à educação nas suas localidades;
- Melhorar as escolas para os funcionários, bem como para os alunos;
- Enfatizar o papel das escolas na construção da comunidade e no desenvolvimento de valores, bem como no aumento do desempenho;
- Fomentar as relações mutuamente sustentáveis entre escolas e comunidades.”

Para Sanches e Teodoro (2006, p. 72) é obvio que “só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas



um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas”

De acordo com Fragoso e Casal (2012, p. 530), percebe-se que “a inclusão é vista como uma mudança de postura acerca da diferença, que implica a rutura com os paradigmas discriminatórios vigentes e a reformulação do sistema de ensino para todos os alunos independentemente das suas diferenças”.

O termo educação inclusiva, historicamente, refere-se as crianças com deficiências, mas a sua definição tem evoluído para abrangência de todos os tipos de necessidades especiais, incluindo gênero, órgãos e as crianças vulneráveis etc. Embora não haja uma definição universalmente aceite sobre a educação inclusiva, muitas definições são guiadas de forma consistente pela presença de certos elementos-chave". Assim, a educação inclusiva constitui um “processo de transformação de constante mudança e melhoria dentro das escolas e num amplo ecossistema educacional para tornar a educação um espaço acolhedor, participativo e orientador para todos os alunos” (GPE, 2018, p.2).

De acordo com Marques (2011, p.7), compreende-se algumas ideias-chave sobre a educação inclusiva:

- “- ela (educação) é vista como um processo;
- A educação inclusiva diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio sócio-económico, entre outras);
- Compreende-se também que se baseia no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de todos os alunos”.

De acordo com Costa (1999) a educação inclusiva, ou seja, o direito de todas as crianças, independentemente dos problemas ou deficiência que possuam a frequentarem as escolas da sua área - as mesmas escolas para onde iriam se não tivessem qualquer problema ou deficiência - e o consequente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos, é, antes de mais, uma questão de direitos humanos. Por conseguinte, decorre diretamente da primeira frase da Declaração Universal dos Direitos do Homem.

## **2. Conceito de Necessidades Educativas Específicas**

Para Alves (2011), o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) é fruto de uma evolução histórica e política, que ocorre paralelamente com o progresso da abordagem e visão social, que nos tem conduzido por diferentes contextos desde a segregação, à

integração, à igualização de oportunidades e, presentemente, à inclusão. De acordo com Correia (1997), o conceito de NEE é o termo hoje generalizado a quase todos os países desenvolvidos que tratam destas matérias.

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais (2003, pp.9-10) "como era esperado, as definições e as categorias de necessidades educativas especiais e de deficiência variam conforme os países". Alguns definem apenas dois tipos de necessidades especiais (por exemplo, a Dinamarca) ou nenhum tipo como o Liechtenstein onde não foram identificadas quaisquer categorias de necessidades educativas especiais, sendo apenas definido o tipo de apoio a prestar. Outros países, como a Polónia, identificam 10 tipos diferentes de necessidades educativas especiais. A maior parte dos países distingue entre 6 a 10 tipos de necessidades especiais.

Estas diferenças entre países estão fortemente relacionadas com os procedimentos de natureza administrativa e financeira. Entretanto, não reflectem as variações de incidência e os tipos de necessidades educativas especiais entre estes países. Em quase todos os países o conceito de necessidades educativas especiais está na ordem do dia e cada vez mais pessoas estão convencidas de que a abordagem médica do conceito de "deficiência" deve ser substituída por uma abordagem educacional: o enfoque é hoje colocado nas consequências da deficiência na educação.

Contudo, ao mesmo tempo, é claro que esta abordagem é muito complexa e os países estão actualmente a fazer esforços para a aplicação desta filosofia à prática. A descrição das deficiências em termos de consequências educativas está atualmente em debate em quase todos os países europeus e observa-se um aumento crescente das discussões sobre a utilização da informação resultante da avaliação diagnóstica dos alunos com necessidades educativas especiais para a implementação de medidas pedagógicas adaptadas. Isto é feito, essencialmente, através da elaboração de programas educativos individuais (há países que utilizam outros termos como plano educativo individual).

Coelho e colaboradores (2007) propõe que se abandone o paradigma médico (classificação pela «deficiência») e se adopte o paradigma educativo (identificação, descrição e avaliação das necessidades educativas especiais), de forma a garantir sucesso e uma plena integração em escolas regulares, sendo o objectivo da educação apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, sejam de carácter temporário ou permanente, através de múltiplos meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializado para que o aluno possa aceder ao currículo normal, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades, apoio educativo e materiais específicos face à problemática apresentada, modificações

arquitetónicas, redução do número de alunos por turma, possibilidade do aluno frequentar a tempo parcial uma instituição de ensino especial, o que exige uma mudança e flexibilidade das escolas regulares e da formação dos professores.

Os mesmos autores salientam que o Relatório Warnock introduz pela primeira vez o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem.

Para Cardoso (2011, p. 19), “a Declaração de Salamanca em 1994, em muito contribuiu para essa clarificação ao definir que a expressão ‘necessidades educativas especiais’ refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”. Posto isto, os alunos com necessidades educativas especiais, são aqueles que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso na aprendizagem básica, vimos muitos deles são jovens que têm perturbações efetivas ou comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa.

Em síntese, Cardoso (2011, p. 20) consubstancia que o conceito de NEE “surge quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou as condições de aprendizagem”. Nesta linha de pensamento percebemos que, a tal necessidade educativa pode classificar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.

Na perspectiva de Lima (2007, p.11) "o conceito começou a ser difundido com a sua inserção no Warnock Report em 1978, no Reino Unido. Surge da constatação da sua necessidade, ao verificar-se que uma em cada cinco crianças apresentava NEE em algum momento do seu percurso escolar e que, não existia essa proporção de pessoas com deficiência. Assim, dizer que um aluno detém uma NEE é o mesmo que dizer que o aluno apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, necessitando de uma atenção específica e de mais ou diferentes recursos educativos do que os seus pares".

### **3. Educação Inclusiva em África**

A Campanha Global pela Educação (CGE) (sd, p. 2) “consiste num grupo diversificado e amplo de partes interessadas de todo o mundo que, em mais de 100 países, representam centenas de milhares de indivíduos”. Estes têm uma visão comum e acreditam no direito à educação e no poder da educação. Esta campanha tem vindo a defender um objetivo de Educação amplo, global e baseado nos direitos, para a agenda de desenvolvimento pós-2015, assim como a continuação de um quadro da Educação para Todos, alinhado e revitalizado, totalmente integrado com este objetivo. Este documento espelha o objetivo global até 2030, garantir uma Educação de qualidade, equitativa, livre e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos.

É fundamental um objetivo de educação que é um direito humano fundamental e um bem público, a chave para acabar com a pobreza e construir um futuro justo e sustentável. Compreende-se que a Educação tenha um papel único na nova agenda de desenvolvimento, pois tem o poder de sustentar mudanças transformadoras, proporcionando oportunidade, esperança e proteção para a vida de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo (CGE, 2015).

A educação baseada na qualidade e nos direitos capacita os indivíduos, fortalece as comunidades e ajuda ao desenvolvimento. A educação é, ainda, transformadora e oferece às pessoas o conhecimento crítico, as capacidades e as competências que são necessárias para questionar, conceptualizar e resolver os problemas que ocorrem tanto a nível local como a nível global, e contribui ativamente para o desenvolvimento sustentável e democrático da sociedade. Uma educação de qualidade é também fundamental para a realização de todos os outros objectivos de desenvolvimento, incluindo a igualdade de género, saúde, nutrição, paz, fortalecimento da democracia e sustentabilidade ambiental.

Portanto, permanecendo na CGE (sd, p. 2), “os governos devem assumir a responsabilidade”. A Educação é um direito humano fundamental reconhecido, e os governos são responsáveis por isso e têm a responsabilidade de alocar financiamento suficiente para conseguir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa bem como para conseguir uma aprendizagem ao longo da vida para todos, inclusivamente através de uma tributação justa e progressiva. Assim, estabeleceu-se um objectivo global para a Educação com três objectivos principais e oito metas específicas.

Cada meta tem um conjunto de indicadores através dos quais se pode verificar o progresso conseguido. Portanto, todos os indicadores devem ser desagregados por deficiência, raça e etnia, localização rural-urbana, áreas afetadas por conflitos e crises humanitárias e estatuto socioeconómico (entre outros) e, em cada uma dessas categorias, por género. O progresso deve ser medido não só em comparação com indicadores agregados, mas também em termos de diminuição das diferenças entre os grupos mais e menos favorecidos.

O objetivo 1 prevê que, em 2030, todas as crianças podem exercer o seu direito a completar um ciclo completo de ensino de qualidade, contínuo e gratuito, da primeira infância ao ensino primário e secundário. No objetivo 2, em 2030, todos os jovens e adultos são alfabetizados e têm conhecimento e capacidade de participar plenamente na sociedade e no mundo do trabalho (sd.).

Todos os indicadores, quando adequado, devem ser desagregados por deficiência, género, raça e etnia, localização rural-urbana, áreas afetadas por conflitos e crises humanitárias e estatuto socioeconómico (entre outros). O progresso deve ser medido não só em relação aos indicadores agregados, mas também pela diminuição das diferenças entre grupos mais e menos favorecidos.

“Na Meta 1: estima-se que, em 2020 todas as crianças estão matriculadas na escola, e terminam um ciclo completo em 2030.

Na Meta 2: Em 2025, todas as crianças são ensinadas por professores qualificados que têm formação em pedagogia, sensibilidade ao género e aos direitos, num ambiente acessível e seguro.

Na Meta 3: Até 2030, todas as crianças terminam um ciclo completo de ensino de qualidade, inclusivo e sensível ao género, com aprendizagens relevantes determinadas através de múltiplas medidas.

Na Meta 4: Em 2015 todos os jovens (15-24 anos) serão totalmente alfabetizados e todos os adultos (15+) serão totalmente alfabetizados em 2030.

Na Meta 5: Em 2030, haverá um aumento de pelo menos 50% na participação de pessoas de grupos desfavorecidos em ações ulteriores de educação de qualidade (ensino e formação nos domínios técnico e profissional e ensino superior) e uma redução da diferença nas taxas de participação entre grupos mais e menos favorecidos.

Meta 6: Os governos calculam e fazem uma alocação adequada do financiamento interno para garantir uma educação de qualidade, equitativa, gratuita e inclusiva e a aprendizagem ao longo da vida para todos, inclusivamente através da atribuição de, pelo menos, 20% do orçamento nacional para a educação. Deste, pelo menos metade (10% do orçamento) deve ser para o ensino básico.

Meta 7: Os doadores e a comunidade internacional oferecem um maior financiamento, suficiente, sustentado e de alta qualidade para a educação através da ajuda pública ao desenvolvimento (APD), inclusivamente através da atribuição de, pelo menos, 10% da APD de cada doador ao ensino básico<sup>2</sup> e de, pelo menos, 4% da ajuda humanitária à Educação.

Meta 8: Os cidadãos, representados através de estruturas formais da sociedade civil, estão inteiramente informados e comprometidos no desenvolvimento e acompanhamento das políticas e programas do sector da educação, na escola, a nível subnacional e a nível nacional” (CGE, sd, p. 2).

O direito à educação sem discriminação foi elaborado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e na declaração de Jomtien. Entretanto, a declaração de Salamanca e a estrutura para ação educativa do ano 1994 enfatizaram pela primeira vez que os sistemas da educação devem ser projetados e os programas educacionais devem ser implementados de modo a ter em consideração a ampla diversidade de personagens e necessidades, e que as crianças com deficiência usufruíssem do direito a escolas regulares que devem acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada nas crianças, capaz de satisfazer as suas necessidades educativas. Portanto refere-se que, “os ensinos regulares constituem um importante espaço para combater eficazmente a discriminação e promover justiça, a tolerância, criando um ambiente propício para alcançar educação para todos” (sd, 2018, p. 2).

Outrossim, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em maio de 2016, assinada por 160 países, estabeleceu a educação inclusiva como direito das pessoas com deficiências. A exigência desta convenção é baseada na qualidade, e gratuidade do ensino primário e secundário para as crianças com deficiências e sem deficiências nas comunidades. Nesta perspectiva a Educação Inclusiva foi reafirmada como o mecanismo para conceder direito à educação de qualidade para todas as pessoas com deficiências.

Neste seguimento, percebe-se que tem sido fundamental reafirmar os direitos enfatizados nas declarações anteriores, com a perspectiva pró-deficiência. Os países que assinaram e ratificaram esta convenção demonstraram o compromisso de seguir os princípios e ideias da convenção, e os estados tomarão medidas legislativas, administrativas e judiciais para a implementação das disposições consagradas na convenção.

De acordo com o Pires (1999), a proteção dos direitos do homem no continente africano decorre de circunstâncias históricas específicas, relacionadas com a descolonização e o direito à autodeterminação dos povos, que dominaram os trabalhos da Organização de Unidade Africana (OUA), desde 1963 (data da sua criação) até ao final da década de 70. Com efeito, a questão dos direitos do homem apenas surge formalmente no Preâmbulo da Carta da OUA, nas referências à adesão aos princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem, ao direito dos povos a disporem do seu próprio destino, bem como a cooperação em matéria de respeito pelos direitos do homem.

Após o processo de independência dos Estados africanos, foi adoptada pela Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da OUA, em 28 de junho de 1981, em Nairobi, a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, também conhecida como Carta de Banjul. A mesma carta entrou em vigor em 1986 e está actualmente ratificada pela maioria dos Estados membros da OUA, com excepção da Etiópia e da Eritreia. A Carta Africana constitui, naturalmente, um contributo importante para o desenvolvimento do direito regional africano e preenche uma lacuna em matéria de protecção dos direitos do homem. Nisso, compreende-se que se trata de um progresso significativo, resultante de um compromisso entre as concepções políticas e jurídicas opostas, que veio trazer ao direito internacional dos direitos do homem a consagração de uma relação dialéctica entre direitos e deveres, por um lado, e a enunciação tanto de direitos do homem como de direitos dos povos, por outro.

É perceptível que as tradições históricas e os valores da civilização africana influenciaram os Estados autores da Carta, a qual traduz, pelo menos no plano dos princípios, uma especificidade africana do significado dos direitos do homem. Nesta base, uma outra inovação que merece relevo, consubstancia-se na ausência de distinção entre direitos civis e políticos, por um lado, e direitos sociais e económicos por outro, o que constitui aliás a consagração da mais recente doutrina do direito internacional dos direitos do homem. Compreende-se que este instrumento orientador não distingue a natureza dos direitos, atribui-lhes igual força jurídica e submete-os todos à “jurisdição”, ou melhor, ao controlo da Comissão Africana dos Direitos do Homem. No entanto, em teoria, a Comissão poderá ser chamada a apreciar a actividade dos Estados em matéria de acções destinadas a assegurar o exercício dos direitos económicos e sociais.

De acordo com Sarton e Smith (sd, p.1) “apesar de o direito à educação para todos estar salvaguardado numa panóplia de tratados nacionais e internacionais, continuam a existir desafios para as crianças com deficiência, no que diz respeito ao acesso à educação, à inclusão social na educação e à experiência de uma educação de qualidade”. Os autores salientam que a UNESCO coloca a taxa de prevalência de deficiência nas populações entre 10 e 16 %, embora o número comunicado de crianças com deficiência nas escolas seja muito mais baixo (por exemplo, 1,79 % do número total de matrículas escolares no Uganda, 1,1 % no Ruanda e 0,7 % na Etiópia). Portanto, isto indica que há um grande número de crianças com deficiência que não frequentam a escola, ou se frequentam não se encontram identificadas nas populações escolares atuais. No entanto, os mesmos autores referem que, “além disso, esta disparidade nas matrículas aumenta à medida que as raparigas e os rapazes

com deficiência vão avançando nas fases da educação, evidenciando o facto de ser necessário chamar a atenção para garantir oportunidades de aprendizagem para todos” (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4).

Além destas disparidades, também, falta investigar o que funciona na educação inclusiva na África Oriental e Austral. Vê-se que dada as deficiências na oferta da educação para as crianças com deficiência, as dificuldades a nível de recursos humanos e financeiros sentidas em muitos países e a falta de clareza na definição e no âmbito da educação inclusiva, o presente texto de reflexão apresentará uma abordagem prática e pragmática para aumentar a inclusão de raparigas e rapazes com deficiência.

Ao abrigo do artigo 24.º da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - um importante documento que reconhece a dignidade e o valor inerente a todos os membros da família humana e os seus direitos iguais e inalienáveis como base para a fundação da liberdade, justiça e paz no mundo - sendo a África um continente que integra países vinculados à mesma convenção, é importante destacar o seguinte:

“1 - Na educação, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, direccionados para:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e auto-estima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo;
- c) Permitir às pessoas com deficiência participarem efectivamente numa sociedade livre.

2 - Para efeitos do exercício deste direito, os Estados Partes asseguram que:

- a) As pessoas com deficiência não são excluídas do sistema geral de ensino com base na deficiência e que as crianças com deficiência não são excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório ou do ensino secundário, com base na deficiência.
- b) As pessoas com deficiência podem aceder a um ensino primário e secundário inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade com as demais pessoas nas comunidades em que vivem.
- c) São providenciadas adaptações razoáveis em função das necessidades individuais.
- d) As pessoas com deficiência recebem o apoio necessário, dentro do sistema geral de ensino, para facilitar a sua educação efectiva.
- e) São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objectivo de plena inclusão.

3 - Os Estados Partes permitem às pessoas com deficiência a possibilidade de aprenderem competências de desenvolvimento prático e social de modo a facilitar a



sua plena e igual participação na educação e enquanto membros da comunidade». Para este fim, os Estados Partes adoptam as medidas apropriadas, incluindo:

a) A facilitação da aprendizagem de braille, escrita alternativa, modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação e orientação e aptidões de mobilidade, assim como o apoio e orientação dos seus pares.

b) A facilitação da aprendizagem de língua gestual e a promoção da identidade linguística da comunidade surda.

c) A garantia de que a educação das pessoas, e em particular das crianças, que são cegas, surdas ou surdas-cegas, é ministrada nas línguas, modo e meios de comunicação mais apropriados para o indivíduo e em ambientes que favoreçam o desenvolvimento académico e social.

4 - De modo a ajudar a garantir o exercício deste direito, os Estados Partes tomam todas as medidas apropriadas para empregar professores, incluindo professores com deficiência, com qualificações em língua gestual e/ou braille e a formar profissionais e pessoal técnico que trabalhem a todos os níveis de educação. Tal formação compreende a sensibilização para com a deficiência e a utilização de modos aumentativos e alternativos, meios e formatos de comunicação, técnicas educativas e materiais apropriados para apoiar as pessoas com deficiência.

5 - Os Estados Partes asseguram que as pessoas com deficiência podem aceder ao ensino superior geral, à formação vocacional, à educação de adultos e à aprendizagem ao longo da vida sem discriminação e em condições de igualdade com as demais. Para este efeito, os Estados Partes asseguram as adaptações razoáveis para as pessoas com deficiência”.

Entretanto, hoje em dia, com a globalização o mundo torna como “uma única casa”, na qual as regras de convivência são partilhadas e orientadas com base nas alianças alcançadas pela maioria dos países e continentes que compõem o planeta terra. Portanto, a África a semelhança dos outros continentes faz parte dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>1</sup>, um instrumento para implementação das políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. Em diferentes passagens, constata-se a preocupação e a necessidades de implementação de uma sociedade inclusiva e equilibrada.

O número 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Educação de Qualidade), prevê o seguinte:

“Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes completam o ensino primário e secundário, que deve ser de acesso livre, equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Até 2030, garantir que todas as raparigas e rapazes tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como a cuidados e educação pré-escolar, para que fiquem preparados a frequentar o ensino primário.

---

<sup>1</sup> Conforme ONU (2016, pp.8-9), urge transformar o nosso mundo, com a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, constituída por 17 objetivos, desdobrados em 169 metas, aprovada pelos líderes mundiais, a 25 de setembro de 2015, numa cimeira memorável na sede da ONU, em Nova Iorque (EUA).

Até 2030, assegurar a igualdade de acesso de todos os homens e mulheres a educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à universidade.

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade.

Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres, sejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Construir e melhorar as infraestruturas escolares apropriadas para crianças, sensíveis às deficiências e à igualdade de gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Até 2020, ampliar substancialmente, ao nível global, o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular para os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologias de informação e de comunicação, técnicos de engenharia e programas científicos.

Até 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive através da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento”.

Para Mitchel (2017, p.1), a “Educação Inclusiva é uma ‘política global’ promovida pela UNESCO e outros atores políticos ocidentais hegemônicos, designadamente a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento (USAID), Departamento Internacional para Desenvolvimento (DFID) e o Banco Mundial”. Na mesma passagem, o autor referenciou o Armstrong, afirmando que “este instrumento é ratificado por todos os governos da África Subsaariana”. O autor acredita que o contexto da política internacional dificilmente poderia ser mais favorável para a Educação Inclusiva.

Compreende-se que a maioria dos países do mundo adotaram a Educação Inclusiva a partir da declaração de Salamanca, tornando a Educação como uma Agenda para Todos, inserindo-a nas políticas públicas e permitindo a matrícula de todas as crianças nas escolas regulares. Mitchel (2017, p.1) afirma que “os signatários desta e da subsequente Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências do ano 2006 são

responsáveis perante da ONU e seus cidadãos para a implementação políticas públicas virada a Educação Inclusiva”. Esses compromissos não incluem apenas o direito de todas as crianças frequentarem escola regular, mas também prevê o acesso a uma “escola centrada na criança”, ministrando a pedagogia capaz de atender às suas necessidades. Neste documento percebe-se que, apesar do imperativo legal, mais de 25 anos após a Declaração de Salamanca, a maior parte dos países da África Subsaariana legislou a Educação Inclusiva.

O “Objetivo do Desenvolvimento Sustentável n.º 4 é tido como a visão de todas as crianças aprenderem juntos e garantirem qualidade inclusiva e equitativa da educação comprometida com a transformação de sistema educativo focado em pessoas com necessidades educativas especiais” (World Bank *et al.*, 2018, p.2).

De acordo com o relatório mundial sobre as pessoas deficiências, existem entre 93 e 150 milhões das crianças com deficiências, com menos de 14 anos. O mesmo documento citou o relatório da Comissão da Educação, “estimando-se a existência de 65 milhões das escolas primárias e secundárias que atendem as crianças com deficiências, no entanto o grosso numero dessas crianças estão fora da escola”. No documento é visível o relato “Rumo à Educação Inclusiva”, em que o impacto da deficiência na frequência escolar nos países em vias do desenvolvimento é analisada em 15 países, destacando o acesso à escola como um desafio significativo para a maioria das crianças com deficiência, uma vez que a deficiência deve ser tida como um fator crítico que afeta a frequência escolar. As estatísticas espelham, também, situações gritantes, e recomenda-se a urgente necessidade de investir neste setor de modo a ampliar os esforços, construindo a capacidade e cooperação ao nível dos países, continuar o processo de monitoramento e avaliação do impacto dentro dos projetos em andamento.

Segundo Drame e Kamphoff (2014, p. 69), “os dados atuais da UNESCO e ACPF mostram que uma em cada dez crianças na África tem algum tipo de deficiência”. Os mesmos autores afirmam que “desde o início do ano 90, existe uma dinâmica no sentido de escolarizar as crianças com necessidades especiais num ambiente escolar inclusivo”. Nesta perspectiva, o esforço será feito a nível internacional para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos. Convem lembrar que este compromisso foi declarado pela primeira vez na Jomtien, na Conferencia de Educação para Todos (EFA) no ano 1990, e o seu seguimento para dez anos foi reafirmado em Dakar. Neste documento vê-se que no Fórum Mundial da Educação do ano 2000, em Dakar, mais de 164 organizações governamentais comprometeram alcançar a Educação para Todos (EPT). No entanto, a Conferência elegeu como o grupo alvo: jovens, crianças carentes, meninas, pessoas em situação de pobreza,

minorias étnicas e alunos com deficiência. Portanto, as entidades governamentais que participaram na conferência tiveram o comprometimento de atender às necessidades do grupo alvo até 2015, e tornar o ensino primário acessível, qualificável, gratuito e obrigatório. Recomendou-se, assim, a inclusão da educação, onde as crianças com e sem deficiências vão aprender juntos e enfatizou-se a necessidade das políticas dos diferentes países e as entidades financiadoras se reflitam de maneira ampla nos objetivos da Educação para Todos, incluindo a componente das necessidades especiais na aprendizagem.

Compreende-se também que a Educação Inclusiva, não deve concentrar-se exclusivamente na melhoria do desenvolvimento económico, ela advoga para questões da justiça social, pois todos os seres humanos são cidadãos, independentemente de terem alguma(s) deficiência(s).

#### **4. Situação da Educação na Guiné-Bissau.**

Tentamos, de seguida, trazer a breve caracterização da República da Guiné-Bissau para nos permitir compreender a(s) realidade(s) educativa(s) vivenciadas nesse país lusófono.

Conforme Gomes (2014), a Guiné-Bissau está situada na Costa Ocidental de Africana, limitada a Norte pela República do Senegal, a Leste e Sul pela República da Guiné Conakry e a Oeste pelo Oceano Atlântico. Tem uma superfície total de cerca de 36000 km<sup>2</sup>, incluindo o território continental, os Arquipélagos dos Bijagós e outras ilhas dispersas. O país é plano, com ligeiras elevações no nordeste e leste. Cerca de 8000 km<sup>2</sup> estão ocupados por rios (Cacheu, Geba e Corubal). O clima é tropical, quente, com duas estações, secas e das chuvas (maio a outubro).

O mesmo autor referenciou o relatório mundial do PNUD sobre o desenvolvimento que menciona que a Guiné-Bissau tem como IDH de 0,289 situando-se na 164<sup>a</sup> posição num total de 169 países. Esta abordagem revela ainda que, entre 2000 e 2010, a Guiné-Bissau registou uma taxa de crescimento médio anual do IDH de 0,9%, contra uma média de 2,1% na África subsaariana e de 1,68% nos países com IDH muito baixo. Existem dois fatores que contribuem para o baixo IDH da Guiné-Bissau: a pobreza generalizada e baixa esperança de vida (48,6 anos) decorrente das dificuldades do acesso e da qualidade dos serviços de saúde. Esta situação está correlacionada com a taxa de crescimento populacional de 2,5% e com a taxa de crescimento económico, que pouco excede, em média 3%, entre 2000 e 2010.

O autor supracitado insiste, ainda, que estes indicadores fracos, com a exceção da esperança de vida, afetam particularmente as mulheres. Assim, o índice da desigualdade de

géneros continua muito elevado na Guiné-Bissau, sendo de 0,381 em 2007, colocando o país na 148ª posição dos 155 países considerados.

Apenas pouco mais de 10% da população fala português, concentrando-se sobretudo na área da capital, o que limita extremamente a eficácia do sistema educativo, baseado neste idioma. O crioulo é a língua mais vulgar, mas, mesmo assim, é falada apenas por pouco menos de metade da população. Referenciando os censos do INEC, percebe-se a importância de 29 línguas faladas, entre quais temos: balanta, fula, a mandinga, manjaca, etc...

No que tange ao setor educativo, segundo os censos do INEC (2009), os indicadores associados à educação, mostram que cerca de 58,5% da população com mais de 15 anos nunca frequentou a escola, 25,7% completou o ensino primário, 14,5%, o ensino secundário e 1%, o ensino superior.

Entretanto, "o nível de analfabetismo no país é de 58,9%, verificando-se uma importante diferença entre Bissau (29,2%) e as restantes regiões, estas refletem claramente situações de repetências e abandono (70,5%)" (INEC, 2009, p. 24)".

As raparigas representam cerca de 57% dos abandonos escolares verificados em 2009 (43,6% para rapazes); isto tem efeito imediato sobre a taxa líquida de escolarização das raparigas a nível secundário que não atingiu 15% em 2010, enquanto a mesma se situa a 23% para os rapazes. Segundo dados mencionados pelo FMI estas disparidades são agravadas pela repetição e desperdício que continuam a afetar mais as raparigas.

O sistema educativo - enquanto um conjunto organizado de meios, estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob a responsabilidade de diferentes instituições e atores públicos, particulares e cooperativas - abrange todo o território nacional e encontra-se organizado em dois sistemas: formal e não formal.

Compreende-se que o sistema formal integra vários níveis e tipos de ensino, abrangendo a educação pré-escolar, o ensino básico (elementar e complementar), o ensino secundário, a formação técnica e profissional e o ensino superior. Ao lado das escolas públicas, desenvolvem-se a um ritmo acelerado, as privadas que nos últimos anos ganharam uma dinâmica própria, registando aumentos em termos numéricos e alguma diversificação, com cobertura de vários domínios e níveis de formação.

De acordo com dados postulados por FMI, no ano letivo 2009/2010, o número de alunos inscritos nas escolas profissionais e privadas era de 29.049, o que correspondia a 19,2%, em relação ao número total de alunos do sector público estimado em 122.081 (80,8%).

O sistema formal inicia, então, com a educação pré-escolar, iniciativa privada, predominante na capital e alguns centros urbanos, destinada às crianças dos 3 aos 6 anos.

A educação escolar compreende o ensino básico, secundário e superior. O Ensino básico é obrigatório e gratuito e tem a duração de seis anos. O ensino básico compreende dois ciclos sequenciais:

- a) Ensino básico elementar, de duração de quatro anos (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> classes);
- b) Ensino básico complementar, com duração de dois anos (5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes).

Ao nível do ensino básico decorre um Programa Experimental de Unificação do Ensino Básico em 6 escolas do país. Um dos objetivos deste programa experimental é acabar com o ensino básico de dois ciclos e instituir um ensino básico unificado.

O Ensino secundário, de via única, encontra-se estruturado em dois ciclos:

- a) Ensino secundário geral, de duração de três anos (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes);
- b) Ensino complementar, de duração de três anos (10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> e 12 classes introduzido a partir de 2010).

O ensino superior conta, atualmente, com a Universidade Amílcar Cabral e a Universidade Colinas Boé, de iniciativa privada. Existe, ainda, a Faculdade de Direito, de Medicina, a Escola Normal Superior e outras instituições como a Escola de Enfermagem e CENFA, por forma a oferecer um leque diversificado de áreas e perfis de formação em resposta às necessidades imediatas e futuras do desenvolvimento da Guiné-Bissau.

Afunilando a nossa resenha teórica para uma análise sobre o estado da arte da educação inclusiva na Guiné-Bissau, enunciámos o artigo 49.º da Constituição da República da Guiné-Bissau, frisou algumas componentes ligadas à inclusão escolar das crianças com necessidades específicas. O n.º 1 do artigo acima referenciado refere que "todo o cidadão tem o direito e o dever da educação". No n.º 2 do mesmo artigo, "o Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino".

Quanto ao instrumento regulador do Sistema Educativo Guineense, espelhamos a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense, no seu artigo 30.º b) (2010), que institui a modalidade da Educação Especial. Por outras palavras, podemos afirmar que, a Educação Especial na Guiné-Bissau insere-se no âmbito de políticas públicas para o desenvolvimento do setor educativo, daí que a sua abordagem e implementação na prática seria salutar para a construção de uma sociedade inclusiva.

O artigo 2.º, n.º 1, é reconhecido como o que garante e defende o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis. No artigo 2.º, n.º 2, é reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.

O artigo 33.º, n.º 1, da Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (2010), institui a componente a educação especial com o intuito de ministrar cuidados educativos adequados a indivíduos portadores de deficiências físicas ou mentais e a crianças sobredotadas. O mesmo documento, no seu artigo 34.º, n.º 1, fala da estruturação da Educação Especial. Percebe-se que a Educação Especial se realiza em estabelecimentos regulares de ensino, bem como em estabelecimentos específicos, em função do tipo e grau de deficiência e do ritmo de aprendizagem do educando.

No âmbito de alargamento de oportunidades educativas para todos, o Gomes (2014, p. 42) defende que:

"o Plano Nacional de Educação para Todos, da Guiné-Bissau surge depois de mais de uma década sobre a Declaração Mundial sobre Educação para todos e o Plano de Ação para Satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem, saídos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, um acontecimento que tinha, pela primeira vez, reunido um consenso mundial sobre uma visão abrangente de educação de base e um forte compromisso para garantir a satisfação efetiva das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, em todos os países".

Na Guiné-Bissau existem acontecimentos históricos importantes ligados à educação, vejamos a narração feito no Té (2017, p.11) que menciona que "no ano 1974 à 1991 a filosofia de Cabral, traçava-se a escolarização como recurso viável para o sucesso da luta". Neste texto compreende-se que a luta de libertação da Guiné-Bissau teve acima de tudo um ato de cultura. É obvio que, este documento espelha a tomada de consciência sobre a reflexão na recuperação da identidade guineense, a construção da nação assente nos dois programas: mínimo (independência) e máximo (desenvolvimento). Segundo o mesmo autor o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em 10 anos, formou o maior número de quadros médios e superiores em comparação ao período colonial.

Percebe-se que,

"a herança colónia, por um lado, abriu caminhos para uma educação que salvaguardou os interesses e anseios da Guiné-Bissau no século XXI, neste caso, a independência, a soberania que colocasse a nação no caminho do processo desenvolvimento de acordo com sua filosofia, cultura e tradições, programas, e manuais adaptadas a realidade. Por outro lado, o autor salienta que, a desagregação política, as inconstantes aplicações dos programas, podem constituir a base das dificuldades de configuração de um sistema do ensino de sucesso" (Té, 2017, p.11).

Nesta perspectiva, vimos que, a ideia do dever de todos irem à escola era sustentada pela ideologia de liberdade e de desenvolvimento. Mesmo assim, a dinâmica da inclusão e adesão escolar não foi acompanhada, em paralelo, pelo crescimento da população escolar. Há uma clara percepção que, o período foi caracterizado pelo sistema monopartidário, transformando-o num regime tipo "Partido-Estado-Exercito" e com isto "num corpo juridicamente reconhecido pelo sistema dos Estados" (Té, 2017, p.11).

Ainda nesta abordagem é notório que o relatório sobre o sistema educativo guineense proposto por governo da Guiné-Bissau na década 80 apresenta precariedade

"nas estruturas físicas e no seu funcionamento, inadequação de programas, deficiências técnicas de formulação de objetivos, lacunas em áreas disciplinares, desafetação de valores rurais, conteúdos excessivos, problemas metodológicos, do ensino da língua e na falta generalizada da concretização do plano de atividades, carência de manuais escolares, incidência negativa de fatores socioeconômicos adversos: deficiência a nível nutricional das crianças, a falta de cobertura sanitária, as habitações, o meio cultural e familiar". (Té, 2017, pp.12-13).

Segundo este autor, é visível o crescimento do Ensino Básico a partir de 1970, e aumento significativo entre 1977 e 1978, tendo atingido o máximo de 76.000 alunos e, posteriormente, o decréscimo em torno de 65.000 alunos, entre 1980 e 1981. As taxas de abandono escolar nas primeiras quatro classes eram na ordem de 20%, 18%, 12% e 33% respetivamente, o que acentuava a perda de escolaridade em cada geração.

Na Guiné-Bissau, a Constituição da República da Guiné-Bissau, aprovada a 27 de Novembro de 1996, define, no seu Artigo 4.º, a livre constituição de partidos políticos. O sector da educação, apesar da instalação do novo regime político (democracia), manteve-se fiel aos traços característicos do partido único. Portanto, a formalização da estrutura do sistema educativo aconteceu apenas em 2009/2010, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSE, 1999), instrumento regulador.

Salienta-se que a política educativa da Guiné-Bissau nesse período foi inspirada nas conclusões e recomendações das conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e no Plano Nacional de Ação, Educação para Todos (PNA-EPT). Foram elaboradas medidas pelo Ministério da Educação Nacional, o Plano Quadro da Educação para o Desenvolvimento Humano (PQEDH- 1992), o Programa de Emergência (1996), a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSE, 1999), o Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN, 2011), entre outros.



A Conferência Nacional sobre a Educação, entretanto realizada, reconheceu a necessidade de definir uma política de educação e de criar estruturas de coordenação entre o governo e os parceiros para harmonizar as várias intervenções neste domínio.

Na ótica de Sane (2018, p.1) entende-se que

"o carácter elitista e seletivo do ensino colonial teve um efeito negativo e deplorável em nível de alfabetização da população guineense e para o desenvolvimento do país, o que favoreceu grandes movimentos pela libertação. O início da luta pela libertação concretizou a inabalável decisão tomada por ocasião da primeira manifestação com carácter político, realizada em agosto de 1959, altura em que foram também assentes os fundamentos para uma nova política refletida no processo educacional".

Nesta abordagem, o autor admite que, após a conquista da independência o governo guineense iniciou uma série de medidas tendentes a reformar o sistema de ensino, para, em primeiro plano, erradicar o sistema colonial de ensino centrado nos meios urbanos, estranho, alienante, autoritário, discriminatório e elitista, para dar lugar a um novo sistema de ensino agora nacional, estruturado nas experiências vividas durante a luta de libertação nacional, onde a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida.

Continuando no Sane (2018, pp.2-3) vê-se que, "a promoção de educação no período colonial é marcada, sobretudo, pelas consequências da filosofia e a prática portuguesa em matéria de educação colonial, cujo sistema educativo era marcadamente elitista e selectivo, servido por um quadro docente e uma rede escolar constituídos em função das necessidades da colonização". Na perceção do autor este sistema era, justamente por isso, concentrado, sobretudo nos grandes centros económicos e orientado por programas e conteúdos profundamente aculturadores, por conseguinte "europeisante, em completo divórcio com a realidade africana, em geral, e em particular, com a realidade guineense, pese embora tivessem sido introduzidas algumas reformas cosméticas, que se traduziram pura e simplesmente na presença de termos africanos nos manuais escolares e na criação de postos escolares militares a partir de 1969/70" (p. 3).

O sistema português de educação na Guiné-Portuguesa limitou-se durante muito tempo ao que os administradores coloniais enunciavam em dezembro de 1941 "ensinar o indígena a falar português e a rezar como os portugueses" (Sane, 2018, p.3). Portanto, este sistema de ensino colonial era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, normas e valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa ao serviço da expansão e consolidação da dominação tendo a função de transformar as pessoas para garantir estes objetivos.

É obvio que os dados do recenseamento de 1950 evidenciam o estado de analfabetismo de Angola, Cabo Verde, Guiné Portuguesa e Moçambique. O ensino não capacitava os africanos adequadamente para o nível primário. Nesta abordagem, Sane (2018, p.2) introduz que "apesar das subvenções do Estado Novo, atividade educativa das missões religiosas restringia-se muita das vezes a instrução religiosa".

O quadro 1 ilustra a percentagem de analfabetismo, em que a Guiné-Portuguesa se destaca (98,85%); seguida por Moçambique (97,86%); e depois Angola (96,97%); e, por último, Cabo Verde com (78,50%).

### **Quadro 1**

#### *Analfabetismo nas colónias portuguesas em África – 1950*

Colónia	População Total	População analfabeta	Percentagem dos analfabetos
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97%
Cabo Verde	148.331	116.844	78,50%
Guiné Portuguesa	510.777	504.928	98,85%
Moçambique	5.738.911	5.615.053	97,86%

Sane (2018, p. 6) defende que "o povo da Guiné ... tomou a firme decisão de lutar para o desmoronamento do colonialismo português". A luta de libertação nacional é antes de mais nada "um ato de cultura", dizia o fundador do Movimento de Libertação da Guiné-Bissau e Cabo-Verde – Amílcar Cabral, significando que só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida em que o dinamismo social se desencadeia. Portanto, a preocupação com o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo estava bem patente já nos primeiros momentos da luta e a necessidade da sua concretização fazia sentir-se.

O primeiro Congresso do PAIGC, realizado em Cassacá, em 1964, definiu, em linhas bem claras, as características da educação dirigida para a formação do homem novo, capaz de manter uma luta consequente para a descolonização total do país. É perceptível que o programa elaborado naquele período acentuava a necessidade de reformar e reconstruir o sistema educativo. Assim, nas zonas libertadas, criaram-se escolas primárias para crianças e adultos. Segundo as estatísticas essas escolas tinham 13.361 alunos no ano letivo 1965/66, a comparar com os 13.544 que simultaneamente estavam inscritos nas escolas oficiais e missionárias portuguesas da Guiné.

O movimento escolar nessas áreas, em termos quantitativos, pode ser apreciado conforme os quadros abaixo.

### **Quadro 2**

*Ensino Primário nas Regiões Libertadas – 1965-1973*

ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000

O Quadro 3, demonstra o número de alunos por Professor nas Escolas das Regiões Libertadas.

### **Quadro 3**

*Número de Alunos por Professor nas Escolas das Regiões Libertadas (1965-1972).*

ANO ESCOLAR	ALUNOS
1965/66	69
1966/67	65
1967/68	33
1968/69	33
1969/70	34
1970/71	34
1971/72	56

No quadro 4 verificamos que o número de estabelecimentos, de alunos e de professores das escolas das zonas libertadas em relação às escolas rurais coloniais das missões, onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, era acentuado. Isso quer dizer que o esforço realizado pelo PAIGC, em sete anos, conseguiu superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado pelos colonizadores portugueses estabelecidos há cinco séculos nesta colónia.

### **Quadro 4**

*Ensino Primário Colonial para Africanos e Ensino Primário das Regiões Libertadas (1965-1973).*

ANO ESCOLAR	ESTABELECIMENTO		PROFESSORES		ALUNOS	
	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC
1965/66	85	127	149	191	9.900	13.361
1966/67	82	159	150	220	10.912	13.386
1967/68	82	158	162	284	11.649	9.384
1968/69	85	134	162	243	11.981	8.130
1969/70	84	149	179	248	10.494	8.559
1970/71	81	157	175	251	10.266	8.574
1971/72	79	164	177	258	9.384	14.531
1972/73	79	156	217	251	9.677	15.000

Este trabalho espelha também a realidade educacional após a independência.

No mesmo trabalho, o Sane (2018, pp.8-9) admite que

"este período, que vai até a atualidade, se caracterizou pela busca de uma autonomia do país no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, como forma de evitar o divórcio entre a escola e a comunidade e conciliar os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas".

Segundo a UNICEF (2019, p. 66), "em 2013, o ensino básico recebeu da metade do 46% dos recursos alocados para o setor da educação, mas o total da matrícula em escolas públicas representa 70%". O ensino secundário assistiu um terço de total dos alunos e recebeu 40% dos recursos alocados.

Neste mesmo documento vimos que "a educação pré-escolar recebeu 2% do financiamento no mesmo ano, mas é notória a eficácia e melhoria nas crianças com habilidades cognitivas, frequência escolar, aumento da eficiência educacional, redução das reprovações, redução de abandono escolar e a redução da entrada dos alunos na escola" (p.66). Entretanto, 2% foi investido na formação profissional e aquisição de conhecimentos, isso é vital para o crescimento e competitividade de uma economia.

A maioria dos professores e diretores das escolas têm achado que obtiveram informações e conhecimentos na matéria da educação inclusiva, mas há poucas evidências demonstradas na prática, sobretudo nas escolas públicas (UNICEF, 2019). Ainda, as crianças com deficiências, em quatro cidades diferentes (Bissau, São Domingos, Buba e Bafatá), demonstram que as barreiras para a educação inclusiva são imensas, designadamente: a falta de infraestrutura escolar adequada, a insensibilidade da maioria dos professores e diretores das escolas, são fatores que contribuem significativamente neste processo.

De acordo com FEC (2015-2016, p.30) "o Governo da Guiné-Bissau assinou a referida Convenção no dia 24 de Setembro de 2013 e, à luz da Constituição da República da

Guiné-Bissau, era imperativo que tal assinatura fosse aprovada pela Assembleia Nacional Popular, conforme preceitua a alínea h) do art.º 85.º da CRGB". Portanto, nesta ótica, "foi aprovada pela Resolução N.º 24/PL/VIII/2013 da Primeira Sessão Ordinária da Assembleia Nacional Popular, mas para vincular o Estado guineense, não bastava também a aprovação, a última tramitação é a sua ratificação pelo Presidente da República, facto que viria acontecer através do Decreto N.º 24/2014, de 07 de Março 2014, fundamentado nos artigos 68.º e 70.º, ambos da CRGB, conjugados com o artigo 5.º da Resolução N.º 1/PL/ANP/2013». A 24 de setembro de 2014 o governo fez a retificação da convenção". Esta convenção vincula o Estado guineense a tomar medidas necessárias para a efetivação das proclamações de direitos aí consagrados.

Efetivamente, a partir desse ano, passaram a verificar-se, no país, intervenções mais concretas em prol das crianças com deficiência, nomeadamente, a criação de um Jardim Inclusivo na Casa de Acolhimento Bambaran (CAB), projeto da CGB e da FEC, financiado pela UE, UNICEF e SCMLx.

No ano seguinte, a Handicap Internacional, em parceria com a Associação de Pessoas com Deficiência da GB, inicia a sua intervenção e, em 2015, uma parceria entre o Ministério da Educação Nacional (MEN), UNICEF e Handicap Internacional, promove a educação inclusiva, quer a nível de SAB, quer a nível das regiões. No mesmo ano, a FEC em parceria com a CGB e o Centro de Investigação e Estudos da Criança do Instituto de Educação da Universidade do Minho, realiza o estudo de caso "Crianças Irã: Uma violação dos Direitos da Criança na Guiné-Bissau" (FEC, 2015-2016), no qual, entre outros pontos, são abordadas as questões ligadas à perceção que as comunidades têm sobre estas crianças, particularmente, o modo como as crianças com deficiências são olhadas pelo saber tradicional e as razões que este saber oferece para explicar a sua existência.

No caso da Guiné-Bissau (INE, 2009, pp.53-55),

"57,4% da população com deficiência em idade escolar encontram-se fora do sistema de ensino. Uma análise comparativa por sexo revela que as mulheres com deficiência são as mais desfavorecidas, pois elas representam cerca de 71,8% da população com deficiência que jamais frequentaram um estabelecimento de ensino, contra 45,1% dos homens, apenas 16,3% dos que alguma vez frequentaram contra 48,8% dos homens e 8,8% dos que estão a frequentar, contra 11,5% dos homens".

Percebe-se que dos que estão a frequentar a escola, 60,5% são do sexo masculino e 39,5% do sexo feminino; aqueles que já frequentaram, 74,5% são homens e 22,5% mulheres e dos que nunca chegaram a frequentar, 42,3% são homens e 57,7% mulheres. Os que não

responderam se frequentam ou não um estabelecimento escolar representa 48,7% e 51,7% para os homens e mulheres, respectivamente (INE, 2009).

Analisando por grupos etários, 57,4% da população com deficiência de 6 e mais anos nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, 29,5% chegou a frequentar, mas no momento do censo já não frequentava mais e, apenas 10,3% está a frequentar. Por outras palavras, em cada 100 pessoas com deficiência, 57 nunca frequentaram escola, 29 já frequentaram e apenas 10 estão a frequentar. Uma grande proporção (53,5%) de crianças do grupo etário de 6 - 9 anos nunca frequentaram uma escola, 0,8% já frequentaram e 39,4% estão a frequentar, tendo sido constatado que 6,3% não prestaram qualquer declaração. Nos grupos etários a partir dos 15-19, os dados apurados indicam que muitos chegaram a frequentar a escola. Igualmente, verifica-se uma elevada expressão de jovens com deficiência nas faixas etárias dos 20-29 e 30-34, que nunca chegaram a frequentar um estabelecimento de ensino, representando 47% e 49%, respectivamente. Estas proporções foram-se aumentando com a idade, tendo atingido os 82,5% na faixa etária de 60 e mais anos. Apenas 5,9% e 1,7% da população destes grupos de idade estão actualmente (na data do censo) a frequentar uma escola. Salienta-se que, foram registadas 2,9% de não declarantes sobre a frequência escolar. O maior número de PcD que está a frequentar um estabelecimento de ensino pode ser encontrado nas faixas etárias dos 10 - 14, 15 - 19, 6 - 9 e 20 - 24, representando 51,7%, 39,5%, 39,4% e 17,4%, respectivamente (INE, 2009).

Verifica-se que 57,4% da população com deficiência de 6 e mais anos nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, 29,5% chegou a frequentar mas, no momento do censo já não frequentava mais e, apenas 10,3% está a frequentar. Por outras palavras, em cada 100 pessoas com deficiência, 57 nunca frequentaram escola, 29 já frequentaram e apenas 10 estão a frequentar. Uma grande proporção (53,5%) de crianças do grupo etário de 6 - 9 anos nunca frequentaram uma escola, 0,8% já frequentaram e 39,4% estão a frequentar, tendo sido constatado que 6,3% não prestaram qualquer declaração. Nos grupos etários a partir dos 15-19, os dados apurados indicam que muitos chegaram a frequentar a escola (INE, 2009).

Em síntese, inicialmente, havia escolas exclusivamente para as pessoas com deficiências na Guiné-Bissau. Para alguns críticos e observadores atentos, esta situação constituía um sinal claro de segregação. Nesse sentido, o Ministério da Educação e os parceiros decidiram trabalhar em colaboração com o intuito de envolver os alunos com deficiências no ensino regular. No ano 1994, após uma conferência realizada, o Ministério da Educação Nacional tomou consciência sobre a necessidade de implementação de inclusão

escolar. Nisso, em 1995 o Ministério da Educação Nacional, enviou alguns quadros para Portugal e Moçambique com o propósito de frequentarem a formação no âmbito de educação inclusiva, esta iniciativa visa essencialmente promover a formação e sensibilização sobre a escolarização das pessoas com deficiências, tudo isso foi na perspectiva de trazer a inovação educacional.

Assim, o Ministério da Educação tinha como primeiro passo: a criação de um departamento que dava seguimento as associações das pessoas com deficiências. Na altura havia muitas dificuldades, pois, a frequência da escola das pessoas com deficiências não era tão notável. Entretanto, o Ministério deu importante contribuição sobretudo na componente de formação das associações que trabalham na inclusão das crianças com necessidades específicas. Por conseguinte, o Ministério da Educação cedeu algumas salas de aulas às algumas associações que trabalham na inclusão das crianças com deficiências, o próprio Ministério serviu de observador das ações pedagógicas e administrativas no processo de funcionamento daquelas escolas. Daí começaram os primeiros passos da atividade de inclusão das crianças com diferentes tipos de deficiências, e, posteriormente, esta iniciativa viria a ter o apoio de cooperação portuguesa, sobretudo no melhoramento das escolas, acolhimento e acomodação das crianças com deficiências nas escolas das duas associações pioneiras na temática da inclusão escolar na Guiné-Bissau.

Hoje em dia, existem escolas com muita qualidade em termos de funcionamento. Vê-se que as crianças estão sendo menos excluídas nas escolas comparativamente as algumas décadas passadas, e isso tem motivado os pais e encarregados da educação a enviarem as crianças para escola.

Embora este processo se encontre na fase embrionária, algumas iniciativas estão a contribuir para o progresso da inclusão escolar na Guiné-Bissau. Por exemplo, no aspeto educativo tem havido esforços das escolas em relação a criação das metodologias do ensino para as pessoas com deficiência(s).

Tendo em conta os esforços conjugados entre os parceiros e estado da Guiné-Bissau, foi possível criar a Direção Geral da Educação Inclusiva (DGIE) em 2020.

Apesar de tudo, algumas organizações têm trabalhado arduamente para a implementação da educação inclusiva na Guiné-Bissau. A Humanity Inclusion, é uma organização que tem vindo a trabalhar na Guiné-Bissau desde ano 2000.

Conforme HI (sd) as primeiras atividades realizadas foram domínio da realibitação funcional, da inclusão económica de pessoas com deficiência, a campanha contra as minas e resíduos explosivos da guerra. A HI decidiu suspender as suas atividades no país de 2008 a

2014, devido à agitação política e riscos de segurança. No ano 2015, retomou as atividades na Guiné-Bissau, apoiando à sociedade civil, tornando a educação mais inclusiva para as crianças com deficiências e sensibilizando as pessoas sobre HIV e deficiência.

No caso da Fundação Fé e Cooperação, trata-se de uma organização que tem trabalhado para o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau, sobretudo no Jardim Escola Inclusivo da Casa de Acolhimento Bambaram em Bissau. O objetivo do seu projeto é apoiar o Jardim Escola Inclusivo da Casa de Acolhimento Bambaram, em Bissau, alavancar-se como referência a nível nacional, dando resposta às necessidades educativas especiais de crianças e alunos. Este objetivo pretende estruturar-se através do aumento da qualidade e do acesso a uma educação inclusiva nos serviços prestados pela instituição, bem como através da promoção de uma sociedade guineense mais inclusiva.



## **Capítulo II – Objetivos e metodologia da investigação**

### **1. Método**

"O método científico refere-se a um conjunto padronizado de técnicas para a construção do conhecimento científico, tais como: as observações, interpretação dos resultados e a forma de generalizar os resultados. O método científico permite aos pesquisadores testarem de forma independente e imparcial de teorias preexistentes, descobrir e submetê-las a um debate aberto, modificações ou aprimoramentos".  
(Bhattacharjee, 2012 p.5).

Neste capítulo apresentam-se os aspetos metodológico deste trabalho estruturados da seguinte forma: tipo e pertinência do estudo, questão de investigação e objetivos, contextos e participantes, processos de recolha e tratamento de dados, instrumentos, procedimentos de recolha de dados, procedimentos de tratamento de dados e, por fim, apresentação e análise dos resultados.

#### **1.1. Tipo e Pertinência do Estudo**

De acordo com Coutinho (2011, p. 45) “uma investigação envolve sempre um problema, seja ele (ou não) formalmente explicado pelo investigador”.

A escolha do tipo de estudo deve fazer-se em função da natureza da realidade a investigar, razão pela qual se considerou adequado, pelas características que possui, realizar um estudo exploratório-descritivo. Gil (2008) menciona os estudos exploratórios como os indicados principalmente para temas que são pouco conhecidos ou explorados e sobre os quais importa criar condições que proporcionem uma maior adequação, assim como a formulação de hipóteses ou problemas que possam vir a ser abordados em posteriores

estudos. Na investigação realizada, era nossa intenção conhecer e descrever a inclusão escolar das crianças com necessidades específicas no contexto educativo guineense, tema que, efetivamente, ainda se encontra pouco estudado na comunidade científica.

Partindo de uma metodologia qualitativa, e reconhecendo o estudo como sendo a exploração e descrição de contextos da vida real e de situações que acontecem sem que o investigador tenha influência ou manipulação, efetuada a partir de questões do tipo como e porquê, entendeu-se que estamos perante um estudo de casos múltiplos (Yin, 2001; Ventura, 2007). O estudo de casos múltiplos é uma abordagem metodológica de investigação, especialmente, adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão envolvidos diversos fatores. Este, ao contrário de um estudo de caso único (uma pessoa, uma instituição), debruça-se sobre “casos” que vários podem ser indivíduos, grupos, organizações ou comunidades passíveis de estudo (Vilelas, 2009; Figueiredo & Amendoeira, 2018). Entretanto, Hamilton e Whittier (2013) acreditam que é possível o uso de estudo desta natureza na pesquisa em educação, para melhorar a nossa compreensão nos contextos, comunidades e indivíduos.

Para Yin (2001) o estudo de casos múltiplos contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. Não surpreendentemente, vem sendo uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na sociologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planeamento. De acordo com Martins *et al.* (2013, p.391), trata-se de um “método de pesquisa de um fenómeno social, por meio da análise de um contexto específico da sua realidade”.

Conforme Dawidowicz (2011, p.6), esta abordagem oferece uma “maior flexibilidade para que os pesquisadores conduzam a avaliações dos trabalhos de exame dos recursos exploratórios até as percepções das pessoas sobre suas necessidades em situações específicas”. Montañó (2010, p. 669) acrescenta, ainda, que se trata de uma técnica que “é concebida como um método do ensino, representa uma situação educacional como base para reflexão e aprendizagem”.

Em síntese, este estudo exploratório-descritivo e de natureza qualitativa concretizado num estudo de dois casos visa conhecer os progressos e desafios da educação inclusiva no ensino primário guineense. Centrou-se intencionalmente, em duas escolas assumidamente inclusivas numa comunidade de Bissau, permitindo-nos o contacto direto com a realidade no terreno para, assim, conhecer as reais problemáticas que contribuam para a inclusão e/ou exclusão nas comunidades de Bissau.

## **1.2. Questão de Investigação e Objetivos**

Norteou este segundo estudo a seguinte questão de investigação:

- Quais os progressos e desafios da educação inclusiva no ensino primário guineense?

Definimos, porquanto, os seguintes objetivos:

- Conhecer perspectivas sobre a inclusão/exclusão da criança com necessidades específicas no ensino primário guineense.
- Identificar mecanismos e estratégias face à inclusão da criança com necessidades específicas no ensino primário guineense.
- Perspetivar o papel dos encarregados de educação e agentes educativos no processo de inclusão escolar no ensino primário guineense.

## **1.3. Contexto e Participantes**

Na Guiné-Bissau existem, de facto, duas maiores escolas especializadas em inclusão escolar das crianças com deficiências, trata-se de Bengala Branca pertencente a associação AGRICE e Escola de Surdos e Mudos da Associação dos Surdos e Mudos. São as primeiras escolas inclusivas com muita experiência no domínio da inclusão das crianças com necessidades específicas.

O nosso estudo foi realizado nestas duas escolas e a caracterização do contexto que se apresenta de seguida foi organizada a partir dos documentos oficiais e institucionais disponíveis nas páginas web das entidades pesquisadas e de outros, assim como dos contactos com os participantes no estudo.

### **1.3.1. A Escola Bengala Branca**

A Escola Bengala Branca, iniciou o seu funcionamento no ano letivo 2002/2003 no EBU Salvador Alende, na altura funcionava exclusivamente como uma escola especial, pois, só atendia os alunos com deficiência visual e com deficiência auditiva (cegos e “surdos-mudos”).

A partir do ano letivo 2006/2007 houve rotura, na qual a ASGB (Associação dos Surdos da Guiné Bissau) passou a encarregar dos alunos surdos e a AGRICE, uma

organização que representava todos os alunos com deficiência já representa os cegos e um número reduzido dos surdos.

Havendo novos cenários (criação de duas organizações que advogam para as crianças com deficiências), a Escola Bengala Branca transferiu-se para outra localidade pertencente à comunidade de Bissau, onde desenvolveu as atividades educativas durante o ano letivo 2006/2007.

No ano seguinte, a escola foi definitivamente transferida, pois foi construída na comunidade de Bissaquel graças ao apoio da Cooperação Portuguesa.

A administração da instalação escolar está sob a responsabilidade de AGRICE. O Ministério de Educação Nacional co-participa com a colocação e pagamento de salário aos professores e serviços de inspeção. No que tange ao transporte dos alunos, a escola dispõe de dois mini-autocarros Coaster, que transportam os alunos e professores para escola. A gestão destas duas viaturas é suportada parcialmente pela Cooperação Portuguesa.

Todos os anos a escola celebra o dia 15 de outubro como o dia do aniversário da escola, pois coincide exatamente com o Dia Mundial da Bengala Branca. A celebração deste dia, simboliza o dia da reflexão sobre a autonomia locomotiva das pessoas com deficiência.

A Escola “Bengala Branca” não se conforta com o nível atingido, pois, os resultados alcançados estão longe da meta preconizada, porque a taxa das pessoas com deficiências que gozam de oportunidade de ir à escola, é menos do que as que estão fora do sistema.

Para PEBB1<sup>2</sup> "é preocupante, o facto das condições da infraestrutura escolar da escola Bengala Branca ser incomparável às escolas da região do país". Segundo este, as salas de aulas têm dimensões razoáveis em conformidade com os padrões exigidos pelo Ministério de Educação Nacional. Nota-se que a Escola tem 4 pavilhões, 10 salas de aulas, das quais 7 funcionam como salas de aulas regulares, 1 como Biblioteca, 1 como sala de música e 1 como CRE (Centro de Recursos Educativos). Além das salas, na parte administrativa dispõe de 4 gabinetes a funcionar na direção da escola.

A referida instalação escolar dispõe de água potável, 13 cabines de casas de banho com aparelhos sanitários adequados, 10 cabines de casa de banho para os alunos, 2 cabines para o pessoal docente e 1 para a direção da escola.

No decorrer do ano letivo a Escola Bengala realiza várias atividades, entre elas destacamos as seguintes:

- Seminário de capacitação dos professores em matéria do sistema de escrita Braille, Língua Gestual, Planificação e Gestão Escolar;

---

<sup>2</sup> PEBB1 será, oportunamente, caracterizado no tópico desinado aos participantes deste estudo.

- Comemoração de 15 de outubro (Dia Internacional de Bengala Branca);
- Atividades recreativas (desporto infantil, récitas de poesias infantis, concurso de escrita e canção);
- Avaliação diagnóstica...
- Avaliação sumativas dos três trimestres do ano;
- Excursão escolar a nível da comunidade...;
- Campanha de desparasitação dos alunos menores 3 a 5 anos;
- Seminário sobre variação das refeições da Cantina Escolar.

A Escola Bengala Branca tem uma boa colaboração com o Ministério da Educação Nacional, regularmente recebe a visita de inspeção do Ministério com o propósito de supervisionar a situação do funcionamento da escola.

PEBB1 admite que “existe boa colaboração entre os encarregados de educação dos alunos e a Bengala Branca, embora, tem havido fraca colaboração de alguns pais no processo de acompanhamento dos seus educandos”.

A escola tem registado progressos significativos, pois a participação dos pais no processo de acompanhamento das crianças tem vindo a melhorar cada vez mais.

Para PEBB1, "felizmente, a comunidade está assumindo paulatinamente o seu papel, consciencializando-se cada vez mais, sobre a necessidade de mandar os seus educandos para escola Bengala Branca, este facto simboliza a confiança da comunidade local na escola”.

Esta escola, sendo uma instituição de carácter social e humanitária, tem merecido atenção de várias entidades públicas, privadas e organizações internacionais, entre as quais, Cooperação Portuguesa, Plan Internacional Gb, Handicap Internacional, AGUIBEF, Ministério de Solidariedade Social, Embaixada de Alemanha na Guiné-Bissau, PAM. No âmbito das parcerias entre a Bengala Branca e as entidades parceiras atrás referenciadas, a Bengala Branca tem vindo a receber apoios da Cooperação Portuguesa, sobretudo, no suporte financeiro para pagamento de salário a alguns funcionários da escola, pagamento dos subsídios aos professores e apoio técnico na formação de alguns quadros, e o PAM, Programa Alimentar Mundial (PAM) apoia no funcionamento da cantina escolar.

Mediante várias dificuldades (carência de materiais didáticos e outras...), a Bengala Branca está incansavelmente engajada nesta luta com pessoal docente, com o propósito de corresponder as necessidades dos alunos. O PEBB1 defende que “com a determinação e envolvimento de todos foi possível alcançar os seguintes resultados: no total de 416 alunos inscritos, houve infelizmente 26 (6,25%) desistências, entre as quais 1 falecido, 115 (29,49%) reprovados e 275 (66,1%) aprovados”.

A comunidade educativa desta escola sente-se cada vez mais responsável e mais comprometida, não só em garantir condição para acolhimento dos alunos com desvantagem

funcional, mas também em exercer o papel de sensibilizador social das pessoas, comunidades e diferentes entidades na criação de ambientes educativos inclusivos para as pessoas com necessidades educativas específicas, visto que para perspetivar a verdadeira inclusão escolar, é importante, antes de mais, criar condições básicas para participação de todos os cidadãos, independentemente do seu estado físico, e das suas condições sociais e económicas.

### **1.3.2. A Escola dos Surdos e Mudos da Guiné-Bissau**

É uma instituição educativa pertencente à Associação dos Surdos e Mudos da Guiné-Bissau e tem como objetivo satisfazer as NEE das crianças que a frequentam (surdos, cegos, mudos etc.).

A educação especial pré-escolar para crianças com deficiências auditivas e outras, de ambos sexos, com idades compreendida entre os 3 e 6 anos, decorre durante 9 meses (de outubro a junho), funciona em 4 horas por dia, em cinco dias semanais. No ano 2017, 340 crianças foram beneficiárias desta ação de inclusão educativa. Esta ação visa contribuir para o aumento dos níveis de escolarização das crianças surdas nas comunidades.

Esta escola fornece os materiais didáticos aos alunos, refeições diárias e formação dos professores.

Segundo DESM<sup>3</sup>, a escola é composta de 15 salas, por 2 turnos, 52 professores, e cada sala de aula recebe 41 alunos. No ano letivo 2017-2018 o total de inscritos foram 1.037 alunos, dos quais 629 do sexo masculino e 408 do sexo feminino:

- Nos 120 alunos do jardim-de-infância, 70 são do sexo masculino e 50 do sexo feminino;
- No 1.º ano, 74 alunos inscritos (42 alunos os e 32 alunas);
- No 2.º ano, 70 alunos inscritos (40 alunos e 30 alunas);
- No 3.º ano, 98 alunos inscritos (50 alunos e 48 alunas);
- No 4.º ano, 140 alunos inscritos (90 alunos e 50 alunas);
- No 5.º ano, 120 alunos inscritos (80 alunos e 40 alunas);
- No 6.º ano, 100 alunos inscritos (64 alunos e 36 alunas);
- No 7.º ano, 110 alunos inscritos (64 alunos e 46 alunas);
- No 8.º ano, 115 alunos inscritos (69 alunos e 46 alunas);
- No 9.º ano, 90 alunos inscritos (60 alunos e 30 alunas)".

---

<sup>3</sup> DESM será, oportunamente, caracterizado no tópico destinado aos participantes deste estudo.

Constata-se que, "dos 1113 alunos que participaram no exame, 876 alunos aprovaram e 120 reprovaram.

No ano letivo 2018-2019, 120 as crianças surdas e não surdas foram escolarizadas no jardim infantil. Esta iniciativa tinha como propósito: escolarizar as crianças com e sem deficiências na Escola dos Surdos e Mudos. No ano letivo 2020-2021, foi possível inscrever 1120 alunos, 644 do sexo masculino e 476 do sexo feminino.

- No 1.º ano: inscreveram 86 alunos (50 do sexo masculino e 36 do sexo feminino);
- No 2.º ano: 98 alunos inscritos (58 do gênero feminino e 40 do sexo masculino)
- No 3.º ano: 112 alunos inscritos (58 do gênero masculino e 54 do sexo feminino);
- o 4.º ano: 108 alunos inscritos (63 do sexo masculino e 45 do sexo masculino);
- No 5.º ano: 146 alunos inscritos (92 do sexo masculino e 54 do sexo feminino);
- No 6.º ano: 129 alunos inscritos (69 do sexo masculino e 60 do sexo feminino);
- No 7.º ano: 109 alunos inscritos (59 do gênero masculino e 50 do gênero feminino);
- No 8.º ano: 124 alunos inscritos (73 do sexo masculino e 51 do sexo feminino);
- No 9.º ano: 79 alunos inscritos (47 do sexo masculino e 32 do sexo feminino);
- No 10.º ano: 48 alunos inscritos (30 do sexo masculino e 18 do sexo feminino);
- No 11.º ano: 45 alunos inscritos (25 do sexo masculino e 20 do sexo feminino);
- No 12.º ano 36 alunos inscritos (20 do sexo masculino e 16 do sexo feminino)".

No ano letivo 2020-2021, a escola teve 40 salas, 60 professores, na qual obteve os seguintes resultados: 29 alunos desistentes (12 do sexo masculino e 17 do sexo feminino). No total de 1091 alunos que participaram no exame (601 alunos do sexo masculino e 490 do sexo feminino), aprovaram 991 (557 do sexo masculino e 434 do sexo feminino) e reprovaram 100 alunos (44 do sexo masculino e 56 do sexo feminino).

O DESM apontou a “falta de engajamento dos pais em transportar as crianças para escola, tem constituído o principal motivo de desistência dos alunos”.

No ano letivo 2019-2020 decorreram ações do ensino inclusivo para crianças e jovens e adultos com idade compreendida entre os 3 e os 36 anos, com e sem deficiência auditiva. Durante este período, 1560 alunos frequentaram o ensino inclusivo. O principal objetivo deste projeto é permitir o acesso à escola das crianças e jovens com e sem deficiência auditiva. Entretanto, no universo de 1560 alunos (878 alunos e 682 alunas) matriculados em diferentes níveis, foi possível obter as seguintes cotações:

- No jardim infantil, 133 alunos inscritos (82 alunos e 51 alunas);
- No 1.º ano, 128 alunos inscritos (80 alunos e 48 alunas);
- No 2.º ano, 140 alunos inscritos (81 alunos e 59 alunas);
- No 3.º ano, 141 alunos inscritos (78 alunos e 63 alunas);
- No 4.º ano, 150 alunos inscritos (83 alunos e 67 alunas);
- No 5.º ano, 207 alunos inscritos (112 alunos e 95 alunas);
- No 6.º ano, 176 alunos inscritos (100 alunos e 76 alunas);
- No 7.º ano, 148 alunos inscritos (71 alunos e 77 alunas);

- No 8.º ano, 123 alunos inscritos (63 alunos e 60 alunas);
- No 9.º ano, 90 alunos inscritos (53 alunos e 37 alunas);
- No 10.º ano, 63 alunos inscritos (34alunos e 29 alunas);
- No 11.º ano, 47 alunos inscritos (31 alunos e 16 alunas);
- No 12.º ano, 14 alunos inscritos (10 alunos e 4 alunas)".

Para DESM, "nas vinte salas de aulas disponíveis na escola, cada sala recebia 36 alunos. A escola funcionou em dois turnos, com 64 professores. Durante o ano letivo (2019-2020) não se registaram desistências, o total de alunos que participaram no exame no mesmo ano letivo foram 1560, dentre 1560 alunos, 1204 alunos aprovaram (766 alunos e 582 alunas) e 212 reprovaram (112 alunos e 100 alunas).

No ano letivo 2020-2021, embora a escola tenha matriculado 490 alunos, infelizmente houve várias interrupções originadas pela pandemia de COVID-19. No qual, o governo da Guiné-Bissau ordenou o fecho das escolas, de modo a prevenir o aumento de caso.

### 1.3.3. Os participantes

No estudo de casos múltiplos, a pesquisa “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” (Gerhardt & Silveira, 2009, p. 40).

Os participantes foram dois Diretores Gerais do Ministério de Educação na Guiné-Bissau, dois Diretores das escolas inclusivas, quatro professores, quatro pais/encarregados de educação e um representante dos alunos que caracterizaremos de seguida.

Importa referir que todos os participantes do estudo são personalidades cujas atividades do dia-a-dia estão intrinsecamente ligadas à temática da inclusão escolar no ensino primário guineense.

O quadro 5 é referente aos representantes do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau. A essência de escolha das mesmas individualidades, visa de um lado compreender a forma como do governo da Guiné-Bissau lida com a tema da inclusão das crianças com necessidades específicas no geral e, por outro lado, constatar como a inclusão escolar ocorre no ensino primário guineense.

#### Quadro 5

*Caracterização dos Diretores Gerais*

Diretores Gerais	Idade	Formação	Género	Formação Inicial	Formação Complementar
------------------	-------	----------	--------	------------------	-----------------------



DGIE	57	Química/Biologia	Masculino	Licenciatura	Especialização em Educação Inclusiva
DRESAB	40	Sociologia	Masculino	Licenciatura em Sociologia	-----

O quadro 6 distingue os Diretores das escolas especializadas na matéria da inclusão escolar no ensino primário guineense, com o intuito de entender abordagem em relação a esta temática, sobretudo, compreender aspectos pedagógicos e a forma como lidam com a questão inclusão das crianças com NEE.

### **Quadro 6**

#### *Caraterização dos Diretores de Escola*

Diretores de Escola	Idade	Formação	Género	Formação de Inicial	Formação Complementar
DEBB	42	Licenciatura em Educação	Masculino	Licenciatura	-----
DESM	53	Contabilista	Masculino	Formação em Contabilidade	-----

O quadro 7 descreve os 4 professores auscultados com o intuito de perceber a inclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, sobretudo, no que concerne às estratégias pedagógicas, aspetos facilitadores de inclusão e fatores de exclusão vivenciados no ambiente escolar.

### **Quadro 7**

#### *Caraterização dos Professores*

Professores	Idade	Formação	Género	Formação de Inicial	Formação Complementar
PEBB1	40	Licenciatura em gestão dos Recursos Humanos	Masculino	Bacharelato em educação	-----
PEBB2	43	Bacharelato em Educação	Masculino	Bacharelato em Educação	-----
PESM1	43	Formação em metodologia do ensino dos surdos	Masculino	Formação em metodologia do ensino dos surdos	-----
PESM2	32	Formação em linguagem gestual	Masculino	Formação em linguagem gestual	-----

O quadro 8 caracteriza os encarregados de educação, ouvidos com o objetivo de diagnosticar os desafios sentidos no ambiente familiar, constatar os apoios familiares em relação às crianças com necessidades educativas específicas.

### **Quadro 8**

#### *Caraterização dos Encarregados de Educação*

Encarregados de Educação	Idade	Formação	Género	Formação de Inicial	Formação Complementar	Função/ocupação
ED1	48	Informática	Masculino	-----	-----	Informático
ED2	40	-----	Feminino	-----	-----	Doméstica
ED3	66	Formação em Comércio	Feminino	Comércio	-----	Técnico Comercial
ED4	46	Direito	Masculino	Direito	-----	Jurista

O quadro 9 é respeitante ao representante dos alunos, escolhido pela necessidade de conhecer o quotidiano dos alunos incluídos, o ambiente familiar e escolar, e os apoios familiares.

### Quadro 9

#### *Caraterização do Representante dos Alunos*

Representante dos alunos	Idade	Formação	Género	Formação de Inicial	Formação Complementar	Função/Ocupação
NDI	24	-----	Masculino	-----	-----	Estudante

## 1.4. Instrumentos

Conforme Wilkinson e Birmingham (2003, p.2) “usar instrumentos de pesquisa é uma companhia ideal para o pesquisador. Juntos oferecem uma excelente prática para a realização de um projeto de pesquisa social”. Na ótica de Cedillo (2017, p.1) “os instrumentos constituem meios tangíveis e palpáveis que facilitam, e servem de um veículo para uma melhor intervenção social a nível micro e macro”.

Para Munir (2017, p.1), “os instrumentos de coleção de dados constituem estratégias de apuramento de factos”. Estas ferramentas incluem o questionário, a entrevista, a observação e/ou a leitura. Essencialmente, o pesquisador deve garantir que o instrumento escolhido seja válido e confiável. A validade e confiabilidade de qualquer projeto de pesquisa depende em grande parte da adequação dos instrumentos. Assim, qualquer que seja o procedimento usado para coletar dados deve ser examinado e verificado até que ponto é confiável para fornecer os resultados esperados.

No âmbito deste estudo, no que concerne aos instrumentos, recorreu-se à análise documental (legislação nacional e internacional e outros documentos pré-existentes que

relatam a realidade da educação inclusiva na Guiné-Bissau e no contexto mundial), mas privilegiou-se a entrevista semidiretiva.

Conforme Flick (2011, p. 27) “as conversas são formas antigas de obter conhecimento sistemático. Uma entrevista é literalmente uma troca de visões entre as pessoas que falam sobre um tópico de interesse comum”. De acordo com Qu e Dumay (2011, p. 238) “a entrevista na pesquisa, constitui um dos mais importantes métodos de coleta de dados qualitativos, tem sido amplamente utilizado na realização dos estudos de campo e pesquisas etnográficas”.

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p.17) a “entrevista é uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”. Para as autoras, a entrevista é a metodologia indicada como mecanismo de validação de resultados na pesquisa qualitativa e acreditam que as questões, nesse caso, deverão ser formuladas de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é, assim, mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de factos e comportamentos.

Para Arcuri (1996) as entrevistas permitem que as pessoas transmitam os seus pontos de vistas, desvendando o significado de suas experiências. Não se trata de um simples diálogo, mas, sim, de uma discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa (Rosa & Arnoldi, 2006).

## **1.5. Procedimento de Recolha de Dados**

Na perspectiva de Coutinho (2011), todo e qualquer plano de investigação, seja ela de cariz quantitativo, qualitativo ou multi-metodológico implica uma recolha de dados originais por parte do investigador.

Na ótica de Júnior (s.d), na pesquisa qualitativa, o(s) investigador(es) precisa(m) estar preparado(s) para observar e entrevistar sujeitos no tempo e local adequado. Portanto, é importante o acesso ao ambiente, pois é uma forma de intrusão junto ao fenómeno

pesquisado, precisando de muita diplomacia para que esta intromissão seja permitida pelos sujeitos pesquisados.

De acordo com Amado e Ferreira (2017), em primeiro lugar é necessário criar questões que sigam um plano, o qual é chamado de um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o/a entrevistador/a, aquilo que é essencial que se pretende obter, ainda que, no decorrer da interação o/a entrevistado/a sinta a liberdade para responder além do enquadramento. Assim, a partir da literatura, optámos por construir um guião que nos permitisse adaptabilidade, em que o assunto de que se parte estava fixado, mas os diversos temas foram introduzidos em função do desenvolvimento da entrevista semidiretiva, permitindo uma clarificação dos pontos de vista e ideias dos/as participantes.

O esquema que utilizámos (Estrela, 1994) para a elaboração desse guião foi o seguinte: formulação do tema; definição dos objetivos gerais e específicos e previsão de estratégias de concretização.

O itinerário do guião da entrevista (Apêndice A), flexível, organizou-se a partir dos objetivos gerais do estudo em torno destes temas: legitimação da entrevista e motivação do/a entrevistado/a; inclusão vs exclusão da criança com NEE; mecanismos e estratégias na inclusão da criança com NEE; papel do agente educativo no processo de inclusão escolar; validação da entrevista.

Por sua vez, os blocos temáticos contemplaram os seguintes objetivos específicos: situar o/a entrevistado/a no contexto da investigação e informar sobre o objetivo da entrevista; analisar o discurso de Diretores Gerais do Ministério de Educação na Guiné-Bissau, de Diretores das escolas inclusivas, de professores, de encarregados de educação e de representantes dos alunos face aos progressos e desafios da educação inclusiva no ensino primário guineense.

Este guião foi comum a todos os entrevistados, ou seja, a natureza das questões não tem variações com significância.

#### **Quadro 10.**

##### *Exemplo das Questões da Entrevista Semidiretivas*

1. Na sua opinião, como ocorre a inclusão das crianças com NEE no ensino primário guineense?
2. Quais são os principais obstáculos para a concretização de inclusão escolar das crianças com NEE no ensino primário guineense?
3. Quais são os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com NEE?
4. Quais são os contributos das famílias guineenses no processo de inclusão

das crianças com NEE?

5. Quais são as atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com NEE?
6. Quais são os maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com NEE?
7. Qual é o papel dos professores na inclusão escolar das crianças com necessidades específicas?
8. Qual é o papel da família na inclusão escolar das crianças com NEE?
9. Quais as respostas mais adequadas para para a concretização de inclusão escolar das crianças com NEE no ensino primário guineense?

Assim, foi concebida a planificação da recolha dos dados de acordo com: a construção do guião, o registo áudio, a transcrição, a devolução e a destruição do áudio.

Em relação às entrevistas, partindo da presunção de que poderá acarretar mudanças para o entrevistado e, com base no conhecimento produzido, induzir mudanças na perspetiva acerca de si próprio/a (Kvale & Brinkmann, 2009), esta técnica/instrumento de recolha de informação está saturada de aspetos éticos. Neste sentido, tivemos em consideração aspetos-chave para a ética do processo investigativo: antes das entrevistas os participantes foram informados acerca dos objetivos e implicações da investigação, tendo sido também obtida a sua concordância em participar, a garantia da confidencialidade em termos de transcrição, análise e comunicação dos resultados.

Enviámos de antemão o pedido de realização das entrevistas junto às organizações visadas.

Todos os entrevistados possibilitaram a áudio-gravação através do smartphone, que teve a duração aproximada de uma hora.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição do seu material verbal - codificando logo o nome dos entrevistados com vista a garantir a confidencialidade em relação às informações dadas - e à respetiva análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Os resultados obtidos foram “devolvidos” aos participantes, no sentido de ajudar a evitar distorções ou erros na transcrição. Os áudios foram, posteriormente, destruídos.

## **1.6. Procedimentos de Tratamento de Dados**

Conforme Piscalho (2020), percebe-se que os três pilares essenciais de qualquer procedimento qualitativo são a redução, a apresentação/organização dos dados e a interpretação dos dados recolhidos.

Neste estudo, optou-se pela análise de conteúdo para captação de ideias e significados, permitindo analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 1977; Coutinho, 2011).

Realizou-se uma leitura flutuante do material, formularam-se os objetivos, identificaram-se os indicadores que orientaram a interpretação de forma a compreender a problemática em estudo. Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas - a estratégia de análise qualitativa clássica.

Decorrente deste procedimento identificaram-se três temas emergentes e as respectivas categorias (quadro 11):

### **Quadro 11**

*Temas e categorias emergentes da análise de conteúdo*

<b>Temas</b>	<b>Categorias</b>
Inclusão vs Exclusão da criança com NEE	- no ensino primário - no contexto da família - numa comunidade
Mecanismos e estratégias na inclusão da criança com NEE	- propostas de intervenção
Papel do agente educativo no processo de inclusão escolar.	- formação - motivação dos alunos - diferenciação pedagógica

O resultado desta análise será apresentado no terceiro capítulo deste trabalho.

### **Capítulo III – Apresentação dos resultados**

Para Vale (2020, p. 54) a “apresentação e interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa”. Pretende-se, pois, neste capítulo, mostrar as perspetivas dos entrevistados sobre a temática de inclusão escolar na Guiné-Bissau.

#### **1. Perspetivas dos Diretores Gerais**

No que respeita à opinião dos entrevistados face às principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, obtivemos posições algo diferenciadas.

“Em primeiro lugar, as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense são: vulnerabilidade das famílias, estas vulnerabilidades podem influenciar nos transportes e sustentabilidades deste ato. Em segundo lugar, está ligada à distancia, entre a casa e a escola, devido a impossibilidade de as crianças com necessidades especiais serem transportados diariamente para escola. O terceiro lugar, tem a ver com desconhecimento da temática da inclusão.” (DGIE)

Portanto, os pais não estão sensibilizados em relação às crianças com necessidades específicas, as famílias não priorizam a questão de escolarização das crianças com necessidades.

Na mesma questão o DRESAB admite que:

“A Guiné-Bissau não está preparada para a implementação da inclusão das crianças com necessidades específicas, pois acredita as escolas não disponham de carteiras adequadas para atender as crianças com necessidades específicas, a sociedade não está sensibilizada..., o sistema carece dos professores formados para lidar com a situação da inclusão escolar das crianças com necessidades específicas, e a falta de interação entre os alunos originam a desistência escolar das crianças com necessidades específicas”.

Quanto à inclusão das crianças com NEE no ensino primário guineense, para o DGIE “o processo de implementação da inclusão está na fase inicial. Salienta que quem compreende a educação inclusiva, pode concluir que o processo da inclusão ainda não começou como deve ser, acha que, além de condições estado físico das infraestruturas escolares exige também a formação dos professores”.

Na ótica do DRESAB “não há programa que orienta a inclusão das crianças com necessidades específicas nas escolas. Portanto, quando o professor identifica uma criança com necessidades especiais na escola, dá seguimento e tratamentos especiais a esta criança...”

No que tange aos principais obstáculos para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense, o DGIE acredita que “os obstáculos são muitos, o próprio estado só em 2020 é que criou a Direção Geral da Educação Inclusiva”.

Na perspetiva do DGIE “as dificuldades são eminentes, sobretudo a falta de sensibilização dos responsáveis máximos do país, as condições da escola, a mobilidade das crianças na escola, as salas de aulas inadequadas para as crianças com deficiências”. “No entanto, entende que o principal obstáculo é a falta de sensibilização das pessoas”.

Na percepção do DRESAB, “não existem obstáculos na inclusão nas crianças com necessidades especiais na escola, o importante é sensibilizar os encarregados de educação para mandarem as crianças com necessidades específicas para a escola”.

Concernente à exclusão escolar das crianças com NEE e o currículo, na ótica do DGIE “a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas não está relacionada com a inflexibilidade do currículo escolar”. Defende que “em relação ao currículo escolar, existe um módulo para a educação inclusiva, houve uma triagem de materiais administrativos e pedagógicos, isso está num bom caminho”. Admite, ainda, que no ano 2019 e 2020 foi preparado um módulo de educação inclusiva para as escolas de formação de professores.

Na percepção do DRESAB “a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas não tem nada a ver com inflexibilidade de currículo escolar”.

Quanto aos fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas, o DGIE aponta os seguintes...: "a compreensão, a sensibilização, falta de conhecimentos de direitos globais das pessoas em geral. Admite que não se pode impedir as crianças a frequentarem as aulas, portanto, acha que o maior obstáculo é a falta de sensibilização e aquisição dos materiais que possam facilitar a compreensão das crianças com deficiências e a formação dos professores".



Para DRESAB “não há propriamente fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, portanto, acha que a própria sociedade guineense não está preparada para isso”.

Relativamente aos contributos das famílias guineenses no processo de inclusão escolar das crianças com NEE: o DGIE afirma que:

“É difícil falar dos contributos das famílias num assunto que não está bem implementado na Guiné-Bissau. Se a educação inclusiva está na fase embrionária, é porque as desconhecem muito acerca deste assunto, todavia as famílias que têm filhos nas escolas inclusivas pertencentes a algumas associações, reconhecem a importância de mandar as crianças com deficiências para escola. Entretanto, as famílias contribuem para o pagamento de propinas, transportes e materiais didáticos para os seus educandos”. (DGIE)

Na opinião do DRESAB “o contributo das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com necessidades específicas é fraco”.

Nas abordagens referentes às atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades específicas, o DGIE acredita que, “no âmbito extraescolar não há uma metodologia de encarar esta situação fora do ambiente escolar, as crianças que tiveram certo apoio familiar, são apoiadas pelas famílias”. No entanto, defende que nas escolas criam sessões de educação física onde participam as crianças com deficiências nos jogos escolares, neste caso o futebol, handball e outras.

Na ótica do DRESAB, “não há atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas, pois não existe um instrumento ou programa que orienta as tais atividades”.

Falando sobre as maiores barreiras que estiveram na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com necessidades específicas, o DGIE entende que “o maior obstáculo é formação dos recursos humanos que lidam com as crianças com as necessidades específicas, sobretudo, na matéria dos direitos humanos, direitos das pessoas com deficiências e demais leis que vibram com a educação inclusiva”.

Na percepção do DRESAB, “não existem obstáculos...”.

Em relação ao papel dos professores e pais, o DGIE refere que “os pais e os professores estão envolvidos numa ação que visa defender ou proteger as crianças com deficiências”. Admite que “foram criadas algumas estruturas nas escolas para consciencializar as pessoas na matéria de inclusão escolar”.

O DRESAB acha que o “papel dos pais e professores neste contexto, é sensibilizar, conversar e estimular as crianças com necessidades específicas, mostrando-lhes que são importantes e úteis, como as sem deficiências”.

Nos aspetos ligados às respostas mais adequadas para minorar a exclusão escolar das crianças com NEE na Guiné-Bissau, o DGIE considera que “a resposta... é, preparar ou formar as comunidades escolares para não criarem a situação de exclusão”.

No entendimento do DRESAB, “este assunto requer a realização de um trabalho de base planeado para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais”.

Na identificação dos instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, o DGIE percebe que "a elaboração do módulo de educação inclusiva para os professores constitui um instrumento pedagógico importante".

Neste assunto, o DRESAB afirma que “desconheço documentos concernente s aos aspetos pedagógicos”.

## **2. Perspetivas dos Diretores de Escola**

Sobre as problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, no ver do DEBB “o maior problema tem a ver com o nível de entendimento das pessoas sobre a inclusão escolar..., porque um grosso número dos encarregados de educação das crianças com deficiências, acham que mandar as essas crianças para escola é perda de tempo”.

Para o DESM "as problemáticas ... têm a ver com o baixo nível de percepção dos guineenses em relação à esta matéria".

Relativamente a ocorrência da inclusão das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, de acordo com DEBB “esta ação ocorre mediante adaptação dos conteúdos que se pretendem ensinar as crianças com deficiências”. Portanto, salienta que "o processo ocorre mediante a criatividade do próprio professor na sala de aula, ou seja, o modo de ensinar crianças com deficiências de igual modo com as demais crianças sem deficiências".

Nesta questão o DESM admite que "esta ação é feita com base na adoção de medidas de isenção das propinas para as pessoas com deficiências, isso tem contribuído muito na inclusão escolar das crianças com necessidades específicas".

No âmbito de identificação dos principais obstáculos para a concretização da inclusão das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, o DEBB identificou como os principais obstáculos: "a falta de colaboração das famílias e a falta de materiais necessários na escola". Para o DESM os obstáculos são: "a acessibilidade das crianças com necessidades específicas à escola, preconceito e exclusão".

No que tange a relação entre a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas e a inflexibilidade do currículo escolar, o DEBB acha que "a exclusão... tem a ver com o nível de percepção das pessoas".

Para o DESM "a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas está relacionada com o currículo escolar, este assunto não está previsto nas nossas legislações".

Na perspetiva de identificação dos factores que contribuíram para a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas, o DEBB acha que "os fatores que contribuem para a exclusão são: a falta de entendimento desta temática nas comunidades e no país, e a situação de pobreza".

Na abordagem sobre os contributos das famílias no processo de inclusão das crianças com NEE, o DEBB acredita que "o empenho e apoios dos pais em relação às crianças com necessidades específicas variam de acordo com o nível de percepção da matéria".

Para o DESM, "o envio das crianças com necessidades específicas tem sido da responsabilidade das famílias neste processo".

Na temática ligada as actividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com NEE, o DEBB declarou que "para além das actividades escolares, faz-se peças teatrais, jogos, difusão das actividades nos órgãos de comunicação social...". Portanto defende que, "a nível da actividade escolar, com excepção da 'aula normal', os professores criam com os seus alunos visitas do estudo". Nesta linha salienta, ainda, "no âmbito da actividade extraescolar, são organizados eventos previstos no currículo escolar".

Na perspetiva do DESM "as actividades realizadas no período das férias são: o corte e a costura, renda e bordados, artes plásticas". O DESM admite que "a escola tem implementado o desporto adaptado para as pessoas com deficiências".

Na identificação dos maiores obstáculos na implementação dessas actividades escolares e extraescolares, o DEBB aponta como o maior obstáculo "o custo na aquisição dos espaços apropriados para a prática das actividades". Na percepção do DESM o maior obstáculo é "a falta das políticas públicas e governação estável".

Quanto ao papel dos professores e dos pais em minimizar a exclusão escolar das crianças com NEE, o DEBB acha que "os pais têm papel de colaborar com a escola e dar seguimento às atividades escolares dos alunos com deficiências em casa". Defende que "no ambiente escolar o professor deve preocupar-se em dar tratamento igual a todos os alunos na sala de aula".

O DESM identifica como papel dos pais a "aceitação das crianças com necessidades específicas no seio do ambiente familiar, e a mudança da mentalidade". Na perspetiva deste "os professores têm um papel importante em relação a este assunto, sobretudo, nos aspetos pedagógicos. Têm de adotar as técnicas capazes de sensibilizar as crianças sobre os seus direitos e deveres, criar um ambiente de proximidade e cultivar a paixão".

Sobre as respostas mais adequadas para minorar a exclusão escolar das crianças com NEE na Guiné-Bissau, o DEBB acha que "a resposta mais adequada é sensibilização das pessoas sobre este assunto". Para o DESM "a resposta mais adequada passa necessariamente pela criação de políticas públicas educativas focadas às pessoas com deficiências".

No tema ligado aos instrumentos pedagógicos utilizados na concretização da inclusão escolar das crianças com NEE, o DEBB apontou como instrumentos pedagógicos utilizados na inclusão das crianças com NEE: "o Cubaritimo, Cubo para os cálculos". O DESM referenciou "os manuais que estão sendo adaptados aos novos contextos do ensino inclusivo, como instrumentos pedagógicos utilizados na inclusão escolar das crianças com necessidades específicas".

### **3. Perspetivas dos Encarregados de Educação**

Sobre as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense, o ED1 "aponta a discriminação cultural como principal fator". Para ED2 o seu educando "não revela sinais de exclusão...". A ED3 acha que "as principais problemáticas da exclusão têm a ver com a indisponibilidade das famílias em enviarem as crianças com necessidades especiais para escola". O ED4 identificou "a incapacidade financeira dos encarregados da educação em investir nas crianças com necessidades especiais, ou seja, a desatenção de alguns pais em relação às crianças com necessidades especiais".

Na constatação dos fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com NEE, o ED1 entende que "o primeiro fator que contribui para a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas, são os próprios pais e encarregados da educação, pois não

priorizam as crianças com necessidades específicas". Na percepção da ED2 "a incapacidade financeira dos pais e encarregados de educação tem contribuído grandemente na exclusão escolar das crianças com necessidades específicas". A ED3 refere que "existem vários fatores, pois muitos professores não dão atenção às crianças com necessidades específicas. Por outro lado, não tem havido o seguimento e acompanhamento do processo de aprendizagem da parte dos professores em relação as crianças com necessidades específicas". Na ótica do ED4, "o desrespeito da sociedade em relação às crianças com deficiências é tido como uns dos fatores que contribuem para a exclusão".

No campo dos contributos das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com NEE, o ED1 prefere falar dos apoios que dá a sua família "no meu caso, dou a mesma oportunidade às minhas crianças, dou apoios necessários a todas elas, invisto na educação daquela que tem deficiência igual aos outros". A ED2 menciona que "falando da nossa família, contribuimos no pagamento das propinas, transporte para escola e outros apoios, apesar das constantes dificuldades que temos vindo a enfrentar". A ED3 partilhou que "da minha parte dou apoios necessários, no ambiente familiar demos assistências necessárias e motivação emocional". O ED4 falou dos contributos no ambiente familiar, sobretudo na "sensibilização das crianças com necessidades específicas e facilitação do processo de integração, socialização destas crianças".

#### **4. Perspetivas do Representante dos Alunos**

Nas principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, RA acha que "tem a ver com a falta de informação, pois percebe que muitas pessoas ainda não sabem que as pessoas com necessidades específicas têm a capacidade de fazer muitas coisas. Esta falta de informação incentiva a exclusão escolar destas pessoas na sociedade".

Sobre os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, o RA entende que, uma vez mais, "a falta de informação tem contribuído para exclusão escolar das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense".

Em relação aos contributos das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com NEE o RA afirma que "estes contributos são razoáveis, deviam multiplicar mais esforços no processo de inclusão social destas crianças".

Concernente às atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, o RA considera como atividades extraescolares a “composição de poemas, canção das músicas, prática dos desportos e outras”. Salaria que “nos momentos das férias participam também nas atividades de aprendizagem musical”.

Nos eventos escolares, admite que "praticam as atividades desportivas e musicais na escola, as mesmas atividades servem de elementos atenuantes para a exclusão escolar das pessoas com necessidades específicas para o ambiente extraescolar".

Como maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com NEE no ensino primário guineense, o RA apontou "a falta de definição das políticas públicas".

## **5. Perspetivas dos Professores**

O PEBB1 afirma que, "o sistema educativo guineense impõe-nos cada vez o desafio, que nos permitem intensificar os esforços, melhor e cumprir com agenda dos objetivos sustentáveis assumidos pelos Estados membros das Nações Unidas no domínio de participação escolar e de mitigação das práticas que incentivam a exclusão de qualquer que seja cidadão no processo de desenvolvimento pessoal e colectivo". Para que isso torne a realidade, os atores do sector educativo, incluindo o Estado, devem multiplicar as iniciativas que contribuam para afirmação de um sistema educativo sólido.

“Na perspectiva de melhorar a prestação do serviço educativo de qualidade aos alunos afetos a este estabelecimento, particularmente na solidificação do sistema que promove ambiente favorável a inclusão das pessoas com alguma desvantagem funcional. É visível alguns esforços consideráveis por algumas entidades privadas assumindo o papel do Estado na garantia dos direitos básicos que assistem qualquer cidadão, independentemente do seu estado físico/psíquico, embora há alguns avanços neste processo, comparativamente a alguns anos, pois temos acolhido mais crianças com necessidades específicas” (PEBB1).

Segundo o PEBB1, o sistema de ensino baseado na inclusão escolar, apenas é um meio que perspetiva a inclusão social das pessoas com desvantagem funcional e social, que contribui para criação de condição que facilite a sua concorrência e inserção no mercado do trabalho como os sem deficiências.

"No ano 2017-2018 são notáveis algumas mudanças positivas, no capítulo de integração social das pessoas com deficiência no país. Hoje em dia, há alunos com deficiência visual a frequentar os cursos superiores em diferentes escolas de formação

do país, é algo estimulante..., embora constituem um número muito reduzido em comparação com milhares que ainda não tiveram a mesma oportunidade” (PEBB1).

Na opinião do PEBB1 "as famílias são as principais responsáveis pela exclusão escolar das crianças com necessidades específicas na Guiné-Bissau, os problemas residem nas famílias". Já na perceção do PEBB2 “as principais problemáticas que incentivam a exclusão das crianças com deficiências têm a ver com a incapacidade do próprio Estado em responder as necessidades educativas das crianças". O PESM2, por exemplo, considera que "as principais problemáticas que afetam os surdos têm a ver com falta dos intérpretes e professores de língua gestual".

Na questão relacionada à ocorrência da inclusão das crianças com necessidades específicas no ensino primário guineense, o PEBB1 não comentou este assunto. Na ótica do PEBB2:

"a inclusão das crianças com necessidades específicas ocorre de seguinte maneira: nos períodos das férias, algumas individualidades ligadas as escolas vão à procura das crianças cegas nas comunidades com o intuito de as integrar no ensino formal. Portanto, nesta ação, as crianças são postas num regime do internamento da residência escolar".

Conforme PESM1 "neste processo de inclusão escolar, são reservados lugares apropriados dentro da turma, de modo a facilitar a locomoção das crianças com deficiências".

O PESM2 defende que "esta ação ocorre mediante uma atividade de fiscalização e ingresso das crianças com necessidade específicas no ensino formal".

Quanto aos principais obstáculos para a concretização da inclusão escolar das crianças com NEE no Ensino primário guineense, o PEBB1 partilhou que

"o primeiro obstáculo, tem a ver com questão do sistema do Ensino no país que não oferece condições..., não é adequado às pessoas com necessidades específicas; o segundo obstáculo tem a ver com os meios, com a falta de formação dos recursos humanos que lidam com estas crianças, e com a falta de materiais pedagógicos".

O PEBB2 defende que "o principal obstáculo prende-se com a falta dos materiais didáticos".

Para PESM1 "os principais obstáculos são a falta dos materiais didáticos, os edifícios escolares inadequados para a locomoção das crianças com necessidades especiais e a ausência de intervenção do governo nesta matéria".

O PESM2 considera que “o principal obstáculo é a discriminação ou estigma".

Na tentativa de perceber se a exclusão escolar das crianças com NEE está relacionada com a inflexibilidade do currículo escolar, o PEBB1 admite que "o currículo escolar constitui

uma das barreiras, pois não está sendo flexível. Existe a falta de alguma dinâmica para acompanhar a evolução social".

O PEBB2 acredita que "a exclusão escolar está relacionada com a rigidez do currículo escolar". Defende, também, que "o estado da Guiné-Bissau não previa a questão das crianças com deficiências, sobretudo, da deficiência auditivas e visuais".

De acordo com PESM1 "o programa elaborado pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação não prevê a componente metodológica para o ensino das crianças com necessidades específicas, embora haja iniciativas em curso que visam tratar deste assunto".

O PESM2 afirma que "a exclusão escolar está mais ou menos relacionada com a inflexibilidade de currículo escolar, porque os surdos frequentam as escolas cujos currículos escolares não são adequados às suas situações".

Para entender os fatores que contribuíram para a exclusão de crianças com as NEE, o PEBB1 partilha que "o primeiro fator é a falta de espaço adequado para atender as suas necessidades; o segundo fator tem a ver mesmo com o preconceito social, porque as pessoas continuam ver as pessoas com deficiência como doentes".

O PEBB2 elenca uma série de fatores que contribuem para a exclusão destas crianças, por exemplo: "a falta de preparação dos docentes, a falta dos materiais didáticos, as dificuldades de acesso às escolas, a falta de espaço, as salas de aulas não adequadas para as crianças com deficiência, entre outros".

Na percepção do PESM1, "os fatores que contribuem para exclusão são a falta de atenção por parte dos familiares, desengajamento dos governantes em relação às pessoas com deficiências, os edifícios escolares inadequados para as crianças com necessidades especiais".

Para o PESM2 "os fatores são sociais e económicos, pois para uma pessoa com deficiência frequentar a escola, precisa de apoio económico, e em casa necessita também de acompanhamento".

No assunto ligado aos contributos das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com as NEE o PEBB1 percebe que "as famílias continuam a ter uma contribuição muito fraca". O PESM2 acha que "os contributos das famílias são muito pouco".

Na identificação das atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com as necessidades especiais, o PEBB1 apontou "os intercâmbios realizados com a finalidade de sensibilizar as pessoas e as atividades desportivas". O PEBB2 falou da "orquestra música que compõe as músicas, cantam e tocam instrumentos, os jogos de saco e corrida, como atividades que proporcionam



a inclusão". O PESM1 destaca que nos períodos das férias são "organizadas atividades desportivas, intercâmbios e palestras". O PESM2 menciona o seguinte: "sobre as atividades escolares destaco a da cultura surda que são os desportos e a escola de voluntariado como uma atividade extraescolar".

Na observação aos maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares das crianças com NEE, o PEBB1 afirma que "os obstáculos, têm a ver com a falta dos materiais pedagógicos, problemas de eletricidade, etc.". O PEBB2 refere que "em relação a Escola de Surdos e Mudos, os obstáculos não são muito visíveis porque os professores da educação física já estão preparados para isso, já sabem como atuar com as pessoas com deficiências no campo da educação física". No entendimento do PESM1 "os maiores obstáculos são "a falta dos materiais". O PESM2 elegeu "a discriminação e a falta do apoio do governo, como os maiores obstáculos".

Quanto aos instrumentos pedagógicos, o PEBB1 aponta "a pauta, o cubarítimo, a punção, as regletes como instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização da inclusão escolar das crianças com necessidades especiais na Escola Bengala Branca".

Conforme PEBB2 "os materiais utilizados na escola Bengala Branca para a concretização da inclusão escolar são: pauta, materiais pontiagudos metálicos e folhas de papel cavalinho".

O PESM1 mencionou os seguintes materiais: "projedor de imagens, livros com imagens coloridas, manuais de língua gestual, ou seja, dicionário de língua gestual guineense, braile, cubo, punção e cubarítimo".

Na ótica do PESM2 "as crianças surdas, necessitam dos cartazes, dicionário de linguagem gestual e projetores. Estes instrumentos facilitam a aprendizagem dos surdos".

Na opinião do PEBB1 "o papel do professor no ensino inclusivo, além da orientação pedagógica na sala de aula, também exerce o papel do animador psicológico, porque a maioria das crianças são oriundas de comunidades com discriminações e têm sido afetados por essa constante discriminação". Entretanto, acha também que "os pais, têm responsabilidade muita acrescida nas comunidades".

Na opinião do PEBB2, "um dos papéis dos professores é a forma que ensinam, pois dão algumas informações às crianças com deficiências e a partir dessas informações chegam a outros pais ou a outros meninos com deficiências". Em relação aos pais, acredita que "têm papel de envio das crianças às escolas".

De acordo com PESM1 “o papel dos professores é ajudar, sensibilizar, estimular e encorajar as crianças com necessidades específicas, mostrando-lhes as suas utilidades na sociedade”.

O PEBB1 entende que "as respostas mais adequadas para minorar a exclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense, é dar oportunidade a estas pessoas menos favorecidas e tratá-las como humanos". Na ótica de PEBB2 "uma das respostas para a inclusão é ensinar a crianças com necessidades específicas e promover diferentes atividades". Para PESM1 "garantir lanche para as essas crianças é a resposta mais adequada para minorar a exclusão escolar das crianças com necessidades específicas". Na percepção do PESM2, "as respostas mais adequadas são trabalhar e desenvolver atividades e criar intercâmbios ao nível das regiões".

## **Capítulo IV – Discussão e Conclusões**

Nesta investigação usou-se a triangulação que, segundo Piscalho (2021), é vista como um procedimento relacionado ao rigor metodológico e incremento da qualidade das pesquisas qualitativas. A triangulação é uma estratégia de pesquisa que contribui para a validade e para confiabilidade, compondo um quadro mais fiel do fenómeno estudado por meio da convergência (Jick, 1979; Patton, 2002). Neste sentido, usaram-se várias fontes de informação que facilitaram e consuziram a uma recolha diferenciada que conduziu, por isso, a um retrato mais consistente e mais objetivo da realidade em estudo (Cho & Trent, 2006; Piscalho, 2021).

Na nossa perspetiva, o processo da implementação de educação inclusiva está numa fase embrionária na Guiné-Bissau. Todo o trabalho de pesquisa que se desenvolveu com os Diretores Gerais, Diretores de Escolas Inclusivas, Diretores Gerais, Representante dos Alunos e Encarregados de Educação constituem, portanto, um importante percurso de aprendizagem e construção de conhecimento sobre a temática de Educação na Guiné-Bissau.

Como principal conclusão, entendemos que para se efetivar a educação inclusiva na Guiné-Bissau é necessário o envolvimento, em primeira instância, do Ministério de Educação (a entidade responsável pela gestão das políticas educativas), mas também o envolvimento dos Diretores das Escolas Inclusivas, dos Professores, dos Representantes dos Alunos e dos Encarregados de Educação.

De facto, as problemáticas que a incentivam exclusão escolar no ensino primário guineense são: as vulnerabilidades económicas das famílias; a distância geográfica, entre a casa e a escola; o desconhecimento da temática da inclusão escolar das crianças com necessidades específicas da comunidade, em geral; a impreparação do país face aos desafios de inclusão escolar das crianças com necessidades específicas; a ausência de políticas claras

para a implementação da inclusão escolar; a carência dos professores formados na área; falta de infraestruturas adequadas; falta de estímulo e interação com os alunos com necessidades educativas específicas, ou seja, ausência de pedagogia diferenciada.

Em relação aos mecanismos e estratégias conducentes à inclusão das crianças com NEE no ensino primário guineense, conclui-se que na abordagem da educação inclusiva ao nível do sistema educativo guineense ainda existem muitas lacunas. Começando pelo enquadramento jurídico, a Lei de Base de Setor Educativo Guineense, um documento que regula todo o sistema educativo, espelha vazios ao nível da abordagem que deve ser feita pelo sistema concernente à inclusão. A Lei de Base no seu artigo 30º b) contempla a educação especial, muito focada nas crianças e alunos com deficiências e não tanto no construto mais lato que é a educação inclusiva. Assim, na nossa ótica, a visão para uma inclusão educativa é perceber que o sistema educativo tem que dar resposta a todas as crianças (com e sem deficiências, meninos, meninas, etc.).

Se queremos falar de inclusão, também, teremos que falar de acesso(s). Todas as crianças têm acesso a escola? Estamos a ser inclusivos? Existe ensino obrigatório? É gratuito? As respostas que se apuram são negativas.

Segundo os participantes do presente estudo, a essência desta abordagem é que o sistema se organize para dar resposta a todas as necessidades de aprendizagem de todas as crianças que estão no sistema educativo. Acontece que na Guiné-Bissau a acessibilidade e a obrigatoriedade na frequência da escola não existem na prática, aliás, constituem uma mera utopia.

É notório que a legislação guineense não especificou e nem detalhou nada sobre abordagem da Educação Inclusiva na Guiné-Bissau mas, por exemplo, no artigo 49.º da Constituição da República guineense no seu n.º 1 refere que "todo o cidadão tem o direito e o dever a educação, e no seu número 2, o Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino". Mesmo que este artigo (49.º) se aproxime com os princípios da inclusão educativa, nota-se que há falta de vontade política em termos da sua implementação na prática.

Percebeu-se, ainda, que se regista uma falta de sensibilização da sociedade face à inclusão, uma descoordenação/desorientação dos intervenientes da inclusão escolar na Guiné-Bissau, a falta de vontade política, a falta de formação científica e consistente dos recursos humanos nesta matéria, a ausência de planos/programas que orientem a intervenção do pessoal no terreno.

Assim, urge defender e proteger as crianças com necessidades específicas, minimizar a exclusão destas crianças, sensibilizar as pessoas para a inclusão, estimular as crianças com mais necessidades, realizar um trabalho que promova uma melhor aceitação das crianças no ambiente familiar, adotar as técnicas capazes de sensibilizar as crianças sobre os seus direitos e deveres e, por fim, formar agentes educativos para que exerçam o seu papel socioeducativo.

Este trabalho, apesar de não nos consentir generalizar as conclusões a todo o território, permite-nos tecer algumas recomendações para a Guiné-Bissau.

### *Recomendações para a Guiné-Bissau.*

As nossas recomendações foram adaptadas do estudo de Piscalho e Cruz (2015), dada a semelhança entre países (São Tomé e Príncipe) relativamente a esta temática, confrontadas com as nossas principais conclusões. Assim sendo, recomenda-se:

1. A construção do enquadramento legal para a educação inclusiva na Guiné-Bissau;
2. A promoção de ações de sensibilização e envolvimento da sociedade em geral e a comunidade escolar, em particular, para a temática da inclusão escolar.
3. Um estudo que nos permita indagar as verdadeiras prioridades e as necessidades de investimento e recursos.
4. A melhoria da articulação entre as associações, ONG e as estruturas ministeriais.
5. O desenho de uma “Estratégia de desenvolvimento para a educação inclusiva na Guiné-Bissau”, com várias etapas.
6. A melhoria dos serviços de intervenção precoce, nomeadamente, ao nível da prevenção e identificação das crianças com NEE e/ou em risco do ponto de vista desenvolvimental.
7. A constante atualização do trabalho de sinalização/referenciação das crianças com NEE e/ou em risco do ponto de vista desenvolvimental.
8. A aposta na formação de agentes educativos e outros técnicos.
9. O esforço no apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem dentro da sala de aula (diferenciação pedagógica).
10. O reforço na relação entre a escola e a família.
11. A melhoria das acessibilidades nas escolas.
12. A divulgação das "boas práticas" e a dinamização de modelos e programas de formação e intervenção socioeducativa.

### *Limitações do estudo*

A educação inclusiva está numa fase embrionária na Guiné-Bissau pelo que, apesar de termos coletado várias informações concernentes à temática da educação inclusiva no ensino primário guineense, no decorrer do processo tivemos as seguintes limitações: limitações de acesso aos livros, aos entrevistados, limitações de acesso aos documentos oficiais das entidades que trabalham na implementação desta temática na Guiné-Bissau e, por fim, limitações motivadas pela pandemia da COVID-19.

### *Sugestões para estudos futuros*

Futuramente, sugerimos que, seja(m) estudado(s): a importância ou impacto das Associações e as ONG na implementação de inclusão escolar na Guiné-Bissau; os fatores que obstaculizam a inclusão escolar das crianças com necessidades específicas em diferentes comunidades da Guiné-Bissau; mecanismos e obstáculos na elaboração das políticas públicas robustas e claras face à inclusão escolar das crianças com necessidades específicas; as estratégias previstas no programa de governo sobre a inclusão escolar das crianças com necessidades específicas; as boas práticas já em curso, no terreno; a implementação de algum projeto piloto socioeducativo que verse a educação inclusiva.

## Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais.(2003).*Necessidades Educativas Especiais na Europa*. (ISBN: 87-91350-89-5). Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins Alves,
- Alves, M.S.F. (2011). Relação Escola-Família: Percepções de Algumas Famílias de Crianças Com Necessidades Educativas Especiais Matriculadas No 1º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1204/1/TESE%20final.pdf> 05-05-2022
- Amado, J., & Ferreira, S. (2017). A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Org.), Manual de investigação qualitativa em Educação (pp. 187-197). Imprensa Universitária de Coimbra.
- Andrade, A. M.S.T. (2013) . Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: estudo de caso de um agrupamento de escolas. ISEC Lisboa-Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10732/3/AnaTente\\_MestradoVers%c3%a3oFinal27ago2013.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10732/3/AnaTente_MestradoVers%c3%a3oFinal27ago2013.pdf) 01-2021
- Armstrong, F., Rodrigues, D.(2014). *A Inclusão Nas Escolas*. (1ª edição).Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arcuri, R.(1996). Interviews An Introduction to Qualitative Research Interviewing. 12-03-2022.  
[https://www.academia.edu/4229478/Interviews\\_An\\_Introduction\\_to\\_Qualitative\\_Research\\_Interviewing](https://www.academia.edu/4229478/Interviews_An_Introduction_to_Qualitative_Research_Interviewing).
- Artigo 2º,nº1e 2 de 2010. Da Lei Bases do Sistema Educativo Guineense.(2010). Ministério da Educação da Guiné-Bissau.  
<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. 21-02-2022
- Artigo 24º. De Convenção Sobre Direitos das Pessoas Com Deficiências. (atualizado <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e> 26-08-2021
- Artigo 30º b. de 2010. Lei Bases do Sistema Educativo Guineense.  
<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. 24-08-2021
- Artigo 33º,nº1, de 2010. Da Lei Bases do Sistema Educativo Guineense. Ministério da Educação da Guiné-Bissau.  
<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. 21-02-2022  
<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. 21-02-2022
- Artigo 34º, nº1) .(2010). Lei Bases do Sistema Educativo Guineense .  
<https://fecong.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. 24-08-2021
- Artigo 49º , nº1 e 2. de 1996. Fórum dos Presidentes dos Supremos Tribunais de Justiça dos Países e Territorios de Língua Portuguesa. [https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/guine\\_constituicao.pdf](https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/guine_constituicao.pdf) 15-05-2022
- Baptista, J. A. (2009). Inclusão e Desenvolvimento a Face Oculta da Exclusão Escolar. 10-03-2022.  
[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9115/1/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_123.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9115/1/gestaodesenvolvimento17_18_123.pdf)
- Bautista, R. (1997). Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro.
- Bardin, L.(2011). *Análise de Conteúdo*. (1ªedição). Edições 70 Lda/Almeida Brasil.
- Bardin, L.(1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Developing Learning and Participation in Schools*.01-01-2022  
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. USF Tampa Bay Open Access Textbooks Collection. Book 3.
- Borges, I. M. M. O. (2011 ). *A Educação Especial Na Esfera Pública em Portugal...* Instituto Politécnico de Lisboa(Escola Superior de Educação, Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>  
 25-12-2021
- Campanha Mundial Pela Educação. (sd). *Uma Visão Coletiva para Uma Educação de Qualidade para Além de 2015*. 15-10-2021. [https://icevi.org/wp-content/uploads/2017/12/GCE\\_Post\\_2015\\_Goals\\_Portugese.pdf](https://icevi.org/wp-content/uploads/2017/12/GCE_Post_2015_Goals_Portugese.pdf)
- Carujo, A. I. C. (2014). *Olhar a Diferença: Perspetivas sobre a Educação Inclusiva de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo*. Universidade de Evora, Evora.  
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/11196/1/Olhar%20a%20Diferen%C3%A7a%20Perspetivas%20sobre%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> 01-03-2022
- Campos, S. M. G. de, & Martins, R. M. L. (2016). Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, vol (34), p.223
- Candeias, A.R.G.(2013). *Autismo: inclusão ou integração*. Instituto Superior de Educação e Ciências-ISEC, Portugal.google. <http://hdl.handle.net/10400.26/10711> 12-11-2021
- Cardoso,M.R.C.A.(2011). *Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos Professores*.ISEC.Portugal.  
<http://hdl.handle.net/10400.26/10759> 26-10-2021
- Cedillo, G. J. A.(2017). *Los instrumentos y técnicas como cuestiones indisolubles en el corpus teórico-metodológico del accionar del Trabajador Social*.12-03-2022.  
[https://www.margen.org/suscri/margen86/avila\\_86.pdf](https://www.margen.org/suscri/margen86/avila_86.pdf)
- Cho, J., & Trent, A.(2006). *Validity in Qualitative Research Revisited*. *Qualitative Research Journal*, 6(3), 319-340. <https://doi.org/10.1177/1468794106065006>
- Coelho,C.M., Izquierdo, T., Santos, Camila. (2007). *História(s) do sucesso educativo. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*, vol(nº2) p.179.
- Correia, M. L.,Martins, A.P.L.(2002).*Um Guia Para Educadores e Professores*.(ISBN972-98817-0-7). Quadrado Azul Editora.
- Correia,L.M.(1997). *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. (1ª edição). Porto Editora Lda.
- Costa, A. M.B.(1999). *Uma Educação Inclusiva A partir da Escola que Temos*.(1ªedição). Conselho Nacional da Educação, Ministério da Educação.
- Coutinho, C.P.(2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*.(76,78,80). Edições Almedina, S.A.
- Dawidowicz, P. (2011). *With Scholarship & Practice in Mind: The Case Study as Research Method*. 10-03-2022  
[https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=cel\\_publications](https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1050&context=cel_publications)



- Drame, E.R., & Kamphoff, K. (2014). Perceptions of Disability and Access to Inclusive Education in West Africa: A Comparative Case Study in Dakar, Senegal. *International Journal of Special Education*, Vol(29), p.69.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Fernandes, A.F. (2011). *Integração de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*. Universidade de Cabo Verde e à Escola Superior de Educação de Lisboa. Cabo-Verde e Portugal. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3158/1/Integra%C3%A7%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%20no%20ensino%20regular.pdf> 28-10-2021
- Figueiredo, M. C. & Amendoeira, J. (2018 p.103). O estudo do caso como método de investigação. *Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, Vol(VI, N.º 2.), p.103.
- Flick, U. (2011). *La Entrevista en Investigacion Qualitativa*. Ediciones Morata, S.L. (2011).
- Fragoso, F.M.R.A. Casal, J. (2012). Representações Sociais dos Educadores de Infância e a Inclusão de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília v. 18 ( n. 3 ).p.530.
- Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, Vol (XVI, nº1).p.5.
- Fundação Fé e Cooperação. (2015-2016). *Situação da Criança na Guiné-Bissau*. 27-10-2021. [https://www.fecong.org/pdf/publicacoes/FEC\\_Relatorio\\_SituacaoCrianca\\_na\\_GB\\_site.pdf](https://www.fecong.org/pdf/publicacoes/FEC_Relatorio_SituacaoCrianca_na_GB_site.pdf)
- Fundação Fé e Cooperação. (2020). *Educação Mais Inclusiva Para Melhor Cuidar das Crianças na Guiné-Bissau*. 22-06-2022 <https://www.fecong.org/2020/05/06/educacao-mais-inclusiva-para-melhor-cuidar-das-criancas-na-guine-bissau/> 22-06-2022
- Fundo das Nações Unidas para as Crianças. (2019). *Situation Analysis of Children's Rights and Well-being in Guinea Bissau 2019*. 20-10-2021. google.com. <https://www.unicef.org/guineabissau/media/1316/file/SITUATION%20ANALYSIS%20OF%20CHILDREN%E2%80%99S%20RIGHTS%20AND%20WELL-BEING%20IN%20GUINEA-BISSAU%202019.pdf>
- Fumegalli, R. C. A. (2012). *Inclusão Escolar: O Desafio de Uma Educação para Todos?*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamografia.pdf?sequence=1> 06-03-2022
- Fundo das Nações Unidas para as Crianças, Brasil (s.d). *A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 21-02-2022. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Gerhardt, E., Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. (1ª edição). eletrônica: Luciane Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). Editora Atlas S.A
- Global Partnership for Education. (2018). *Disability and Inclusive Education*. 22-10-2021. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2018-07-gpe-disability-working-paper.pdf>
- Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os Nós da Escola e a Inclusão*. Universidade Católica Portuguesa, Portugal. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13612/1/LuziaFerraoRelatMestrado..pdf> 25-12-2021
- Gomes, F. (2014). *Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guine-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial*. Faculdade de Economia da Universidade Coimbra, Coimbra.

- <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/27522/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20em%20Sociologia.pdf> 26-08-2021
- Hamilton, L& Whittier, C.C.(2013). *Using Case Study in Education Research*. Editora Marianne Lagrange.
- Humanity & Inclusion.(sd). Na Guiné-Bissau, HI continua a executar programas sob operação ``Handicap International``.14-10-2021. [https://www.hi-us.org/guinea\\_bissau](https://www.hi-us.org/guinea_bissau).
- Humanity & Inclusion. (sd). In a country marked by political turmoil, HI strives to ensure that children with disabilities have access to education. 22-06-2022. <https://humanity-inclusion.org.uk/en/country/guinea-bissau>
- Instituto Nacional da Estatística (2009). Recenseamento Geral da População e Habitação.google. 28-08-2021.  
<https://dataspace.princeton.edu/bitstream/88435/dsp01w6634600z/8/DSPACEGuineaBissaucensus2008deficientes.pdf>
- Rosiek,J.(2019). School Segregation: A Realist’s View. The Professional Journal For Educators, Vol 100(5):, pp.8-13
- Jick, T. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 602-611
- Júnior, E. B.L.J., Oliveira, G.S.O., Santos, A.C.O.S., Schnekenberg,G. F. (2021). Análise Documental Como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, v.(20).pp36-37.
- Júnior, G.B.V.(s.d). O Que é a Pesquisa Qualitativa. 15-03-2022.  
[http://www.cpaqv.org/metodologia/a\\_pesquisa\\_qualitativa.pdf](http://www.cpaqv.org/metodologia/a_pesquisa_qualitativa.pdf).
- Kvale, S.,&Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications
- Lima, C. (2007). (Des)Inclusão das Crianças com NEE. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/153406783.pdf> 18-06-2022
- Lopes, O., Maria, D., Gomez, S., Cruz , M. (2006). Técnicas de Recoleccion de Datos en Tornos Virtuales más Usadas en la Investición cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, Vol (24).p.217. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321886011.pdf> 13-03-2022
- Madureira, I. P., Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal. 10-03-2022.  
[file:///C:/Users/Buli%20Sanha/Downloads/MadureiraI.P.LeiteT.S.2003NecessidadesEducativasEspeciais%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Buli%20Sanha/Downloads/MadureiraI.P.LeiteT.S.2003NecessidadesEducativasEspeciais%20(1).pdf)
- Magnússon, G.(2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education*, (Vol.23, Nos.7–8,), p.677.
- Marques, A.(2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial, Indicadores para o desenvolvimento das Escolas*. Editor Cercica. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf) 25-10-2021
- Martins, A.M.O., De, M., Castro N.,Coimbra, T.(2013). Case Studying Educational Research: A way of looking at reality. *American Journal of Educational Research*, Vol. 1, No. 9, p.391
- Mendes, R. H.(2020). *Educação Inclusiva na prática*. (Edição Ana Luisa Astiz e Graciliano Toni). Brasil.
- Mitchel, R.(2017). Inclusive Education in Sub.Saharan.10-03-2022.  
[https://www.researchgate.net/publication/315740656\\_Inclusive\\_education\\_in\\_sub-Saharan\\_Africa](https://www.researchgate.net/publication/315740656_Inclusive_education_in_sub-Saharan_Africa) 20-10-2021

- Mesquita, M.H.F.P. (2001). Educação Especial em Portugal no Último Quarto do Século XX. Universidade de Salamanca, Espanha. <http://hdl.handle.net/10400.11/150610-01-2021>
- Ministério da Educação.(2013). XI Congresso Internacional e XVIII Seminário Nacional do INES Educadores de Surdos em Países de Língua Portuguesa ``Há Línguas em português´´. Google. 27-02-2021 <http://projetoredes.org/wp/wp-content/uploads/AnaisInes-29out13.pdf>.
- Ministério Público de Portugal. (1975). Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. 01-05-2022.<https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf>
- Montaño, M. J.N. (2010). El Estudio de Casos Como Estrategia de Investigacion. REOP, Vol. 21 (Nº 3) 3er Cuatrimestre. p.669
- Munir, U. (2017). Research Instrument For Data Collection. 11-03-2022. [https://www.academia.edu/34823600/RESEARCH\\_INSTRUMENTS\\_FOR\\_DATA\\_COLLECTION](https://www.academia.edu/34823600/RESEARCH_INSTRUMENTS_FOR_DATA_COLLECTION)
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (1994). Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 21-02-2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. (2019). Inclusive Education For Persons With Disabilities –Are we making progress? .09-03-2022. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370386>
- Organizações das Nações Unidas. (2015). Guia sobre Desenvolvimento Sustentável.google. 03-09-2021. [https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG\\_brochure\\_PT-web.pdf](https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf)
- Patton, M.Q.(2002). Qualitative Evaluation and Research Methods. (2<sup>nd</sup> ed.). Sage.
- Piscalho, Isabel (coord.); Vera Cruz, Ana (2015). *Programa de sinalização de crianças com deficiência ou em risco de desenvolvimento em São Tomé e Príncipe – Relatório do estudo*. UNICEF.
- Pires, M.J.M. (1999). Carta Africana Dos Direitos Humanos e Dos Povos. 26-08-2021.[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/ua\\_pires\\_carta\\_africana\\_direitos\\_povos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/africa/ua_pires_carta_africana_direitos_povos.pdf)
- Piscalho, I.A.D.T.(2020). Observar, Refletir, e Narrar: Ciclos Estratégicos de Ação Autorregulada Como Processo Formativo e de Promoção da Aprendizagem das Crianças. Universidade de Lisboa e da Coimbra, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.15/22712022> 16-03-
- Portela, A. O. (2017) . Educação Escolar Inclusiva: Perspectivas dos Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico de Alunos Com Necessidades Educativas Especiais. ISCTE, Lisboa. <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/14944/1/Alexandra%20de%20Oliveira%20Portela%2c%20Educa%2c%20a7%2c%20a3o%20Escolar%20Inclusiva%2c%20Perspetivas%20dos%20professores%20de%201%2c%20ba%20Ciclo%20de%20alunos%20com%20necessidades%20educativas%20especiais%2c%20Mestrado%20em%20Educa%2c%20a7%2c%20a3o%20e%20Sociedade.pdf> 30-12-2020.
- Qu, S.Q., Dumay,J.C.(2011). The qualitative research interview. 04-03-2022. [https://www.researchgate.net/publication/227430203\\_The\\_qualitative\\_research\\_interview](https://www.researchgate.net/publication/227430203_The_qualitative_research_interview).
- Reynoso, M.A.P.(s.d). El Concepto de Exclusión Educativa A Partir de Los Dispositivos de Definición De Sujetos Formados Para Atender Las Diversidades SocioEducativas. 01-05-2022.

- [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_10/ponencias/1076-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1076-F.pdf)
- Ministério Público Portugal (sd). Declaração dos Direitos das Pessoas Com Deficiências. 08-03-2022.
- <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-dtosdeficientes.pdf>
- Rosa, M.V.F.P.C. & Arnoldi, M.A.G.C.(2006). A Entrevista na Pesquisa Qualitativa: Mecanismos Para Validação dos Resultados. (2ª edição).
- Rosinha, M. A. M. (2018).Conceções dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Basico Face à Inclusao de Alunos com NEE Nas Salas de Aula do Ensino Regular. Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28613/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20Maria%20Rosinha.pdf> 08-03-2022
- Sabé, J. C. (2019). Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education. *British Journal of Sociology of Education*, Vol (40, NO.7), 999-1009
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D.,Guindani,J. F.(2009). Documentary research: theoretical and methodological clues. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, vol(ISSN:2175-3423). p.14.
- Sanches,I. Teodoro,A. (2006). Da Integração à Inclusão Escolar: Cruzando Perspectivas e Conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, vol(8,63-83), pp.65-72.
- Sanchez, A.G. (2010). Dinamica del Processamiento de la Informacion en las Investigaciones Sociales. Universidad de Oriente, Cuba. <http://eprints.rclis.org/33088/1/TesisdoctoralGorina.pdf> 12-03-2022
- Sane, S. (2018). Desafios Da Educação Na Guiné-Bissau. *Revista Temas da Educação*, Vol 27 (1), pp.1-9.
- Santos, C.A.G. (2018). Inclusão ou Integração / Educação Inclusiva ou Educação Especial?... Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/3696> 09-01-2021.
- Santos, M.P.(2000). Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: Consequencias ao Sistema Educacional Brasileiro. *Surdes: Desafios para o Próximo*,Vol(v.10, n.22), PP.34-40.
- Sarton, E.,Smith, Mark.(s.d). O desafio da inclusão das crianças com deficiência – experiências de aplicação na África Oriental e Austral. <https://www.unicef.org/esa/media/6846/file/EducationThinkPieces-7-DisabilityInclusion-PT.pdf> 27-10-2021.
- Sayed, Y.(2003). Educational exclusion and inclusion: Key debates and issues. *Perspectives in Education*, Volume 21(3),p.5.
- Silva, M.O.E. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, Vol (,13, 135-153).p.137.
- Sousa,F.M.S.(2021). Formação e Atuação dos Professores para Educação Inclusiva. Escola Superior de Educação João de Deus. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/37567/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20CI%c3%8aNCIAS%20DA%20EDUCA%c3%87%c3%83O%20-%20FABIANA%20SOUSA.pdf> 12-11-2021
- Tarabini, A., Jcovkis, J., Montes, A. (2018). Factors in Educational Exclusion: Including the Voice of Youth. *Journal of Youth Studies*, Vol 2 21(1):1-16, p.2
- Té, F.A.B. (2017). Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário. ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15299/1/francisco\\_te\\_diss\\_mestrado.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15299/1/francisco_te_diss_mestrado.pdf) 10-01-2021.

- Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (1998). Promover a Educação Inclusiva. 972-771-653-9)- Stória Editores , Lda.
- Valente, M.O. (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. (ISBN 972-8360-08-8), p.340
- Vale, I. A. C. M. (2020). Perspetivas de Professores e de Alunos Sobre o Papel do Professor de Educação Especial na Construção de uma Escola Inclusiva. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13041/1/Disserta%20a%20Isabel%20Alexandra%20Vale\\_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/13041/1/Disserta%20a%20Isabel%20Alexandra%20Vale_vf.pdf) 16-03-2022
- Ventura, M. (2007). O Estudo de Caso Como Modalidade de Pesquisa. Rev SOCERJ, V.20 (no5), pp. 383-386. Obtido de [http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007\\_05/a2007\\_v20\\_n05\\_art10.pdf](http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf)
- Vilelas, J. (2009). Investigação. O Processo de Construção de Conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.
- Viegas, L.H. (2014). A Educação Social em Contexto Escolar, Contributos para a Definição das Áreas de Intervenção e para Perfil do Educador Social nas Escolas. 17-04-2022. [https://www.academia.edu/37097323/A\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Social\\_em\\_contexto\\_escolar\\_Contributos\\_para\\_defini%C3%A7%C3%A3o\\_das\\_%C3%A1reas\\_de\\_interven%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_para\\_o\\_perfil\\_do\\_Educador\\_Social\\_nas\\_escolas](https://www.academia.edu/37097323/A_Educa%C3%A7%C3%A3o_Social_em_contexto_escolar_Contributos_para_defini%C3%A7%C3%A3o_das_%C3%A1reas_de_interven%C3%A7%C3%A3o_e_para_o_perfil_do_Educador_Social_nas_escolas)
- Yin, R.K. (2001). *Estudos de Caso Planejamento e Método*. (2ª edição). Editoração Electrónica.
- Wilkinson, D., Birmingham, P. (2003). Using Research Instruments a Guide For Researchers. 12-03-2022. <https://thenigerianprofessionalaccountant.files.wordpress.com/2013/04/using-research-instruments-a-toolkit-for-researchers.pdf>
- World Bank., United Nations Children's Funda., United States Agency For International Development., Ministry of Education. (2018). Inclusive Education in Africa. 21-10-2021. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/814871540923809933-0200022018/original/NairobiEventBookletweb.pdf>

## **Apêndices**

## Apêndice A - Guião de Entrevista

*Proposta de Dissertação  
Educação Inclusiva no Ensino Primário na Guiné-Bissau.  
Estudo de Casos nas Comunidades de Bissau*



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM**  
**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**



Mestrando: Buli Sanhá, N.º 190200132

Orientado por ...

Proposta de tema de dissertação para a obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária.

Janeiro, 2021

### **Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária**

### **GUIÃO DE INQUÉRITO POR ENTREVISTA SEMIDIRETIVA**

Caro cidadão/cidadã,

No âmbito de elaboração do projeto de Dissertação de Mestrado sob tema: *Educação Inclusiva no Ensino Primário na Guiné-Bissau (Estudo de Casos nas Comunidades de Bissau)*, desta feita, vimos por meio solicitar a vossa colaboração e envolvimento nesta ação de recolha de informação (entrevista), que tem como o propósito compreender as problemáticas de inclusão/exclusão nas crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense.

Nesta ação, iremos envolver Diretor Geral do Ensino Inclusivo na Guiné-Bissau, Diretor Regional da Educação, Pais e Encarregados da Educação e Representante dos alunos.

Comprometemos garantir a confidencialidade nas informações coletadas, e as mesmas informações terão tratamentos adequados em conformidade com as legislativas vigentes em Portugal. Portanto, aproveitamos esta ocasião de vos agradecer pelas respostas que irão nos dar.

<b>Guião de Entrevista semidirectiva - Inclusão escolar no ensino primário guineense</b>			
Objetivos	Indicadores de Perguntas/Tópicos	Perguntas	Observações
Identificar o Entrevistador	O meu nome é Buli Sanhá mestrando em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC). A nossa entrevista baseará sobre a Inclusão escolar das crianças com necessidades especiais. As suas respostas serão confidenciais. Muito obrigado!		Legitimar o estudo e motivar o respondente
Identificar a Instituição			Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista
Identificar e legitimar o Estudo			
[Garantir confidencialidade das respostas]			
Agradecer			
Rodar a Entrevista	1. Espelhar as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense	1. Na sua opinião, quais as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?	Centrar o respondente na temática
«Bateria de Perguntas é concernente as problemáticas de inclusão escolar no ensino primário guineense»	1.1 - estratégia de implementação da inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense; 1.2 - obstáculos na concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais; 1.3 - A exclusão escolar das crianças com necessidades especiais e a inflexibilidade de currículo escolar; 1.4- Instrumentos pedagógicos no processo de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais;	1.1 - Como ocorre a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense? 1.2 - Quais são os principais obstáculos para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?  1.3 -A exclusão escolar das crianças com necessidades está relacionada com a inflexibilidade de currículo escolar? 1.4- Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das	Procurar exaustividade apreciativa



		crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?	
«Bateria de Perguntas referente às questões social, cultura e económico»	1.4 Proveniência de exclusão escolar das crianças com necessidades especiais;  1.6 Famílias e a Inclusão Social;	1.5 Quais são os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?  1.6- Quais são os Contributos das famílias guineenses no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais?	Não orientar o respondente
«Bateria de perguntas referente às medidas atenuantes às problemáticas de exclusão»	2. Atividades incentivadoras de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais;	2. Quais são as atividades escolar e extraescolar que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais? a) quais são as atividades escolar e extraescolar para atenuar problemática das crianças com necessidades especiais? Como são feitas? b) Quais são os maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com necessidades especiais? c) Qual o papel dos professores e pais em minimizar a exclusão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar um ambiente descontraído, mostrando gentileza e atenção para com o entrevistado.</li> <li>• Atender ao limite de tempo da entrevista.</li> </ul>

		<p>escolar das crianças com necessidades especiais?</p> <p>d) Quais as respostas mais adequadas para minorar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais na Guiné-Bissau?</p>	
«Bateria de perguntas referente à comparação das escolas»	2.1 comparar escolas públicas e privadas	2.1 Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?	
«Bateria de perguntas referente a Caracterização sócio demográfica do entrevistado»	2.2 Recolher informações de âmbito sócio demográfica do entrevistado.	<p>a) Qual a sua idade?</p> <p>b) Qual é o seu estado civil?</p> <p>c) Qual é a sua habilitação literária? (Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior...)</p> <p>d) Qual é a sua profissão?</p>	Apresentar um agradecimento final

## **Apêndice B - Transcrição das Entrevistas**

## **Entrevista com os Diretores Gerais**

***BS: Na sua opinião, quais as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DGIE: primeiramente, trata-se de vulnerabilidade das famílias, estas vulnerabilidades podem influenciar nos transportes e sustentabilidades deste ato. Normalmente, quando há duas ou três crianças numa famílias com a falta de possibilidades, isso dá-nos sensação que não têm problemas de saúde;

Segunda, está ligada à distancia, onde estes indivíduos moram em relação a escola, devido a impossibilidade das crianças com necessidades especiais serem transportados diáriamente para escola;

E o terceiro fator, tem a ver com conhecimento. Os pais não estão sensibilizados em relação as crianças necessidades especiais, as famílias que vivem com as crianças com necessidades especiais preferem deixá-las em casa, pois julgam que enviar estas crianças para escola constituem um desperdício e não podem valer... e acham desnecessário insistir na escolarização destas crianças.

***BS- Como ocorre a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DGIE: No Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau, abraçamos este assunto desde 1995, tivemos formações cá no Ministério da Educação, Moçambique, Portugal e mais tarde foi criado o departamento do ensino especial que se encontra extinto neste momento, a educação inclusiva foi implementada no âmbito de inovação educacional, nisso deu abertura a formação das associações, tais como: AGRICE, ASGB. Haviam as associações ligadas a este assunto, as quais trabalham em colaboração com o Ministério da Educação Nacional. Na altura o Ministério da Educação não focava atenção nas escolas primárias e pré-escolar, entretanto, as escolas pertencentes a estas associações têm alguns alunos com deficiências, entretanto trabalhávamos com estas associações e escolas desde 2004 até a presente data, isso têm estado a evoluir. Estamos na fase inicial do processo de implementação da educação inclusiva na Guiné-Bissau, quem compreende a educação inclusiva, pode concluir que ainda não começou como deve ser, porque além de condições estado físico das infraestruturas escolares exige também a formação dos professores. O nosso departamento sendo uma entidade recém criada em 2020 estamos a trabalhar na criação de seminário de formação dos professores com o intuito de estender esta ação a nível nacional e fazer progredir as ações de inclusão escolar.

Nas escolas atrás referenciadas, algumas pessoas terminaram 9ºano nos Liceus, nas escolas de formação, mas com o método a quem das expetativas das regras científica para atender as pessoas com deficiências.

***B.S: Quais são os principais obstáculos para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DGIE: os obstáculos são muitos, o próprio estado só em 2020, que criou a Direção Geral da educação inclusiva, as outras formas estão sendo feitas a maneira, as dificuldades são eminentes, sobretudo a falta de sensibilização dos responsáveis máximo do país, as condições da escola, a mobilidade das crianças na escola, as salas de aulas não facilitam, o posicionamento do quadro dentro da sala de aula... mas, o principal é sensibilização das pessoas.

***BS:A exclusão escolar das crianças com necessidades está relacionada com a inflexibilidade de currículo escolar?***

DGIE: não, em relação ao curricular escolar, temos um módulo que foi feito para a educação inclusiva, houve uma triagem de materiais administrativos e pedagógicos, isso está num bom caminho. No ano 2019 e 2020 preparamos um módulo de educação inclusiva para as escolas de formação de professores, portanto, acho que não há problema de inflexibilidade curricular neste sentido. Muitas das vezes as pessoas confundam, não há um programa especial para as pessoas com deficiências, partilham os mesmos programas com as pessoas sem deficiências. No quadro de sensibilização e formação dos professores, criamos um módulo para os professores de escolas de formação dos professores que possam favorecer a compreensão destes indivíduos para lidarem as crianças nas salas de aulas, as disciplinas são as mesmas, há diferença só em alguns aspectos: os alunos com deficiências terão que ser aplicados metodologias adequadas para poderem perceber a matéria, tudo isso é possível com a ajuda de professor. Se o professor não estiver preparado neste sentido, tornaria mais difícil.

***B.S: Quais são os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DGIE: são, a compreensão, a sensibilização, falta de conhecimentos de direitos globais das pessoas em geral. Não se podem impedir as crianças a frequentarem as aulas, portanto, para nós o maior obstáculo é a sensibilização e aquisição dos materiais que possam facilitar a compreensão das crianças deficientes e a formação dos professores. Sem a formação dos professores nesta matéria, não se pode falar da educação inclusiva.

***B.S: Quais são os Contributos das famílias guineenses no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais?***

DGIE: é difícil falar dos contributos das famílias num assunto que não está bem implementado por estado da Guiné-Bissau, se a educação inclusiva está na fase embrionária, é porque as desconhecem muito acerca deste assunto, todavia as famílias que tem filhos nas escolas inclusivas pertencentes a algumas associações reconhecem a importância de mandar as crianças com deficiências para escola, essas famílias contribuem para pagamento de propinas, transportes e materiais didáticos para os seus educandos.

***B.S: Quais são as atividades escolar e extraescolar que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DGIE: no âmbito extraescolar não há uma metodologia de encarar esta situação, fora da escola, as crianças que têm possibilidades fazem trabalhos ligados as famílias. Nas escolas criam sessões de educação física onde participam as crianças com deficiências. Recordo-me de outras importantes atividades, neste caso, o jogo escolar que incluem futebol, handball e outros, têm tidos sucessos.

***B.S: Quais são os maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com necessidades especiais?***

DGIE: o maior obstáculo é formação das pessoas que irão lidar com as crianças com as necessidades especiais na matéria dos direitos humanos, direitos das pessoas com deficiências e demais leis que tangem com a educação inclusiva.

***B.S: Qual é o papel dos professores e pais em minimizar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DGIE: os pais e os professores estão envolvidos numa ação que visa defender ou proteger as crianças com deficiências. Foram criadas algumas estruturas nas escolas para consciencializar as pessoas na matéria de inclusão escolar.

***B.S: Quais as respostas mais adequadas para minorar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais na Guiné-Bissau?***

DGIE: a meu ver, preparar as comunidades escolares para não criarem a situação de exclusão.

***B.S: Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DGIE: a elaboração de módulo de educação inclusiva para os professores constitui um instrumento pedagógico importante, entendemos que o professor deve compreender a situação, nisso elaboramos um módulo que espelha tipos de deficiências, a origem da deficiência. Portanto é um tratamento psicopedagógico que se encontra nesse módulo para facilitar a compreensão de professor nesta matéria.

Caraterização demográfica do entrevistado.

- a) Qual a sua idade? 57 anos
- b) Qual é o seu estado civil? casado
- c) Qual é a sua habilitação literária? Mestrado em química/biologia, especialização em educação inclusiva.

(Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior...)

- d) Qual é a sua profissão?

Biólogo.

***BS: Na sua opinião, quais as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

D.R.E.SAB: A Guiné-Bissau não está preparada para a implementação da inclusão das crianças com necessidades especiais, por exemplo as escolas não disponham de carteiras adequadas para atender as crianças com necessidades especiais, a sociedade não está sensibilizada nisso, carece dos professores formados para lidar com esta situação, os problemas derivados de falta de interação entre os alunos originam a desistência escolar das crianças com necessidades especiais.

***BS: Como ocorre a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

D.R.E.SAB: não há programa que orienta a inclusão das crianças com necessidades especiais nas escolas. Portanto quando o professor identifica uma criança com necessidades especiais na escola, dá seguimento e tratamentos especiais a esta criança, revisão dos cadernos das crianças com necessidades especiais, incentiva interação e animação com as mesmas crianças.

***BS: Quais são os principais obstáculos para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

D.R.E.SAB: não tem obstáculos na inclusão nas crianças com necessidades especiais na escola, o importante é sensibilizar os pais para enviarem as crianças com necessidades especiais para a escola.

***BS: A exclusão escolar das crianças com necessidades está relacionada com a inflexibilidade de currículo escolar?***

D.R.E.SAB: Não, a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais não tem nada a ver com inflexibilidade de currículo escolar.

***BS: Quais são os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

D.RE..SAB: não há fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, a própria sociedade guineense que não está preparada para isso, temos que fazer um trabalho para incluir as crianças.

***BS: Quais são os Contributos das famílias guineenses no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais?***

D.R.E.SAB: os contributos das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com necessidades específicas é fraco. Os pais devem sensibilizar e mobilizar as crianças com necessidades especiais para irem a escola.

***BS: Quais são as atividades escolar e extraescolar que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

D.R.E.SAB: não há atividades escolar e extraescolar para o tal efeito, pois não há programas que orientam estas atividades.

***BS: Quais são os maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com necessidades especiais?***

D.R.E.SAB: acho que não há obstáculos...

a) Qual é o papel dos professores e pais em minimizar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?

D.R.E.S.A.B: é sensibilizar e conversar com as crianças com necessidades especiais, mostrando-lhes que são importantes como as outras nas escolas e podem fazer tudo o que as outras fazem.

b) Quais as respostas mais adequadas para minorar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais na Guiné-Bissau?

D.R.E..SAB: como a sociedade guineense não está preparada para isso, requer-se a feitura de um trabalho de base, planeado para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, que de certo modo implicará a inclusão das crianças com necessidades especiais e incentivando os pais a mandarem as mesmas crianças para escola.

***BS: Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

D.R.E.SAB: não vi nenhum documento concernente ao aspecto pedagógico.

Caraterização demográfica do entrevistado.

Idade: 40 anos



Estado civil: solteiro

Habilitação literária: licenciado

Profissão: sociólogo.

### **Entrevista com o Representante dos Alunos**

***BS: Na sua opinião, quais as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

R.A: acho que tem a ver com a falta de informação, pois muitas pessoas ainda não sabem que as pessoas com necessidades especiais têm a capacidade de fazer muitas coisas, esta problemática (falta de informação) incentiva a exclusão escolar as pessoas com necessidades especiais na sociedade.

***BS: Quais são os fatores que contribuem para a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

R.A: a resposta da primeira pergunta está interligada com a segunda. Portanto falei das causas que incentivam este fenômeno, falando dos fatores que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, creio que a falta da informação está origem de tudo. Quando falta as informações na sociedade sobre a utilidade das pessoas com necessidades, e a falta de informação sobre existência de técnicas adequadas para a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais, com certeza haverá mais exclusão das pessoas com necessidades especiais na sociedade.

***BS: Quais são os Contributos das famílias guineenses no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais?***

R.A: contributos das famílias guineenses são razoáveis, deviam multiplicar mais esforços no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais. Quando ouvi dizer da escola que ensina as pessoas com necessidades especiais, passei essa informação para os meus pais, mas eles achavam isso como uma imaginação, apesar de tudo os apoios que recebi da parte dos meus pais são relativamente bons. Portanto na minha opinião as famílias devem dar mais apoios para a inclusão das crianças com necessidades especiais

***BS. Quais são as atividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

R.A: no meu caso, no âmbito extraescolar escrevo as poesias , canto as musicas, fazemos desportivos e outras... nos momentos das férias participamos também nas atividades de aprendizagem musical.

Nos eventos escolares, praticamos as atividades desportivas e musicais na escola, as mesmas atividades sirvam de elementos atenuantes para a exclusão escolar das pessoas com necessidades especiais para o ambiente extraescolar.

***BS: Quais são os maiores obstáculos na implementação das atividades escolares e extraescolares na inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

R.A: devido a falta de definição da políticas públicas que nos adotam de ferramentas que nos permitem organizar as nossas atividades.

Caraterização demográfica do entrevistado.

Idade: 24 anos

Estado civil: solteiro

Habilitação literária: 9ºano

### **Entrevista com Diretores das Escolas Inclusivas**

***BS: Na sua opinião, quais são as problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DEBB: problema maior teria a ver com o nível de entendimento das pessoas, porque muitos pais que têm crianças deficiêntes em casa acham que aquilo é perda do tempo mandar essas crianças para escola. Julgam que é impossível escolarizá-las. Imagine, temos a escola, e objetivo da criação da escola é atender necessidade dessas crianças, ``acha que, essas que temos aqui são as únicas no país? Claro que não´´.

Algumas pessoas têm crianças deficiêntes, mas escondem-as, acontece que o nosso desejo é alcançar essas crianças e educá-las, para que possam ser homens e mulheres amanhã, não pedintes como acontecem nos mercados.

***BS: Como ocorre a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?***

DEBB: essa é a primeira escola do ensino especial na Guiné-Bissau. Fizemos adaptações, começamos com os professores que já têm formação profissional, recrutamos esses professores e damos a formação na metodologia da braille e linguagem gestual, e os mesmos professores vão para sala de aula, adoptando os conhecimentos que já têm na escola de formação, aplicando-os, respeitando a componente da educação especial.

Adaptando os conteúdos que querem ensinar as crianças com deficiências. ``Por exemplo: se eu quero dar uma coisa que a criança não consegue ouvir ou ver, portanto, como ensiná-lo? Isso já é a criatividade do próprio professor na sala de aula, ou seja, o modo de ensinar crianças com deficiências em pé de igualdade com as demais as crianças sem deficiências.

***BS: quais são os principais obstáculos para a concretização da inclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: já referi na primeira questão que, em primeiro lugar as famílias não colaboram; e em segundo..., a falta de materiais necessários na escola. Quando se fala do deficiente, é claro que, mesmo que eu fosse uma pessoa com a capacidade de imaginação, vou precisar do materiais para poder concretizar a minha aula. Quando se fala de um deficiente visual, por exemplo, precisa-se saber criar os materiais para poder fazer aquela pessoa enquadrar-se naquilo que vou ensinar. Portanto, como é que isso se faz ? é preciso de materiais necessário para isso. Mesmo assistindo seminários de formação ou capacitação sobre o ensino do deficiente, seriam necessários os materiais que permitam aprendizagem da criança. Embora na nossa escola arranjamos forma de ultrapassar os obstáculos concernente a falta dos materiais, pois isso constitui a nossa responsabilidade. Dispomos de uma oficina que produz textos e outros materiais de que precisamos, mas também os próprios professores arrancam os seus próprios materiais. No meu caso, convidei uma senhora para vir ajudar-nos nessa tarefa, porque ela é muito boa na produção dos materiais que vão deixar aquela saliência para um deficiente poder passar a mão. Lamentamos a falta de colaboração dos pais, porque tem constituído obstaculo.

***BS: a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais está relacionada com a inflexibilidade curricular?***

DEBB: eu não diria isso, talvez tem a ver com nível de percepção das pessoas, quando uma pessoa uma analfabeta tem dificuldade de aceitar que uma pessoa deficiente pode ser escolarizada, pode estudar e ser formada, eu falo isso por experiência própria, quando estivemos no na escola Salvador Alleende, apareçam pessoas incluindo letradas admiravam e questionam a existência desse ensino. Portanto eu acho que isso tem a ver com o nível de entendimento das pessoas.

***BS: Quais são os factores que contribuem para exclusão das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: insistindo em três factores que contribuem nisso: falta de entendimento do assunto, a situação de pobreza, há pais que preferem mandar as crianças para pedir esmola de que

trazê-la para escola. O primeiro fator continua falar mais alto, a falta do entendimento do assunto.

***BS: Quais são os contributos das famílias guinenses no processo de inclusão social das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: Vê-se em alguns casos alguns pais empenhados, basta ver certas crianças, percebe-se que os pais têm certa visão, certo entendimento sobre a matéria, e um certo propósito. Vimos que, não se podem culpar alguns... neste aspeto, pois uns apoiam, pois há pais que empenham em transportar os filhos deficientes para escola, quando demoram transportes públicos, isso é uma demonstração que aquele pai está interessado em ver o seus filhos a serem pessoas úteis na sociedade, quer ver os seus filhos incluídos naquele processo ..., mas alguns infelizmente, não têm essa capacidade.

***BS: Quais são as actividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: para além das actividades escolares, fazemos peças teatrais, fazemos certos jogos, tentamos usar órgãos de comunicação social para poder difundir aquilo que fazemos. Acho que, isso também pode influenciar os pais.

A nível da actividade escolar, com excepção da ``aula normal`` os professores criam com os seus alunos visitas do estudo. No que tange a actividade extraescolar temos actividades que, quando se fala do aspecto curricular é respeitar o programa e fazer aquilo que esta programado. Exemplificamos a organização de um grupo que a televisão assiste, lembro-me das nossas crianças do jardim foram fazer apresentação de carnaval infantil tínhamos meninos cegos nesse grupo, alguns faziam poesia, isso também tem o seu impacto na sociedade.

***BS: Quais são os maiores obstáculos na implementação das actividades escolares e extraescolares das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: Eu diria que, tendo em conta o nosso contexto, quer dizer quando se fala de uma actividade extraescolar exige muita coisa, tem a ver com várias coisas, porque qualquer actividade que pode ter algo de benéfico para a criança, dependendo daquilo que queremos, as vezes gera custo, na aquisição dos espaços apropriados, uma vez que estamos a falar deficientes, precisamos de um espaço que vai adequar com aquilo que vamos fazer, porque estamos a falar das pessoas cegas e deficientes e auditivas. Quando se trata de um cego, por exemplo, pensamos num espaço adequado para receber actividades teatrais onde participam as pessoas cegas. Claro que deve ser um espaço previamente preparado para que possa

locomover sem grandes problemas. Para um deficiente auditivo é menos, mas para um cego é mais complicado.

Para a organização de qualquer actividade é fundamental, sem pensar naquilo que vai usar, desde preparação prévia dos espaços até dia de organização dos eventos.

***BS: Qual é o papel dos professores e dos pais em minimizar a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: os pais têm de colaborar, no sentido de mandar as crianças deficientes para escola.

Os professores não estão limitados só ao aspecto pedagógico, precisam também de dar atenção as crianças com necessidades especiais. Na minha aula, falo com as crianças deficientes, aproximando-lhes, pois tenho consciência que precisam de alguém com quem podem conversar, interagir para exteriorizar aquilo que têm. Esta ação faz parte do papel do professor na sala de aulas. Os professores não devem limitar-se só nos conteúdos que vai transmitir, tem a responsabilidade de aconselhar, aproximar e criar relacionamento com as crianças sobretudo as crianças com deficiências.

Os pais têm também de colaborar com a escola, no seguimento das atividades escolares dos alunos com deficiências em casa.

No ambiente escolar o professor deve preocupar-se em dar tratamento igual a todos os alunos na sala de aula.

***BS: Quais são as respostas mais adequadas para minorar a exclusão das crianças com necessidades especiais?***

DEBB: acho que, se todo o mundo pudesse ter um nível aceitável à situação seria diferente, porque eu estudei até concluir a minha formação, não vou olhar para uma criança com deficiência diferente de uma criança sem deficiência, mas como estamos a falar de forma genérica, as associações das pessoas com deficiências, as escolas têm que sensibilizar os pais através dos órgãos de comunicação social, e outros meios fazendo com que os pais saibam que aquelas crianças são iguais embora as deficiências limitam certas coisas, mas enfim são iguais, têm mesmo direitos todos podem dar a mesma contribuição dependendo dos apoios...

***BS: quais são os instrumentos pedagógicos utilizados na concretização da inclusão escolar das criança com necessidades especiais?***

DEBB: como referi, temos um oficina onde produzimos os materiais indispensáveis para aprendizagem dos alunos nas salas de aulas, com excepção dos materiais produzimos na oficina, o próprio professor também cria os seus materiais. Referenciamos o ex-presidente da AGRICE, malgrado Emanuel estava muito envolvido na procura de materiais, conseguiu alguns materiais que utilizávamos para as crianças. Para aula da matemática

temos materiais pedagógicos necessários para isso, temos Cubaritimo, Cubo para os cálculos. Pelo menos temos materiais o básicos, o que falta as vezes é quando o professor vai falar de uma coisa já um bocadinho fora ou ou seja, há coisas que encontramos no currículo escolar que as vezes não faz parte da imaginação da direção da escola, facto que dificulta a providência dos tais materiais. Apesar dessas carências, não baixamos os braços, estamos diligenciar isso.

Caraterização demográfica do entrevistado

Idade: 42 anos.

Estado civil: união de facto.

Habilitação literária: licenciado em ciências de educação.

Profissão: professor.

### **Entrevista com os professores das Escolas Inclusivas**

*B.S: Na sua opinião, quais são as principais problemáticas que incentivam a exclusão escolar das crianças com necessidades especiais no Ensino Primário na Guiné-Bissau?*

**PEBB1:** Então primeiramente, sempre eu disse que, basicamente é a família. As crianças com necessidades especiais continuam ainda sofrer alguma exclusão dentro da família. Quando sofrem isso, elas têm dificuldades em afirmar socialmente como a pessoa, isto porque, a partir da família, que ganham a liberdade de exhibir os talentos e afirmar e pensar como uma pessoa . Quando a família não representa como a base de apoio, claro, vai ter dificuldades de se afirmar.

**BS: como ocorre a inclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense.**

**PEBB1:** Não comentou este assunto.

*B.S: Quais são os principais obstáculos para a concretização da inclusão escolar das crianças com necessidades especiais no Ensino primário guineense?*

**PEBB1:** em primeiro lugar, tem a ver com questão do sistema do Ensino no país, que não oferece condições, e não é adequado as pessoas com necessidades especiais, isto porque, todo mundo é colocado no mesmo saco, não se individualiza questão de particularidade de cada aluno, considera isso, como primeiro obstáculo;

Segundo obstáculo, tem a ver com meios, falta de pessoas formadas nesta área para poderem corresponder com as exigencias que se colocam nesta área de educação inclusiva, e também

tem a ver com questão de materiais pedagógicos, por exemplo, quando se fala de crianças com necessidades especiais, para ter materiais pedagógico (pauta, punção e outros materiais ...), não há a venda aqui no mercado nacional e mesmo se houvesse, familiares ainda não estão engajados em custear estes materiais para as crianças nesta situação, e tudo é suportado pelas organizações em defesa desta franja, e são, entre outros obstáculos que temos.

***B.S: A exclusão escolar das crianças com necessidades especiais, está relacionada com a inflexibilidade do currículo escolar?***

**PEBB1:** Sim, é uma das partes, currículo escolar é umas barreiras, não está sendo flexível, existe a falta de alguma dinâmica para acompanhar a evolução social, por isso, é uma das barreiras, mas também, está relacionada com falta de preparação do pessoal, das infra-estruturas escolares adequadas, isto porque, as escolas não reúnem condições necessárias de acessibilidade para as crianças com necessidades especiais.

***B.S.: Quais são os factores que contribuíram para a exclusão de crianças com as necessidades especiais?***

**PEBB1:** Primeiro factor é a falta de espaço adequado para atender as suas necessidades, isto porque, quando uma pessoa, mesmo tendo vontade, mas se não existe espaço adequado, não pode participar na concretização. Segundo factor, tem a ver mesmo com, o preconceito social, porque, até agora, as pessoas continuam ainda a ver as pessoas com deficiência, como pessoas doentes. Nós tivemos este exercício numa formação realizada a dois anos atrás, algumas pessoas mesmos, que se acha que são pessoas lúcidas e formadas, carecem de informações nessa área e continuam a considerar pessoas com deficiência, como pessoas doentes e se, alguém considera pessoa com deficiência como doente, é claro que, não vai lhe dar aquele valor, sobretudo neste aspecto de educação ou seja dar-lhe oportunidade de poder mostrar algo, porque logo a partida, considera esta pessoas de um doente, são outros aspectos que contribuem para a exclusão destas pessoas.

***B.S: Quais os contributos das famílias guineenses no processo de inclusão das crianças com as necessidades especiais?***

**PEBB1:** Então, quanto às famílias continuam a ter uma contribuição muito fraca, além da assistência a nível psicológico, em termos de participação, de materiais de apoio, nas assistências, em termos de materiais pedagógicos, isso é pouco observado, A família, participa pouco, não digo que não participa, porque há certas pessoas que aparecem aqui na escola, para saberem junto da organização, como vão os seus educandos na escola, mas são,

números muito reduzidos. A contribuição é insignificante, comparando com número das crianças que estão aqui na escola.

***B.S: Quais são actividades escolares e extraescolares que contribuem para atenuar as problemáticas da exclusão escolar das crianças com as necessidades especiais?***

**PEBB1:** Temos, por exemplo, os intercâmbios que realizamos que ajudam sensibilizar as pessoas com deficiência, aliás, familiares das crianças com deficiência e das sem deficiências, que as vezes, não querem que os seus filhos interagem com as crianças com deficiência, sensibilizá-las. Nas actividades desportivas, há certas crianças que estão aqui, não podem praticar esta modalidade desportiva, mas há aquelas actividades desportivas adaptáveis que lhes permitam mostrar as suas habilidades. Isso facilita nas ações de sensibilização, ajuda sensibilizar as pessoas sobre a importancia das pessoas com deficiencias e quais as qualidades e importancia das mesmas pessoas. Dispomos de uma escola de música, no ato de aprendizagem, as crianças com as necessidades especiais, tendo em conta as suas limitações, sobretudo os invisuais, não conseguem ver o ambiente, isso lhes permitem ter maior concentração em termos de assimilação. Então na musica, são muito bons. Maiorias das crianças que estão na escola da música, conseguem assimilar mais rápido, que as outras crianças sem deficiencias, e isso demostra que, têm habilidades. Quando ha actividades musicais em qualquer sitio, apareçam e apresentam actividades musicais, isso acaba por chamar atenção as pessoas presentes no ato.

***BS: Quais os maiores obstáculos na implementação das actividades escolares e extra-escolares das crianças com as necessidades especiais?***

**PEBB1:** Os obstáculos, tem a ver com a falta desses materiais que estou a dizer, falta de materiais pedagógicos, falta de electricidade permanente no nosso espaço, o que leva-nos a usar painéis solares, e as vezes, com a falta da energia solar, deparamos com problemas de carregamento de bateria para sustentar a energia e materiais ao nosso dispor. Tentamos criar uma sala de informática, para evitar, pelo menos, os alunos com níveis de sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade, aprenderem usar computadores, isto para, quando forem para universidades, já não precisam tomar apontamento em braile e recebem os apontamentos em computador com software áudio e conseguem ter mais autonomia em termos de aprendizagem.

***B.S: Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a concretização de inclusão escolar das crianças com necessidades especiais, no Ensino primário guineense?***

**PEBB1:** Primeiramente, em termos de materiais pedagógicos, por exemplo: as crianças com deficiência visual, não usam matérias pedagógicos que as crianças sem problemas visuais



usam, portanto, elas usam pauta, usam cubarítimo, punção, regletes e, esses materiais especiais, não existem no país, como referi atrás, não há espaço que oferece ou seja onde se comercializam os tais produtos e também, nós usamos por exemplo para a concretização em termos de gestão das aulas, aquilo que se chama, plano individual da educação. Além do plano colectivo que se faz para todos os alunos na sala de aula. O professor toma em conta, a particularidade individual de cada um, tendo em conta o problema que este aluno tem em relação a aprendizagem, o professor tem que fazer este plano individual, focalizando neste aluno o problema pessoal que o mesmo tem. Depois do diagnóstico, tem que preparar os instrumentos essenciais para poderem concretizar a educação inclusiva no espaço que apelidamos do CRE (Centro de Recurso Educativos). Imagine o aluno com a deficiência, as vezes, tendo em conta a sua limitação, o tempo que o aluno sem deficiência leva para poder assimilar ou tentar explorar tudo o que o professor transmite, ela (criança com deficiência, não consegue fazer isso) e precisa de um outro tempo extra para a sua concretização e por isso, o centro de recurso serve para tentar colmatar esta falta. Então, são aspectos que deve contar para se poder concretizar a educação inclusiva.

***BS: Qual é o papel do professor e dos pais, em minimizar a exclusão das crianças com as necessidades especiais?***

**PEBB1:** Então, papel do professor e particularmente professores e particularmente professores do ensino especial inclusivo, além da orientação pedagógica na sala de aula, também exerce o papel animador psicológico, porque essas crianças e jovens com deficiência, a maioria deles, saíram das suas comunidades com algumas discriminações, e continuam ter ainda efeitos de discriminação na mente. Os professores devem trabalhar, para tentar, socializar esses alunos e colocar-lhes num ambiente em que ficam mais animados, e isso, faz com que estejam mais estimulados à aprendizagem. Quando não estão bem enquadrados aqui dentro da escola, continuam com pensamento de alguma massada que passaram na comunidade de origem, e isso, reflecte negativamente na afirmação do seu potencial. Daí que o professor tem uma responsabilidade mais acrescida, ainda quando se trata de aluno que é vítima de alguma desvantagem funcional (deficiência) com o tempo, o seu enquadramento no ambiente escolar requer maior flexibilidade do professor.

Os pais também, quando os alunos saírem da comunidade e tem algum problema, nós tentamos estabelecer contactos com os eles, as vezes não fazem por maldade, pode ser, por falta de informação, tratam os filhos com defiência diferentes dos outros, porque entendem que, o mesmo (menino com deficiência) tem pouco benefício a família, e em vez de ficar a perder tempo a gastar ao menino que se espera pouco, é melhorar priorizar o outro que não

tem problemas, neste sentido, a escola, tenta manter contactos com os pais e sensibiliza-los, no sentido de ter uma outra postura de equilíbrio em relação a esta criança. A escola sozinha, não pode mesmo tendo garantido todo conforto a criança, ela, precisa continuar a ligação com família, isso também, ajuda no seu desenvolvimento.

Quais são as respostas mais adequadas para minorar a exclusão das crianças com necessidades especiais no ensino primário guineense?

**PEBB1:** Primeiramente, é tentar dar oportunidade a estas pessoas menos favorecidas, tratá-las como humanas com sentimentos e desejos como qualquer pessoa, como cidadãos e criar condições adaptáveis as suas realidades e condições físicas, e também, tentar fazer, reforma a nível da legislação e currículo escolar que facilita o enquadramento desta camada da sociedade com mais urbanidade possível, levando em conta sempre a sua singularidade.

***BS. Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados na concretização de inclusão escolar com crianças com necessidades especiais?***

**PEBB1:** Então, como disse, ensinamos simultaneamente as crianças com os problemas visuais, sem visuais e motoras , usamos punção e alguns materiais salientes, por exemplo, quando a criança depara com dificuldade de detetar alguns objetos por manipulação, é o sinal de que perde alguma sensibilidade tátil, portanto, precisa de ser animada para se poder exercitar e estar em condição de ler em braille. Porque se o tacto perder alguma sensibilidade, a criança terá dificuldade de decifrar as letras em escrita relevo, progressivamente poderá afetar o seu estado psico-emocional. Para fazer face a estas eventualidades, caso ocorre com alguma criança, usamos matérias com saliência, pode ser mesmo as pedras ou outros objetos com saliência. Para constatar as dificuldades das crianças, temos que fazer diagnóstico, ou seja, mandar a criança fazer alguns exercícios, como pegar pedras em caso consegue ou não detectar se é ou não a pedra. Em caso não conseguir detectar, tentamos arranjar alternativa para ultrapassar esta fase. Temos cubos e cobaritmos, um instrumento que se usa para cálculo matemático. Também usamos as folhas cartolinas (folha cavalinho) que têm aspetos mais duro, quando se perfura, consegue guardar mais tempo também temos, para apoio em termos dos textos, a impressora em braile, braile fácil, uma máquina de dactilografia (Perkim), são esses equipamentos que usamos em termos de apoio aos alunos com as necessidades especiais.

Caraterizacao demográfica do entrevistado.

Idade 40 anos,

Estado Civil: Solteiro,

Habilitação literária: Bacharel em Ensino Básico e Licenciado em Gestão de Recursos Humanos.

Muito obrigado pela colaboração.

## **Apêndice C - Pedido de Autorização para Recolha de Informações**

### DECLARAÇÃO

Susana Isabel Guelfão Colaço, Diretora da Escola Superior de Educação de Santarém, para os devidos efeitos, declara que na sequência de desenvolvimento da *Dissertação* (trabalho final do curso), cujo tema é *"Educação Inclusiva no Ensino Primário na Guiné-Bissau"*, o estudante Æuli Sanha, matriculado no ano letivo 2020/2021, no Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária (MESIC), sob o nº 190200132, tem a necessidade de realizar um estudo no terreno, na Guiné-Bissau, no período compreendido entre 14 de junho a 10 de julho do ano corrente, para poder desenvolver a componente empírica da sua dissertação.

Por ser verdade, passo a presente declaração que vai por mim assinada e autenticada.

Escola Superior de Educação de Santarém, 14 de junho de 2021.

A Diretora da Escola



Susana Colaço  
(Professora Adjunta)