INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Papel da Liderança Escolar na Promoção de uma Cultura de Aprendizagem Inclusiva: (Estudo comparado Cacheu, Bafatá e Buba)

Quintino Fernandes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor José Miguel Nogueira, Professor associado
Convidado no Iscte e Investigador Integrado no
CIES-Iscte-Centro de Investigação e Estudos de Sociologia
(ESPP)

Setembro, 2025

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Papel da Liderança Escolar na Promoção de uma Cultura de Aprendizagem Inclusiva: (Estudo comparado Cacheu, Bafatá e Buba)

Quintino Fernandes

Mestrado em Administração Escolar

Orientador:
Doutor José Miguel Nogueira, Professor associado Convidado no Iscte e Investigador Integrado no CIES-Iscte-Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (ESPP)

Setembro, 2025

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, João Fernandes (já falecido) e Zinha Cabral, que cuidaram da minha educação e deram tudo o que possuíam para que eu pudesse alcançar este patamar académico.

À minha família, em especial à minha esposa, Nela Bifa Nacsa Fernandes, e aos meus filhos, Fabiana Fernandes, Anderson Fernandes e Nequi João Fernandes, pela compreensão demonstrada durante quase três anos de afastamento. A distância física não diminuiu o vínculo que nos une, pois, o amor partilhado foi sempre mais forte do que as saudades.

Aos meus amigos e colegas de trabalho e da universidade, Martinho Bitchala, Bacar Cassamá, Aleixe Balucum, João Da Cunha, Domingos Nanque, Maliqui Ly, Sanhá Ianga, Verónica Ramos Sambe e Rui Sambu, pela amizade cincera e pela partilha de momentos marcantes ao longo do tempo, desde a terra natal até ao país de acolhimento, Portugal. Um agradecimento muito especial aos meus meninos queridos, Jenivaldo Samba Sajo, Iaia Candé e Nené da Costa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde, pela proteção constante e pela oportunidade de alcançar este momento marcante do meu percurso académico e pessoal.

Ao amigo muito especial, Pier Gomes Mendy, pelo apoio incondicional, não apenas moral, mas também financeiro, cuja generosidade tornou possível a concretização desta etapa, incluindo a própria viagem que me trouxe até Portugal.

Aos meus irmãos, Adriano Fernandes e Ana Fernandes, que, mesmo com recursos limitados, nunca deixaram de me apoiar e de sustentar a minha permanência em Portugal, demonstrando, com gestos de solidariedade e afeto, que a verdadeira fraternidade se expressa no cuidado e no compromisso mútuo.

Ao ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, pela oportunidade de desenvolver esta investigação no âmbito do mestrado em Administração Escolar.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor José Miguel Nogueira, pela orientação científica, pela dedicação e pela confiança depositada ao longo de todo o processo de investigação.

Aos professores que, com os seus ensinamentos e reflexões críticas, contribuíram para o enriquecimento da minha formação académica, e aos colegas de curso, pelo espírito de partilha e apoio mútuo durante esta etapa.

Este agradecimento é extensivo a João José Paiva, do gabinete de Espaço do Estudante de Iscte, pelas palavras de motivação aquando da minha chegada à universidade, bem como pelo apoio na formatação deste trabalho e pelo constante encorajamento.

Estendo a minha sincera gratidão ao Sartawe Luciano Gomes, pelo apoio na organização e elaboração das tabelas estatísticas.

A todos os diretores, professores, encarregados de educação e técnicos do Ministério da Educação da Guiné-Bissau que aceitaram participar nas entrevistas, partilhando as suas experiências e saberes, sem os quais este trabalho não teria sido possível de uma forma especial ao Idjé da Costa pela excelentíssima colaboração na realização de algumas entrevistas.

RESUMO

A presente dissertação analisa o papel da liderança escolar na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva, a partir de um estudo comparativo que abrange três níveis de ensino, realizado em três instituições de ensino da Guiné-Bissau, uma escola do Ensino Básico Unificado de Bafatá, situada na zona leste, outra Escola Secundária de Buba, localizada na região de Quinara província sul, e uma do Ensino Superior de região de Cacheu, situada na zona norte. Partindo do pressuposto de que a liderança constitui um fator estruturante na consolidação de práticas pedagógicas e organizacionais orientadas para a inclusão, o estudo procura evidenciar de que forma os líderes escolares mobilizam recursos, estratégias e atores educativos com vista a assegurar o acesso equitativo à aprendizagem.

A investigação adotou uma abordagem qualitativa, complementada por análise estatística, recorrendo a entrevistas semidiretivas realizadas a diretores escolares, professores, encarregados de educação e técnica do Ministério da Educação. Os resultados revelam que a escola de Cacheu se evidencia como a instituição que mais concretiza práticas de inclusão, acolhendo um número significativamente superior de alunos com deficiência e oferecendo respostas diversificadas às suas necessidades. Em contraste, as escolas de Bafatá e Buba apresentam níveis mais reduzidos de integração, o que parece estar associado a limitações organizacionais, falta de recursos especializados e fragilidades no exercício de uma liderança orientada para a inclusão.

Os dados analisados permitem concluir que a liderança escolar inclusiva transcende a dimensão administrativa, assumindo uma função transformadora capaz de articular professores, famílias e comunidade educativa em torno da construção de ambientes de aprendizagem equitativos e participativos. A dissertação sublinha, assim, que a concretização de uma cultura de aprendizagem inclusiva requer tanto o reforço de políticas públicas consistentes como o compromisso das lideranças escolares na promoção da equidade, da inovação pedagógica e da valorização da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: liderança escolar, cultura de aprendizagem inclusiva, educação inclusiva, administração escolar, Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This dissertation examines the role of school leadership in promoting a culture of inclusive learning, based on a comparative study conducted in three educational institutions in Guinea-Bissau: a Basic Education School in Bafatá, located in the eastern region; a Secondary School in Buba, in the Quinara region in the south; and a Higher Education institution in Cacheu, situated in the northern region. Assuming that leadership is a key factor in consolidating pedagogical and organisational practices oriented towards inclusion, the study seeks to demonstrate how school leaders mobilise resources, strategies, and educational stakeholders to ensure equitable access to learning.

The research adopted a qualitative approach, complemented by statistical analysis, using semi-structured interviews with school principals, teachers, parents/guardians, and a representative of the Ministry of Education. The findings reveal that the school in Cacheu stands out as the institution that most effectively implements inclusive practices, enrolling a significantly higher number of students with disabilities and offering diversified responses to their needs. In contrast, the schools in Bafatá and Buba display lower levels of integration, which appear to be linked to organisational limitations, a lack of specialised resources, and weaknesses in leadership practices oriented towards inclusion.

The data analysed allow us to conclude that inclusive school leadership goes beyond the administrative dimension, assuming a transformative function capable of bringing together teachers, families, and the wider school community to build equitable and participatory learning environments. The dissertation therefore emphasises that the achievement of a culture of inclusive learning requires both the reinforcement of consistent public policies and the commitment of school leaders to promoting equity, pedagogical innovation, and the valuing of diversity.

KEY WORDS: school leadership, inclusive learning culture, inclusive education, school administration, Guinea-Bissau.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS ..... **i**
RESUMO ..... **iii**
ABSTRACT ..... **v**
ÍNDICE GERAL ..... **vii**
ÍNDICE DE QUADROS ..... **x**
ÍNDICE DE FIGURAS ..... **x**
GLOSSÁRIO DE SIGLAS ..... **xii**
INTRODUÇÃO **1**
CAPÍTULO 1 ..... **3**
1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ISOLAMENTO AO DIREITO À INTEGRAÇÃO **3**
1.1. Conceito e Princípios da Educação Inclusiva 5
1.2. Da Integração à Inclusão: uma mudança paradigmática 7
1.3. Conceito de Liderança e sua Articulação com a Liderança Escolar 9
1.4. Educação Inclusiva na Guiné-Bissau 10
1.4.1. Políticas e Legislação Relacionadas com a Educação Inclusiva na Guiné-Bissau 10
1.5. Análise das políticas educativas nacionais 11
1.6. Compromissos internacionais assumidos pela Guiné-Bissau 12
CAPÍTULO 2 ..... **15**
2. SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DA GUINÉ-BISSAU **15**
2.1. Panorama da economia e sociedade 15
2.2. Situação Fiscal e Prioridade Orçamental da Educação na Guiné-Bissau 15
2.3. Financiamento e Desafios do Setor Educativo na Guiné-Bissau 16
2.4. Caracterização do Sistema Educativo da Guiné-Bissau 17
2.4.1. Enquadramento Histórico e Político da Educação 17
2.4.2. Estudo Comparativo: Indicadores de Habilitação Literária e Frequência Escolar nos PALOP 17
2.4.3. Dados quantitativos: Taxa de frequência escolar e não frequência das pessoas com deficiência 22
CAPÍTULO 3 ..... **27**
3. ESTUDO EMPÍRICO **27**
3.1. Estratégia de investigação e operacionalização do estudo 27
3.2. Delimitação do fenómeno e contexto estudado 27

3.3. Opções metodológicas 28
3.4. Hipótese da investigação 28
3.5. Modelo de Análise 29
3.6. Campo empírico 30
3.7. Universo e amostra 32
3.8. Estratégia de investigação 32
3.9. Técnicas de recolha de dados 32
3.9.1. Entrevistas semidirectas e procedimentos de gestão dos dados 32
3.9.2. Análise estatística de dados oficiais 33
3.10. Técnicas de análise dos dados 33
3.11. Dificuldades e limitações metodológicas 33
3.12. Considerações éticas 34
CAPÍTULO 4 35
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 35
4.1. Compreensão da Educação Inclusiva 35
4.2. Formação e Capacitação em Educação Inclusiva 37
4.3. Papel da Liderança Escolar na Promoção da Inclusão 38
4.4. Diagnóstico Geral da Educação Inclusiva no País 40
4.5. Identificação e Resposta às Necessidades dos Alunos 40
4.6. Análise Comparativa dos Dados Estatísticos 41
4.7. Relação com a Liderança Escolar e a Cultura de Inclusão 45
4.8. O Papel da Administração Escolar na Promoção da Educação Inclusiva 46
4.9. Estrutura e Funcionamento da Escola 47
4.10. Estratégias Pedagógicas e Recursos Utilizados 48
4.11. Participação da Comunidade e Envolvimento Familiar 48
4.12. Boas Práticas e Recomendações Identificadas 49
4.13. Estilos de Liderança segundo os Entrevistados 49
5. CONCLUSÃO 53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 57
6. Anexos-Guião das Entrevistas i
I. DIRETORES/ADMINISTRADORES ESCOLARES ii
II. PROFESSORES iii
III. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO iv
IV. TÉCNICOS DO MINISTÉRIO (Direção Geral da Educação Inclusiva) iv

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 -Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior (mil FCFA) 16
Quadro 2.2 -Indicadores Educativos de Angola 18
Quadro 2.3 - Indicadores Educativos de Moçambique 19
Quadro 2.4 - Indicadores Educativos de Cabo Verde 20
Quadro 2.5 - Indicadores Educativos de São Tomé e Príncipe 21
Quadro 2.6 -Repartição da População com Deficiência entre as Três Regiões. 24
Quadro 2.7 -Quadro comparativo da frequência escolar da população com deficiência (6 anos ou mais) entre as regiões 24
Quadro 3.1 - Modelo de Análise 29
Quadro 4.1 - Número Total de Alunos das Escolas Comparadas no Ano Letivo 2024-2025 ... 42
Quadro 4.2 -Dados estatísticos de alunos com deficiência nas três escolas de regiões /setores da Guiné-Bissau (2024-2025). 43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 -Repartição da população com deficiência de 6 anos e mais segundo o nível de instrução. Fonte: Censo (2009) 25
Figura 3.1 -Perfil dos Entrevistados 31
Figura 4.1 - Total de Alunos das Escolas Comparadas no Ano Letivo 2024-2025. 42
Figura 4.2 - Análise do Gráfico Comparativo 43

GLOSSÁRIO DE SIGLAS

ANEME- Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas

BM- Banco Mundial

CRGB - Constituição da República da Guiné-Bissau

EB- Ensino Básico (EB1, EB2, e EB3 1º, 2º e 3º Ciclo)

E.E.B.B- Escola do Ensino Básico Bafatá (X)

E.E.S.B- Escola do Ensino Secundário de Buba

E.E.S.C- Escola do Ensino Superior de Cacheu

INE- Instituto Nacional de Estatística

FMI- Fundo Monetário Internacional

LBSE- Lei de Bases de Sistema Educativo

MEN- Ministério da Educação Nacional

MF- Ministério das Finanças

MFDGO- Ministério das Finanças Direção Geral de Orçamento

MF-DGPEE/FMI- Ministério das Finanças-Direção Geral do Planeamento, Estudos e Estatísticos/Fundo Monetária Internacional

NEET- Not in Education, Employedment or Training (Nem em Educação, Emprego ou Formação)

ODM- Objetivos de Desenvolvimento de Milênio

OGE- Orçamento Geral de Estado

ONU- Organização das Nações Unidas

PcD- Pessoas Com Deficiência

PENEIGB- Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva na Guiné-Bissau

PIB- Produto Interno Bruto

RGPH- Recenseamento Geral da População e Habitação

UEDM-CACHEU- Unidade de Ensino Domingos Mendonça-Cacheu

UNIOGBIS-DENARP- Gabinete Integrado das Nações Unidas para Consolidação da Paz na Guiné-Bissau – Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para Infância

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

VH- Variação Homólogas

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no âmbito da dissertação de mestrado em Administração Escolar do ISCTE-IUL e tem como tema "O Papel da Liderança Escolar na Promoção de uma Cultura de Aprendizagem Inclusiva". A investigação centra-se na compreensão de como os líderes escolares, em diferentes níveis de ensino e em distintas regiões da Guiné-Bissau, podem influenciar a construção de ambientes educativos mais justos, equitativos e inclusivos.

A liderança escolar é reconhecida como um elemento determinante na transformação de práticas pedagógicas e organizacionais, sendo responsável por mobilizar a comunidade educativa em torno de valores e estratégias que assegurem a todos os alunos, independentemente das suas condições pessoais, sociais ou culturais, um acesso efetivo à educação. Carvalho et al. (2019). Tal como referem Ainscow e Sandill (2010), a promoção da inclusão requer mudanças profundas nas culturas, políticas e práticas das escolas mudanças essas que apenas podem ser sustentadas através de uma liderança ativa, participativa e comprometida.

O estudo tem como objetivo geral analisar de que forma a liderança escolar pode favorecer a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva nas escolas. A partir deste objetivo, emergem questões centrais que orientam a investigação, nomeadamente compreender se os líderes escolares detêm conhecimentos sobre a inclusão educativa e se a valorizam, se dispõem de formação específica nesta área e de que modo essa formação influencia as suas práticas de gestão, bem como identificar os estilos de liderança mais eficazes para assegurar a inclusão nos diferentes níveis de ensino.

Neste enquadramento, o objeto da investigação centra-se na liderança escolar e na sua capacidade de promover uma cultura de aprendizagem inclusiva, considerando tanto as práticas institucionais como as perceções dos diversos atores educativos relativamente à inclusão de alunos com deficiência. Procura-se, assim, compreender de que forma os atores e os processos de liderança nas três escolas estudadas na Guiné-Bissau (Bafatá, Buba e Cacheu), contribuem para a promoção de práticas e valores inclusivos, tendo em conta as estratégias institucionais adotadas e as perceções dos diferentes intervenientes educativos.

Assim, a pergunta de partida que orienta a investigação é: Como pode a liderança escolar contribuir para a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva nas escolas?

Para responder a esta questão, o estudo recorreu a uma metodologia mista, articulando a abordagem qualitativa com a metodologia quantitativa, numa perspetiva exploratória e comparativa.

A abordagem qualitativa permitiu uma análise aprofundada das perceções e práticas dos líderes escolares em contextos específicos, através da realização de entrevistas semidiretivas (Merriam, 2009). Já a vertente quantitativa possibilitou a comparação sistemática de variáveis relacionadas com práticas de liderança e inclusão, permitindo identificar padrões comuns e diferenças significativas entre escolas de diferentes níveis de ensino (Creswell, 2014). A articulação destas duas dimensões metodológicas assegurou uma visão abrangente e fundamentada sobre o papel da liderança escolar no fortalecimento da inclusão educativa.

Este trabalho organiza-se em quatro capítulos principais, além desta introdução e das conclusões finais.

Capítulo I, apresenta a revisão da literatura sobre a evolução da educação inclusiva, explorando os marcos históricos, normativos e teóricos que sustentam a sua implementação.

Capítulo II, analisa a situação socioeconómica da Guiné-Bissau, contextualizando os fatores estruturais que condicionam o funcionamento do sistema educativo e os desafios específicos da inclusão.

Capítulo III, descreve o estudo empírico, com enfoque na metodologia adotada, caracterização da amostra e instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados.

Capítulo IV, apresenta e discute os resultados obtidos, cruzando as evidências empíricas com a literatura existente, com destaque para o papel da liderança escolar na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva.

Por fim, nas conclusões, sintetizam-se os principais contributos do estudo, salientando boas práticas e desafios identificados, bem como recomendações para a formulação de políticas e para a formação de líderes escolares em contextos de diversidade educativa.

CAPÍTULO 1

1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ISOLAMENTO AO DIREITO À INTEGRAÇÃO

Ao longo da história, as sociedades foram classificando os indivíduos em função da maior ou menor aproximação a um modelo socialmente definido como "normal". Nesse processo, aqueles que não correspondiam a esse padrão eram frequentemente identificados como "anormais" e, em consequência, sujeitos a formas de exclusão, isolamento e vigilância, o que se traduzia em preconceito e discriminação. Essa lógica marcou a forma como as pessoas com deficiência foram vistas e tratadas em diferentes épocas históricas (UNESCO, 1977).

Um marco importante na reflexão sobre a educação das pessoas com deficiência foi o Relatório Warnock, elaborado em 1978 pelo Comité de Investigação presidido por Helen Mary Warnock. Este documento descreve diferentes estádios históricos relacionados com a forma como a deficiência foi concebida e socialmente tratada. O primeiro estádio, de carácter filantrópico, alicerçava-se numa visão médica e patológica, entendendo a deficiência como doença ou incapacidade permanente, que gerava atitudes de compaixão ou, inversamente, de segregação social. O segundo estádio, associado à assistência pública, caracterizou-se pela institucionalização de políticas de apoio a inválidos, frequentemente traduzidas no internamento em instituições, como medida de higiene social. Já o terceiro estádio corresponde ao reconhecimento dos direitos fundamentais, em que surge a noção de direitos universais, incluindo o direito à educação, no entanto, nessa fase ainda se admitiam exceções, sobretudo em casos de baixo quociente intelectual. O quarto estádio, o da igualdade de oportunidades, questionava a própria noção de norma e enfatizava a interação entre o indivíduo e o seu meio, considerando também os fatores socioeconómicos e culturais das famílias como determinantes do sucesso escolar. Por fim, o quinto estádio, o do direito à integração, foi identificado como o mais atual, embora, no Relatório, não tenha sido plenamente caracterizado (UNESCO, 1977; Warnock Report, 1978).

Na sequência dessas discussões, as instâncias internacionais também assumiram um papel fundamental. Em 1982, a Resolução 37/52 da Assembleia-Geral das Nações Unidas aprovou o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas Deficientes, reforçando a necessidade de garantir direitos básicos e de combater a exclusão. Nesse mesmo período, a Rehabilitation International lançou a Carta para os anos 80, igualmente voltada para a

promoção dos direitos das pessoas com deficiência. Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) consolidou este avanço, ao afirmar que todos os direitos devem ser assegurados sem discriminação (art.º 2). Além disso, estabeleceu que a criança com deficiência, seja física ou mental, deve ter garantidas condições de vida dignas, que favoreçam a sua autonomia e promovam a sua participação ativa na sociedade.

Este percurso internacional conduziu, na década de 1990, à formulação de um dos documentos mais emblemáticos da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca, publicada em 1994. Inspirada em discussões anteriores, nomeadamente nas bases lançadas pelo Relatório Warnock (1977), a Declaração resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, convocada pela UNESCO. O documento reconheceu que todas as crianças possuem características, interesses e necessidades próprias, defendendo que os sistemas de ensino devem ser estruturados para responder à diversidade, através de práticas pedagógicas centradas na criança. Assim, preconizou-se que os alunos com necessidades educativas especiais deveriam ter acesso às escolas regulares, as quais deveriam adaptar-se e acolher a diferença. A Declaração salientou ainda que as escolas inclusivas são meios privilegiados para combater a discriminação, promover sociedades mais solidárias e alcançar a meta da educação para todos (UNESCO, 1994).

Além de definir princípios, a Declaração de Salamanca apelou diretamente aos governos para priorizarem a educação inclusiva, tanto ao nível das políticas como do financiamento. Defendeu-se, também, que a inclusão escolar fosse reconhecida em lei ou assumida como política pública, garantindo que todas as crianças frequentassem escolas regulares, salvo em situações excecionais devidamente justificadas (idem).

Em síntese, a evolução da conceção sobre deficiência e educação inclusiva pode ser entendida como uma trajetória que vai do isolamento à segregação, passando pela assistência institucional e pela perspetiva dos direitos fundamentais, até chegar ao paradigma contemporâneo da igualdade de oportunidades e da inclusão plena. Este percurso revela não apenas mudanças no campo educativo, mas uma transformação mais ampla, ancorada na defesa dos direitos humanos, na valorização da diversidade e na construção de uma sociedade inclusiva.

1.1. Conceito e Princípios da Educação Inclusiva

Nesta secção abordamos os fundamentos teóricos que sustentam a educação inclusiva, destacando a sua evolução histórica e as principais definições propostas por investigadores e organismos internacionais. Contextualizamos os princípios que orientam a sua implementação, tais como a igualdade de oportunidades, a valorização da diversidade, a participação ativa de todos os alunos e a estratégia para mitigar barreiras ao ensino e à aprendizagem. Analisamos ainda de forma crítica como esses princípios têm sido considerados nas políticas e práticas pedagógicas na Guiné-Bissau, evidenciando avanços, mas também desafios persistentes. Esta reflexão teórica oferece o suporte necessário para compreender as exigências da inclusão educativa e será base para a análise da realidade escolar no contexto guineense, a ser aprofundada nas próximas secções deste trabalho.

A educação inclusiva é um conceito em constante construção e aprofundamento, refletindo transformações sociais, políticas e pedagógicas que visam garantir o direito à educação com qualidade para todos, sem qualquer tipo de discriminação. Um dos princípios centrais da educação inclusiva é o direito universal à educação (UNESCO, 1994).

Toda criança, independentemente da sua origem, condição social, capacidades físicas ou intelectuais, tem o direito de aprender e de alcançar um nível satisfatório de aprendizagem, num ambiente que valorize a sua dignidade e potencial. Esta perspetiva está diretamente relacionada com o princípio da não discriminação, segundo o qual nenhum aluno deve ser excluído, marginalizado ou colocado em desvantagem no sistema educativo devido à sua raça, género, língua, religião, classe social ou qualquer outra condição pessoal ou coletiva (UNESCO, 1960).

Neste sentido, a educação inclusiva tem sido tema de diversos movimentos comprometidos com a ideia de uma escola para todos, que considere a diversidade e busque a equidade nas suas práticas e políticas. Na perspetiva de Nogueira (2019), a deficiência e a incapacidade integram a própria normalidade e diversidade inerentes à condição humana. É normal sermos diferentes, e é justamente essa diversidade que torna cada indivíduo único e excecional. Contudo, como referem Veiga (2006) e Glat (2007), citados por Nogueira, ao longo da história as pessoas com deficiência têm enfrentado trajetórias marcadas pela exclusão, discriminação, estigmatização e preconceito, mesmo

em sociedades mais desenvolvidas. Assim, ao utilizarmos o termo "inclusão", está implicitamente presente a ideia de que houve, e ainda há, exclusão.

Longe de se limitar numa simples inserção física de alunos no espaço escolar, a inclusão implica um compromisso mais profundo com a equidade, o respeito à diversidade e a superação de barreiras estruturais e culturais ao processo de aprendizagem.

Abrantes (2021), sistematiza esta abordagem em quatro perspetivas essenciais que permitem compreender a inclusão como um processo multifacetado. Para o autor, ela começa com o acesso e a frequência escolar efetiva, assegurando que todas as crianças e jovens estejam presentes nas escolas, independentemente da sua condição social, física ou cultural. Contudo, a sua presença não é suficiente: é igualmente necessário garantir que esses alunos realizem aprendizagens significativas e adquiram qualificações, elementos fundamentais para a sua inclusão social e profissional. A inclusão exige também a integração plena em ambientes escolares comuns, com turmas e currículos heterogéneos que favoreçam o convívio com a diversidade. Finalmente, Abrantes destaca a importância de assegurar o direito ao reconhecimento e à participação, promovendo o envolvimento ativo de todos os alunos e famílias na vida escolar, com respeito às suas identidades e especificidades.

Este entendimento alinha-se com a definição proposta por Correia (1997), para quem a inclusão deve considerar a criança em sua totalidade, respondendo às suas necessidades académicas, socio-emocionais e pessoais, com vista à maximização do seu potencial. Essa perspetiva integra-se num modelo de escola centrado no aluno, onde o desenvolvimento global é promovido por meio de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças.

Nesse sentido, a inclusão implica também transformações estruturais e metodológicas no sistema educativo, como salientam Booth e Ainscow (2002). Para estes autores, trata-se de um processo que envolve mudanças no conteúdo, nas abordagens, nas estratégias e nas estruturas escolares, com base numa visão comum que reconhece a responsabilidade do ensino regular em educar todas as crianças, e não apenas aquelas consideradas "normais" ou "convencionais".

A UNESCO (2009) reforça esta perspetiva ao definir a inclusão como um processo dinâmico que visa responder à diversidade de necessidades de todos os alunos, promovendo uma participação crescente na aprendizagem, nas culturas e nas

comunidades, ao mesmo tempo em que busca reduzir e eliminar formas de exclusão tanto dentro como fora do ambiente escolar. Essa definição amplia a compreensão da inclusão, ultrapassando o domínio pedagógico e incorporando dimensões sociais e culturais do direito à educação.

De forma complementar, Mantoan (1997) destaca que a inclusão deve ser compreendida de forma radical, completa e sistemática, o que significa que todos os alunos, sem exceção, devem ser efetivamente incluídos nas escolas regulares desde o início da sua trajetória educativa. Para a autora, não se trata apenas de colocar os alunos em turmas comuns, mas de assegurar que participem plenamente da vida escolar, com acesso a um currículo significativo e adaptado às suas necessidades.

No entender de Capucha (2010), a Escola Inclusiva associa-se à qualidade de vida a que deve ter acesso qualquer cidadão, incluindo a pessoa com deficiência. Para o autor, uma educação inclusiva deve ter em conta as características individuais, a partir das quais se deve elaborar um plano educativo próprio, que contemple também alterações no funcionamento escolar.

Desta forma, o acesso a todos os níveis de ensino, incluindo o superior, é um direito inalienável de todos os alunos, com ou sem deficiência. Contudo, como destacam Nogueira et al. (2023), os alunos com deficiência enfrentam dificuldades acrescidas, não apenas pelas suas especificidades, mas sobretudo pela impreparação dos sistemas educativos e dos contextos escolares para responder de forma adequada às suas necessidades.

Assim, o conceito de educação inclusiva vai muito além da simples integração. Trata-se de uma visão transformadora da escola, que desafia práticas de exclusões historicamente instituídas e propõe uma nova forma de pensar a educação, centrada no respeito à diferença, na justiça social e na promoção de oportunidades reais de aprendizagem para todos.

1.2. Da Integração à Inclusão: uma mudança paradigmática

A diferença entre os conceitos de educação integradora e educação inclusiva marca uma mudança fundamental nas abordagens educativas contemporâneas, refletindo distintas formas de compreender a diversidade no contexto escolar. A educação integradora, tal como abordam Albuquerque, Mateus e Seabra (2016), parte da ideia de

inserir os alunos com necessidades específicas ou pertencentes a grupos sociais minoritários nos espaços educativos existentes, mas sem necessariamente modificar as estruturas, os currículos ou as práticas escolares. Ou seja, a integração implica a adaptação do aluno à escola, partindo do pressuposto de que é o sujeito que deve ajustar-se ao modelo dominante de ensino e convivência, muitas vezes negligenciando as barreiras institucionais e culturais que limitam a sua plena participação.

Nesse modelo, a presença física do aluno é considerada suficiente, sendo a igualdade concebida como o acesso às mesmas oportunidades formais. No entanto, como alertam esses autores, essa lógica tende a perpetuar desigualdades subtis, pois não contempla as especificidades e os contextos diferenciados dos estudantes afrodescendentes e de outros grupos historicamente marginalizados, cujos percursos no ensino superior continuam marcados por exclusões simbólicas e institucionais (idem).

Na perspetiva de Capucha (2010:42),

"é preciso, porém, inovação conceptual para distinguir 'Escola Inclusiva' de 'escola miscelânea', de modo a qualificar a instituição escolar, mas também a implementar políticas específicas de Educação Especial. (…) O sistema deve ser plural, não apenas porque acolhe alunos diferentes, mas também porque, em vez de os 'misturar' indistintamente, possui ferramentas políticas especializadas."

Por outro lado, a educação inclusiva, conforme definida por Abrantes (2021), propõe uma transformação mais profunda do sistema educativo. Em vez de esperar que os alunos se adaptem ao funcionamento tradicional da escola, a inclusão desafia a própria escola a adaptar-se à diversidade dos seus alunos. Este paradigma reconhece que a igualdade não se constrói oferecendo o mesmo a todos, mas sim garantindo que cada um possa participar plenamente, com base no reconhecimento das suas diferenças culturais, linguísticas, cognitivas e sociais. A inclusão exige, portanto, mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas, visando à criação de contextos educativos heterogéneos e acolhedores, onde todos possam aprender em conjunto e com equidade.

Assim, enquanto a integração se centra na inserção dos alunos nos moldes existentes do sistema educativo, a inclusão compromete-se com a reformulação do próprio sistema, de modo a eliminar as barreiras que impedem a participação plena de todos. A passagem de um modelo integrador para um modelo inclusivo implica uma mudança de

mentalidade: de uma lógica de assimilação para uma lógica de reconhecimento, participação e justiça social.

1.3. Conceito de Liderança e sua Articulação com a Liderança Escolar

A presente sessão aborda o conceito de liderança, procurando enquadrá-lo teoricamente e articulá-lo com o campo da liderança escolar, enquanto dimensão central da organização e gestão das instituições educativas. A compreensão do conceito de liderança revela-se fundamental para analisar o papel dos líderes escolares na promoção de práticas educativas orientadas para a inclusão e para a melhoria das aprendizagens.

A liderança tem sido conceptualizada como um processo de influência social através do qual um indivíduo ou um grupo orienta e mobiliza outros no sentido da concretização de objetivos comuns. Para Northouse (2019), a liderança envolve a capacidade de influenciar pessoas num contexto específico, implicando interação, comunicação e construção de significados partilhados. Esta definição evidencia que a liderança não se limita ao exercício formal do poder, mas se constrói nas relações estabelecidas entre líderes e liderados.

Na mesma linha, Yukl (2013) entende a liderança como um conjunto de processos mediante os quais os líderes influenciam as atitudes e os comportamentos dos membros da organização, estruturam atividades e facilitam a consecução dos objetivos organizacionais. Esta perspetiva sublinha o caráter dinâmico e contextual da liderança, destacando a importância das práticas concretas desenvolvidas pelos líderes no quotidiano das organizações.

No contexto educativo, o conceito de liderança assume contornos específicos, dando origem à noção de liderança escolar. De acordo com Bush (2011), a liderança escolar refere-se às ações e estratégias adotadas pelos líderes educativos com vista à orientação da escola enquanto organização de ensino e aprendizagem. Esta forma de liderança integra dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais, sendo determinante para a criação de condições favoráveis ao sucesso educativo.

Autores como Day, Sammons e Hopkins (2009) defendem que a liderança escolar eficaz se caracteriza pela definição de uma visão partilhada, pelo apoio ao desenvolvimento profissional dos docentes e pela promoção de um clima escolar positivo. Estes fatores

influenciam diretamente a qualidade do ensino e das aprendizagens, bem como o envolvimento dos diferentes atores educativos na vida escolar.

Importa ainda salientar que as abordagens contemporâneas à liderança escolar tendem a valorizar modelos mais participativos, nomeadamente a liderança distribuída. Segundo Spillane (2006), a liderança é entendida como um processo coletivo, construído através da interação entre diversos atores da comunidade educativa. Esta perspetiva revela-se particularmente relevante em contextos educativos inclusivos, uma vez que promove a corresponsabilização, a colaboração e a valorização da diversidade de competências existentes na escola.

Deste modo, a liderança escolar pode ser compreendida como um processo intencional e contextualizado que visa orientar a escola para a concretização dos seus objetivos educativos, assegurando um ambiente organizacional favorável à aprendizagem e à inclusão. No âmbito do presente estudo, esta conceção de liderança constitui um referencial teórico fundamental para a análise do papel dos líderes escolares na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva.

1.4. Educação Inclusiva na Guiné-Bissau

1.4.1. Políticas e Legislação Relacionadas com a Educação Inclusiva na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau reconhece, no seu quadro legal, o direito de todos à educação, integrando os princípios da inclusão e da igualdade de oportunidades. A Constituição da República da Guiné-Bissau (CRGB, 1996) estabelece, no seu Artigo 49.º, que "todo o cidadão tem o direito e o dever da educação", consagrando o direito universal à escolarização como uma responsabilidade do Estado. Este compromisso é reforçado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010), que, no seu Artigo 2.º, ponto 5, destaca ser responsabilidade do Estado garantir a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso escolar.

No que respeita às necessidades educativas especiais, a LBSE (2010) define, no Artigo 39.º, ponto 4, que "o acompanhamento e complemento pedagógico devem ser garantidos a alunos do ensino básico com necessidades especiais". Além disso, o Artigo 52.º sublinha a importância da formação de docentes para a educação especial, reconhecendo que a qualificação profissional dos professores constitui um pilar essencial para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade.

Este princípio é reiterado no Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva 2022-2028, que defende que a capacitação dos professores constitui não só um passo para o progresso da inclusão, mas também para a melhoria da qualidade dos sistemas educativos. Para isso, é fundamental garantir que os profissionais da educação estejam preparados para intervir em contextos diversos, acolhendo a pluralidade de perfis dos alunos e respondendo às suas necessidades de forma adequada (PENEIGB, 2022-2028).

Contudo, apesar dos avanços legislativos, a realidade educativa da Guiné-Bissau permanece marcada por significativas lacunas entre os princípios legais e a sua concretização prática. Persistem desafios estruturais, como a ausência de programas regulares de formação docente especializada, a escassez de recursos técnicos e materiais pedagógicos, e a inexistência de estratégias consistentes para apoiar a inclusão nas escolas. Essa fragilidade institucional e formativa contribui para a exclusão contínua de crianças com deficiência, cuja educação é descrita como "muito precária" (idem).

O Censo (2008) alerta para práticas discriminatórias ainda presentes em algumas comunidades, que vão desde a rejeição social até à eliminação física de crianças com deficiência, bem como para a ausência de registo civil, de matrícula escolar e de acessibilidade física às escolas.

Adicionalmente, embora o país tenha ratificado as Regras sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, os objetivos de promoção da autonomia e da integração social destas pessoas permanecem por alcançar. A ausência de políticas públicas eficazes e de um compromisso institucional mais firme evidencia a necessidade de uma ação articulada entre o Estado, as instituições educativas e a sociedade civil, de modo que os direitos consagrados legalmente se tornem uma realidade concreta e transformadora. (idem)

1.5. Análise das políticas educativas nacionais

As políticas educativas da Guiné-Bissau refletem um esforço progressivo para se alinhar com os princípios internacionais de inclusão, embora esse compromisso ainda enfrente desafios significativos na sua concretização. A Carta de Política do Setor Educativo (CPSE, 2014) e o mais recente Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva 2022-2028 demonstram preocupação com o acesso equitativo à educação, sobretudo para crianças com deficiência e outros grupos vulneráveis. Esses documentos

reconhecem a necessidade de responder à diversidade de aprendizagens, promover a participação e reduzir as barreiras existentes no sistema educativo.

Contudo, observa-se uma lacuna normativa e operacional, evidenciada pela ausência de legislação específica e de regulamentação clara que assegure os meios para uma inclusão plena e eficaz. Embora a Guiné-Bissau tenha ratificado tratados internacionais como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a transposição desses compromissos para políticas públicas concretas permanece limitada.

Além disso, a fragilidade institucional, a escassez de recursos, a formação insuficiente dos docentes e a falta de mecanismos de monitorização dificultam a implementação dos princípios inclusivos de forma sistemática nas escolas. Assim, embora o discurso político manifeste alinhamento com os direitos à educação inclusiva, a sua materialização nas práticas pedagógicas ainda está longe de ser uma realidade.

1.6. Compromissos internacionais assumidos pela Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau, enquanto Estado-Membro das Nações Unidas, tem assumido diversos compromissos internacionais relacionados com a promoção dos direitos humanos, da equidade e da inclusão, em particular no domínio da educação. Esses compromissos refletem-se na adesão a importantes convenções, agendas e planos globais que orientam as políticas públicas e educativas do país.

Embora o país tenha aderido a instrumentos internacionais relevantes para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como a ratificação das Regras sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, constata-se uma lacuna significativa no que respeita à regulamentação específica e à efetiva implementação de políticas inclusivas no sistema educativo nacional.

De acordo com o Censo de 2008, apesar do compromisso formal com os princípios de igualdade, autonomia e integração social, “pouco tem sido feito” para garantir, de facto, a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. A distância entre os objetivos proclamados e a realidade concreta evidencia fragilidades institucionais e normativas, sobretudo no que concerne à criação de condições adequadas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares.

A ausência ou insuficiência normativa compromete diretamente a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva, uma vez que, sem regulamentações claras e específicas, ficam limitados os mecanismos legais necessários para assegurar a acessibilidade, a adaptação curricular, a formação docente e os serviços de apoio especializados.

Em síntese, a falta de regulamentação específica para a educação inclusiva na Guiné-Bissau constitui um dos principais entraves à construção de uma escola mais justa, equitativa e democrática. A superação deste desafio requer um compromisso político efetivo, a afetação de recursos adequados e o fortalecimento institucional, de modo a transformar os compromissos internacionais em políticas públicas sustentáveis e eficazes.

CAPÍTULO 2

2. SITUAÇÃO SOCIOECONÓMICA DA GUINÉ-BISSAU

O objetivo deste capítulo é analisar a população de nacionalidade guineense, segundo as características socioeconómicas, alfabetização e nível de instrução.

2.1. Panorama da economia e sociedade

A Guiné-Bissau, situada na Costa Ocidental da África, apresenta uma economia dependente de atividades agrícolas, especialmente da produção e exportação da castanha de caju, o principal produto de exportação e a maior fonte de rendimento para grande parte da população, este produto constitui ainda a principal fonte de receita externa. O setor primário, que inclui também a pesca e a exploração florestal, absorve a maior parte da população ativa.

"A economia do país tem característica informal e muito dependente da produção e exportação da castanha de caju, que representa 90% do total da exportação, do peixe, 7% e da madeira, 3%" FMI, (2017).

O PIB do país, estimado no valor de 1.202,0 mil milhões FCFA para o ano económico de 2025 (MF), deverá provir em grande parte da agricultura e da pesca, que representam 49,1% do PIB (MF-DGPEE/FMI/2022).

Com base nas informações da Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas ANEME (2018), "A Guiné-Bissau é detentora de vastos recursos naturais, que vão desde a agricultura e pescas até aos recursos hídricos e minerais, beneficiando ainda de um património florestal e ambiental de elevado potencial económico. A beleza paisagística, a biodiversidade, a riqueza histórica e a diversidade cultural e etnográfica proporcionam um conjunto de oportunidades na área do Turismo" (p. 32).

2.2. Situação Fiscal e Prioridade Orçamental da Educação na Guiné-Bissau

A situação fiscal da Guiné-Bissau apresenta constrangimentos significativos que afetam diretamente o financiamento do setor educativo. O Orçamento Geral do Estado (OGE) para o ano de 2023 estipula um montante global de 311.251 milhões de FCFA, o que evidencia a necessidade de uma gestão criteriosa e transparente dos recursos públicos disponíveis (Ministério das Finanças – DGO, 2023). Contudo, a taxa de execução

orçamental tem-se revelado instável nos últimos anos, sinalizando dificuldades não apenas na mobilização de receitas, mas também na eficiência da aplicação dos recursos alocados.

No que se refere ao setor da educação, os dados do mesmo relatório revelam que, nos dois primeiros trimestres de 2022, a despesa total atribuída ao Ministério da Educação Nacional atingiu os 13.851 milhões de FCFA, com uma taxa de execução de 82,4%. Este valor representa uma redução de 10,7% em relação ao mesmo período de 2021, sendo especialmente crítica a diminuição do investimento em infraestruturas educativas, que caiu 44,5%. (idem).

Quadro 2.1 -Ministério da Educação Nacional e Ensino Superior (mil FCFA)

Descrição	OGE 2021			OGE 2022			VH
	Prev	Excec	Grau exec	Prev	Excec	Grau exec	
1. Despesa de Funcionamento	**10 470 512**	**13 988 848**	**133,6%**	**12 848 296**	**13 004 395**	**101,2%**	**-7,0%**
Despesa com Pessoal	9 882 438	13 747 877	139,1%	12 264 722	12 864 300	104,9%	-6,4%
Aquisição de Bens e Serviços	403 744	135 519	33,6%	399 244	57 654	14,4%	-57,5%
Transferências	184 330	105 453	57,2%	184 330	82 441	44,7%	-21,8%
2. Investimento do Plano - PIP	**2 660 797**	**1 526 932**	**57,4%**	**3 970 126**	**846 905**	**21,3%**	**-44,5%**
Financiamento Interno	1 063 787	0	0,0%	1 242 273	0	0,0%	-
Financiamento Externo	1 597 010	1 526 932	95,6%	2 727 853	846 905	31,0%	-44,5%
DESPESA TOTAL	**13 131 309**	**15 515 780**	**118,2%**	**16 818 422**	**13 851 300**	**82,4%**	**-10,7%**

Fonte: Ministério das Finanças - DGO

2.3. Financiamento e Desafios do Setor Educativo na Guiné-Bissau

No Orçamento Geral do Estado (OGE) de 2023, aproximadamente 18% do total das despesas do Estado foram destinadas ao setor educativo, incluindo o ensino superior e a investigação científica (Ministério das Finanças DGO, 2023). Embora significativa, esta percentagem continua insuficiente face às necessidades do sistema educativo guineense, não permitindo cobrir todas as suas exigências. Apesar de representar uma parcela expressiva do OGE, os desafios estruturais do setor como a escassez de infraestruturas adequadas, a falta de materiais didáticos, a baixa remuneração dos docentes e a necessidade de formação contínua exigem investimentos mais robustos e estratégicos.

2.4. Caracterização do Sistema Educativo da Guiné-Bissau

2.4.1. Enquadramento Histórico e Político da Educação

Após a independência, a Guiné-Bissau comprometeu-se a expandir o acesso à educação como um direito fundamental. No entanto, sucessivos contextos de instabilidade política e económica dificultaram a consolidação de um sistema educativo inclusivo e equitativo. Embora existam iniciativas voltadas para a educação universal, a inclusão de grupos historicamente marginalizados como crianças com deficiência, meninas, populações rurais e comunidades linguísticas diversas continuam a representar um desafio significativo (UNESCO-IICBA, 2024; UNICEF, 2020).

A educação inclusiva pressupõe acesso equitativo[1], permanência, participação e sucesso de todas as crianças e jovens no sistema educativo, independentemente do género, condição socioeconómica, deficiência, origem étnica ou localização geográfica (UNESCO, 2023). Na Guiné-Bissau, o sistema educativo enfrenta sérias limitações estruturais que comprometem este ideal, incluindo fraca cobertura escolar, escassez de recursos humanos qualificados e insuficiência de políticas de inclusão educativa.

2.4.2. Estudo Comparativo: Indicadores de Habilitação Literária e Frequência Escolar nos PALOP

Esta secção tem como objetivo comparar os principais indicadores educativos dos cinco Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe com foco nos dados de alfabetização, escolaridade concluída, frequência escolar e desigualdade de género, com base em informações recolhidas da UNESCO UIS e do Banco Mundial (2015-2023). Os quadros apresentados foram construídos pelo autor a partir dos dados disponíveis nas fontes consultadas, com o objetivo de permitir uma análise comparativa.

[1] 1. Deve ser assegurada a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, pelo estabelecimento e desenvolvimento de atividades e medidas de apoio e complemento educativos. Lei de Bases (artigo 38.º)

Quadro 2.2 -Indicadores Educativos de Angola

País: Angola			
Indicador	**Valor Total**	**Homens (%)**	**Mulheres (%)**
Alfabetização (15+ anos, 2015)	71,1%	82,9%	60,7%
Ensino Primário Concluído (25+)	44,0%	56,4%	32,9%
Secundário Inferior (25+)	28,9%	36,5%	22,2%
Secundário Superior (25+)	15,9%	19,9%	12,3%
Bacharel	2,6%	3,3%	2,0%
Alfabetização Juvenil (15-24, 2022)	83,3%	82,8%	62,5%
Matrícula bruta no Ensino Superior	-9,9%	10,0%	9,8%
GPI (primário / sec. Inf. / superior)	0,97 / 0,87 / 0,86	-----	-----
Fora da escola (NEET, 15-35 anos)	21,7%	20,8%	22,6%

Fonte: UNESCO UIS, Banco Mundial, 2015-2023

Quadro 2.3 – Indicadores Educativos de Moçambique

País	Ano	Indicador	Total	Homens	Mulheres
Moçambique	2013-2015	Matrícula Líquida	87,4%	91,85 %	87,26%
	2017	Alfabetização (15+)	60,7%	72,6%	50,3%
		Juvenil (15-24)	70,9%	77,3%	65,5%
		Secundário Inferior (+25)	14,96%	19,9%	------- --
		Secundário Superior	8,69%	11,15%	6,20%
		Bacharelato (+25)	1,83%	2,42%	1,31%
		Fora da Escola Primária	------	1,1%	3,7%
	2020	Fora da Escola Secundária Inferior	------	35,0%	41,0%

Fonte: Unesco Institute for Staistics-UIS (2015; 2020)

Quadro 2.4 – Indicadores Educativos de Cabo Verde

País	Ano	Indicador	Total	Homens (%)	Mulheres (%)
Guiné-Bissau	2011	Alfabetização (15+ anos adultos)	55,3%	68,9%	42,1%
	2022	Alfabetização Juvenil (15-24 anos)	68,95%	75,28%	62,55%
	2018	Escolaridade (25+ anos) primário concluído	58,7%	----------	---------
	2018	Escolaridade (25+ anos) secundário Superior	18,4%	----------	----------
	2022	Escolaridade (25+ anos) secundário Inferior	37,9%	50,6%	27,3%
	2022	Escolaridade (25+ anos) Bacharel	5,9%	-------	------
	2020	Crianças /adolescentes fora da escola (primária)	>29%	-------	-------

Fontes: Conclusão por nível (25+ anos, UNESCO UIS, 2015) Secundário net enrollment (World Bank, dados UIS, 2022-2020) Alfabetização juvenil, matrícula superior 2009-12, anos de escolaridade. Matrícula superior gross (UIS, 2018)

Quadro 2.5 – Indicadores Educativos de São Tomé e Príncipe

País	Ano	Indicador	Total (%)	Homens (%)	Mulheres (%)
São Tomé e Príncipe	2018	Alfabetização Adultos (15+ anos)	92,8%	96,2%	89,5%
	2018	Alfabetização Juvenil (15-24 anos)	97,8%	97,7%	97,9%
	2019	Taxa de conclusão do Ensino Primário	87,97%	-----	-----
	-----	Obrigatoriedade no Ensino Primário	6 anos	-----	-----
	2017	Rácio Raparigas/Rapazes (Primário)	0,97	-----	-----
	2017	Rácio Raparigas/Rapazes (Secundário)	1,16	-----	-----
	2021	Rácio Raparigas/Rapazes (Superior)	1,19	-----	-----
	2016	Matrículas-Ensino Pré-primário	50,3%	-----	-----
	2021	Matrículas-Ensino Primário	105,9%	-----	-----
	2021	Matrículas-Ensino Secundário	87,4%	-----	-----
	2021	Matrícula-Ensino Superior	16,7%	-----	----

Fonte: UNESCO UIS, IndexMundi e The Global Economy, 2018

Durante a análise comparativa dos dados estatísticos dos países dos PALOP, observa-se que Cabo Verde e São Tomé e Príncipe apresentam os níveis mais elevados de alfabetização, seguidos por Angola. A Guiné-Bissau, por sua vez, apresenta os índices mais baixos entre os países analisados.

No que diz respeito às disparidades de género, estas são particularmente acentuadas na Guiné-Bissau e em Angola, sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Na Guiné-Bissau, a desigualdade de género no acesso e na conclusão do ensino secundário evidencia uma exclusão histórica das raparigas, frequentemente agravada por práticas culturais, casamentos precoces e situações de pobreza extrema. Em contraste, países como Cabo Verde e São Tomé e Príncipe apresentam progressos mais consistentes, resultado de políticas públicas orientadas para a equidade e inclusão educativa, tais como programas de apoio social e estratégias específicas de combate ao abandono escolar.

A ausência de medidas estruturadas e sustentáveis na Guiné-Bissau contribui para a reprodução de ciclos persistentes de exclusão social e educativa. Esta comparação evidencia a necessidade urgente de reforçar o compromisso político com a inclusão escolar, aproveitando experiências positivas no contexto da cooperação regional.

No que se refere à frequência escolar e ao abandono, os dados revelam que a Guiné-Bissau apresenta os indicadores mais desfavoráveis entre os PALOP, tanto em termos de acesso como de permanência na escola. Moçambique, embora apresente taxas de acesso relativamente melhores no ensino primário, enfrenta igualmente desafios significativos quanto à retenção de jovens nos níveis posteriores de ensino.

Por fim, no domínio do ensino superior, Cabo Verde destaca-se pela evolução positiva nas taxas de matrícula, refletindo um sistema educativo mais consolidado e orientado para a valorização do ensino superior.

2.4.3. Dados quantitativos: Taxa de frequência escolar e não frequência das pessoas com deficiência

A análise dos dados quantitativos do sistema educativo da Guiné-Bissau oferece uma visão detalhada das disparidades e desafios enfrentados pelo país. A taxa de frequência escolar tem evoluído ao longo dos anos, mas a exclusão de grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência (PcD), continua a ser uma realidade preocupante e persistente.

De acordo com o RGPH (Censo 2008), tal como em muitos países africanos, a deficiência na Guiné-Bissau continua a ser vista, em diversos grupos sociais e étnicos, como uma forma de punição divina ou castigo social. Para comunidades como os balantas, mancanhas e manjaco, o nascimento de uma criança com deficiência pode ser interpretado como um sinal de descontentamento das divindades, levando, em casos extremos, ao infanticídio ou ao isolamento social da criança. Essa mentalidade enraizada contribui para a estigmatização e invisibilidade social das pessoas com deficiência, refletindo-se negativamente no seu acesso à educação.

Os dados quantitativos indicam que uma significativa parcela da população com deficiência é analfabeta (57,6%). Do total de PcD com idade igual ou superior a seis anos, 57,4% nunca frequentaram um estabelecimento de ensino, 29,5% já o fizeram em algum momento e apenas 10,3% estavam a frequentar uma instituição no momento do censo. Estes números revelam o grave fosso educativo enfrentado por este grupo social, alimentado por barreiras físicas, sociais, económicas e culturais. (idem)

Importa realçar que, o recenseamento registou 13.590 pessoas com deficiência num universo de 1.449.230 habitantes, representando 0,94% da população residente na Guiné-Bissau. Embora este número possa estar subestimado devido ao estigma e à falta de mecanismos eficazes de identificação, evidencia uma população significativa cujas necessidades educativas continuam por atender.

Comparando as três regiões em foco neste estudo Cacheu, Bafatá e o setor de Buba (representando a região de Quinara) observa-se que Cacheu concentra a maior percentagem de pessoas com deficiência (16,7%), seguida de Bafatá (11,9%) e, por último, Quinara (3,2%). Os dados revelam ainda uma ligeira predominância da deficiência entre as mulheres em Cacheu (18,5%) e Quinara (3,1%), enquanto em Bafatá a diferença entre os sexos é menos expressiva. Estes números apontam para a necessidade de abordagens regionais diferenciadas nas políticas de inclusão e de apoio às pessoas com deficiência. (idem)

Quadro 2.6 -Repartição da População com Deficiência entre as Três Regiões.

Região	**População com Deficiência**	**%Total**	**Masculino**	**%Masc**	**Feminino**	**%Fem.**
Cacheu	2.275	16,7%	1.114	15,2%	1.161	18,5%
Bafatá	1.624	11,9%	887	12,1%	737	11,8%
Quinara	441	3,2%	245	3,3%	196	3,1%
Total	**4.340**	**31,8%**	**2.246**	**30,6%**	**2.094**	**33,4%**

Fonte: Censo, 2008

A tabela acima foi elaborada pelo autor com base nos dados estatísticos do RGPH Censo de 2008 e apresenta a distribuição da população com deficiência nas regiões de Cacheu, Bafatá e Quinara (setor de Buba). Como se pode observar, Cacheu apresenta o maior número absoluto e percentual de pessoas com deficiência.

Quadro 2.7 -Quadro comparativo da frequência escolar da população com deficiência (6 anos ou mais) entre as regiões

Região	Total		Frequência Escolar							
			Frequenta		Frequentou		Nunca Frequentou		ND	
	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%	Efetivo	%
Cacheu	2225	16,9	157	11,6	547	14,1	1404	18,6	117	31,1
Bafatá	1560	11,8	129	9,5	328	8,4	1061	14,0	42	11,2
Quinara	429	3,3	33	2,4	116	3,0	273	3,6	7	1,9

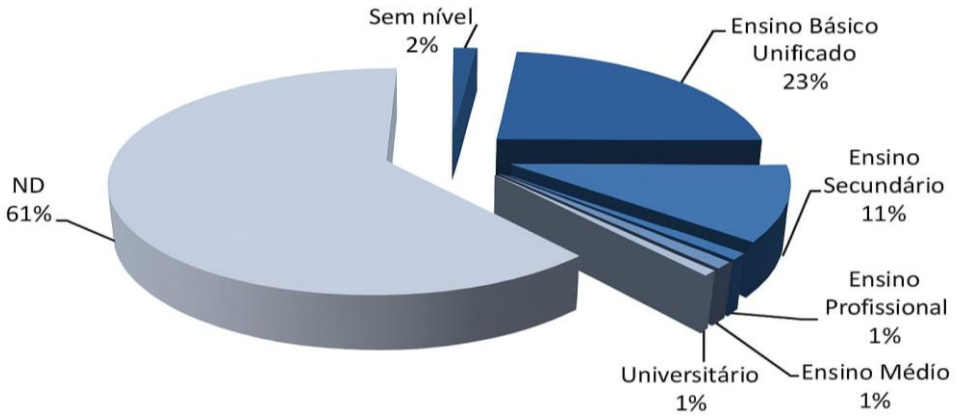
Fonte: Censo, 2008

A tabela acima foi elaborada pelo autor com base nos dados estatísticos do RGPH - Censo de 2008, sobre a repartição da população com deficiência, com 6 anos ou mais, segundo a frequência escolar, entre as oito regiões e o SAB.

O quadro evidencia disparidades regionais na frequência escolar da população com deficiência com 6 anos ou mais. A região de Cacheu apresenta os maiores efetivos em

todas as categorias, incluindo o número de pessoas que nunca frequentaram a escola. Bafatá e Quinara, embora com menores efetivos, também apresentam percentuais significativos de exclusão escolar. Verifica-se ainda uma elevada percentagem de casos não declarados, sobretudo em Cacheu, o que pode comprometer a precisão da pesquisa.

Figura 1 -Repartição da população com deficiência de 6 anos e mais segundo o nível de instrução.



Fonte: Censo (2008)

A figura 1 demonstra que a maioria da população com deficiência com 6 anos ou mais não declarou o nível de instrução (61%), enquanto 23% frequentaram o Ensino Básico Unificado. Apenas 11% atingiram o Ensino Secundário, e os restantes níveis apresentam percentuais muito baixos (1% a 2%).

Estes dados revelam uma escolarização reduzida entre pessoas com deficiência, refletindo desigualdades no acesso à educação. Com base nestas informações, observa-se uma acentuada disparidade no acesso à educação entre pessoas com deficiência nos meios rural e urbano, bem como uma forte desigualdade de género.

No meio rural, apenas 18% das pessoas com deficiência alcançaram o nível de Ensino Básico Unificado (EBU), sendo a maioria mulheres (72,3%) face a 27,7% de homens. No Ensino Secundário, a disparidade é ainda mais evidente no meio urbano: 20,1% atingiram este nível, predominando os homens (74,5%) em relação às mulheres (25,5%). No meio rural, apenas 3,9% chegaram ao Ensino Secundário, sendo 86% homens e apenas 14% mulheres.

Estes dados refletem uma dupla exclusão por deficiência e por género sobretudo no meio rural, onde as mulheres enfrentam barreiras significativas ao acesso e à permanência na educação. Tal realidade reforça a urgência de políticas inclusivas e equitativas.

CAPÍTULO 3

3. ESTUDO EMPÍRICO

A investigação foi conduzida segundo uma estratégia metodológica de natureza mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos, orientada por uma perspetiva exploratória e comparativa.

Esta opção metodológica permitiu uma análise abrangente e fundamentada do papel da liderança escolar na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva em diferentes contextos educativos da Guiné-Bissau, permitindo integrar dados objetivos e interpretações significativas sobre as práticas de inclusão.

3.1. Estratégia de investigação e operacionalização do estudo

Atendendo à natureza do problema em análise, a presente investigação orienta-se para a compreensão do modo como a liderança escolar influencia a construção de uma cultura de aprendizagem inclusiva nas escolas em estudo. Para tal, privilegia-se a análise das práticas de liderança, dos processos de mobilização de recursos e da articulação entre os diferentes atores educativos, bem como a leitura comparativa das respostas institucionais adotadas em distintos contextos regionais e níveis de ensino. Esta abordagem permite, ainda, identificar constrangimentos e desafios que condicionam a implementação de práticas inclusivas, contribuindo para uma interpretação integrada e contextualizada do fenómeno.

3.2. Delimitação do fenómeno e contexto estudado

A investigação incidiu sobre a liderança escolar em três escolas da Guiné-Bissau, considerando tanto as práticas institucionais como as perceções de diversos atores educativos relativamente à inclusão de alunos com deficiência. Esta delimitação permitiu analisar de forma concreta como os processos de liderança contribuem para a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva, refletindo tanto estratégias institucionais como experiências vivenciadas pelos intervenientes.

3.3. Opções metodológicas

A definição dos objetivos levou à opção por uma metodologia mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, de forma a assegurar uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo, permitindo explorar tanto as perceções e experiências dos participantes quanto os dados numéricos que sustentam as análises.

A investigação qualitativa foi essencial para captar a complexidade dos fenómenos sociais e educativos, valorizando as experiências subjetivas, as práticas institucionais e os sentidos atribuídos pelos atores escolares ao conceito de inclusão. Como destacado por Merriam (2009), a pesquisa qualitativa é particularmente eficaz para compreender os significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. Neste estudo, esta abordagem foi operacionalizada através de entrevistas semidiretivas e observações de campo, permitindo explorar em profundidade as estratégias adotadas pelos diretores e outros líderes escolares, bem como os desafios enfrentados no quotidiano escolar.

A vertente quantitativa, por sua vez, possibilitou a realização de análises comparativas entre escolas de diferentes regiões, identificando padrões e variações na inclusão de alunos com deficiência. Foram recolhidos dados estatísticos disponíveis nos sistemas internos das escolas, incluindo número de alunos com deficiência matriculados, tipos de apoios existentes e frequência de formações em práticas inclusivas dirigidas aos docentes. Segundo Creswell (2014), a pesquisa quantitativa oferece uma visão objetiva e sistemática, permitindo comparar variáveis e identificar relações em larga escala.

A combinação das metodologias qualitativa e quantitativa permitiu construir uma visão integrada sobre o papel da liderança escolar, conciliando evidências objetivas com interpretações subjetivas. Esta abordagem revelou-se, assim, a mais adequada para responder à questão central da investigação: de que forma a liderança escolar pode contribuir para a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva nas escolas?

3.4. Hipótese da investigação

A liderança escolar nas três escolas em estudo é um elemento importante para a promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva, mas não suficiente por causa das limitações decorrentes da falta de materiais, recursos humanos e formação contínua dos professores entre outros.

3.5. Modelo de Análise

Quadro 3.1 - Modelo de Análise

Dimensões	Subdimensões	Perguntas
1. Liderança Escolar	Estilos de Liderança	Como descreveria o seu estilo de liderança? É mais participativo, autoritário ou colaborativo?
	Tomada de decisão	Como são tomadas decisões relativas à gestão escolar e inclusão de alunos com deficiência?
	Planeamento e Organização	Que estratégias utiliza para organizar e planear atividades pedagógicas inclusivas?
2. Cultura de Aprendizagem inclusiva	Perceção sobre inclusão	Qual é a sua compreensão sobre a inclusão escolar?
	Práticas Inclusivas	Que prática implementa para garantir a participação de todos os alunos, incluindo com deficiência?
	Barreiras à inclusão	Que obstáculos enfrenta na promoção de uma cultura inclusiva (recursos humanos, formação, materiais)?
3. Formação e Capacitação	Formação Contínua	Que oportunidades de formação contínua existem para professores sobre inclusão?
	Apoio Pedagógico	Que apoio técnico ou pedagógico recebe para promover práticas inclusivas?
4. Recursos e Infraestrutura	Materiais Didáticos	Que recursos materiais estão disponíveis para apoiar a aprendizagem inclusiva?
	Recursos Humanos	Existe pessoal de apoio (assistentes, técnicos, psicólogos) para alunos com necessidades especiais?
5. Envolvimento da Comunidade Escolar	Professores	Como professores participam na implementação de práticas inclusivas?
	Pais/Encarregados de educação	De que forma os pais são envolvidos no processo educativo inclusivo?
	Alunos	Como os alunos são incentivados a participar e apoiar os colegas com deficiência

Fonte: Elaboração própria, 2025

3.6. Campo empírico

A pesquisa desenvolve-se em três instituições públicas de ensino da Guiné-Bissau, uma escola do Ensino Básico Unificado de Bafatá, situada na zona leste, outra Escola Secundária de Buba, localizada na região de Quinara província sul, e uma do Ensino Superior de região de Cacheu, situada na zona norte.

Para a recolha de dados, recorreu-se à entrevista semidiretiva, uma técnica que conjuga orientação e flexibilidade. De acordo com Quivy e Van Campenhoudt (2005), trata-se de "um método de recolha de informação que se apoia num guião de questões abertas, suficientemente precisas para orientar a conversa, mas flexíveis o bastante para permitir ao entrevistado desenvolver livremente as suas respostas e introduzir novos elementos". Esta perspetiva salienta a importância de estruturar a entrevista sem limitar a expressão e a reflexão dos entrevistados. De forma complementar, Kaufmann (2013, p. 30) afirma que "a entrevista semidiretiva é caracterizada por um roteiro flexível, que permite ao entrevistador explorar temas previamente definidos, mas também possibilita adaptações conforme o desenvolvimento da conversa", reforçando a ideia de que este método permite aprofundar aspetos emergentes durante a interação, assegurando a riqueza e a relevância dos dados recolhidos.

Figura 3.1 -Perfil dos Entrevistados

Grupo	**Função**	**Género**	**Idade**	**Nível de Escolaridade**	**Anos no Cargo**
E.E.B.B Diretor-A	Diretor	M	43	Bacharelato	3 Anos
E.E.B.B Professora-A1	Professora	F	33	Bacharelato	8 Anos
E.E.B.B Professora-A2	Professora	F	23	Bacharelato	6 Anos
E.E.B.B Professor-A	Professor	M	36	Bacharelato	5 Anos
E.E.B.B Encarregada-A1	Mãe de aluno com deficiência	F	58	4ª Classe antiga	
E.E.B.B Encarregado-A2	Pai da aluna	M	28	Formação Média	
E.E.S.B Diretor-B	Diretor	M	29	Licenciatura	2 Ano
E.E.S.B Professor-B1	Professora	F	49	Bacharelato	7 Anos
E.E.S.B Professor-B2	Professor	M	37	Bacharelato	6 Anos
E.E.S.B Professor-B3	Professor	M	30	Bacharelato	3 Anos
E.E.S.Encarregado-B1	Pai de alunos	M	45	Licenciatura	
E.E.S.Encarregado-B2	Pai de aluno	M	35	11º Ano	
E.E.Sp.C Diretor-C	Diretor	M	46	Licenciatura	4 Anos
E.E.Sp.C Professora-C1	Professora	F	33	Licenciatura	9 Anos
E.E.Sp.C Professora-C2	Professora	F	35	Bacharelato	5 Anos

E.E.Sp.C Professor-C3	Professor	M	37	Bacharelato	9 Anos
E.E.Sp.C Encarregada-C1	Mãe de aluno	F	33	12º Ano	
E.E.Sp.C Encarregada-C2	Mãe de aluno	F	36	Licenciatura	
Ministério da Educação	Técnica da DGEI	F	40	Licenciatura	5 Anos

Fonte: Elaboração própria, 2025

3.7. Universo e amostra

A amostra foi não probabilística e intencional, selecionada com base na relevância dos participantes para o objeto de estudo. Foram privilegiados líderes escolares e professores diretamente envolvidos em práticas inclusivas, assim como encarregados de educação de alunos com e sem deficiência e uma técnica do MEN com conhecimento das políticas nacionais de inclusão. Esta amostra permite garantir diversidade de perspetivas e riqueza de dados para análise qualitativa e quantitativa.

3.8. Estratégia de investigação

3.8.1. Abordagem Qualitativa

A investigação adotou abordagem Qualitativa, combinando com a Quantitativa, primeira para interpretar significados, práticas e experiências e a segunda para analisar dados estatísticos de forma comparativa. A escolha desta estratégia justifica-se pela necessidade de obter uma visão completa e integrada sobre a influência da liderança escolar na inclusão.

3.9. Técnicas de recolha de dados

3.9.1. Entrevistas semidirectas e procedimentos de gestão dos dados

Foram realizadas entrevistas semidiretivas com todos os grupos participantes, permitindo explorar perceções e experiências. Cada entrevista seguiu um guião temático baseado nos objetivos da pesquisa, mas com flexibilidade para aprofundar conteúdos emergentes (Bogdan & Biklen, 1994; Costa, Lopes & Machado, 2016).

Número de entrevistas: 19 (3 líderes escolares, 9 professores, 6 pais, 1 técnica do MEN) as entrevistas duraram entre 40 a 60 minutos cada, e fizemos a transcrição Integral, seguida de codificação aberta para emergir categorias, quanto à gestão de dados, usamos manual para qualitativos e Excel para organização de dados quantitativos.

3.9.2. Análise estatística de dados oficiais

Incluiu a análise de Constituição da República da Guiné-Bissau, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 2010), Projetos Educativos de Escola (PEE), Regulamentos internos e políticas institucionais de apoio à diversidade. A análise documental permitiu confrontar a política oficial com as práticas escolares, identificando lacunas e oportunidades de melhoria (Bardin, 2009).

3.10. Técnicas de análise dos dados

A análise dos dados combinou análise de conteúdo e análise temática, permitindo organizar, codificar e interpretar as informações recolhidas.

Foi possível realizar análise de conteúdo para identificar padrões e indicadores nos documentos e entrevistas (Bardin, 2016) e análise temática para estruturar as respostas e emergir categorias relevantes, como liderança, inclusão, práticas pedagógicas, formação docente e participação comunitária (Esteves, 2006).

A análise quantitativa foi realizada manualmente, cruzando dados estatísticos das escolas com os resultados qualitativos para identificar convergências e divergências.

3.11. Dificuldades e limitações metodológicas

Foram identificadas algumas limitações durante a investigação, dificuldades de acesso a algumas informações estatísticas detalhadas das escolas, disponibilidade limitada dos participantes devido as férias e dificuldades de acesso à internet, variedade de níveis de compreensão sobre conceitos de educação inclusiva entre os entrevistados.

Apesar destas limitações, a triangulação de técnicas garantiu a validez e fiabilidade dos dados.

3.12. Considerações éticas

O presente estudo foi conduzido em conformidade com os princípios éticos fundamentais que orientam a investigação em Ciências Sociais e da Educação. Em todas as fases do processo investigativo, foram salvaguardados o respeito pela dignidade humana, a autonomia dos participantes e a integridade dos dados recolhidos.

A participação no estudo foi de caráter voluntário, tendo sido garantido o consentimento informado de todos os participantes. Antes da recolha de dados, estes foram devidamente informados sobre os objetivos da investigação, os procedimentos a adotar, a natureza da sua participação e a possibilidade de desistirem do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Foi igualmente assegurado o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Os dados obtidos através das entrevistas, questionários e observações foram tratados de forma confidencial, sendo utilizados exclusivamente para fins académicos. Para proteger a identidade dos participantes e das instituições envolvidas, recorreu-se à utilização de códigos ou designações genéricas, evitando qualquer referência que permitisse a sua identificação direta.

O estudo respeitou ainda o princípio da integridade e fiabilidade dos dados, garantindo que a informação recolhida foi analisada e apresentada de forma rigorosa, sem distorções ou omissões, e em conformidade com os objetivos definidos. Os dados foram armazenados de forma segura e utilizados apenas no âmbito da presente investigação.

Por último, a investigação procurou assegurar uma postura ética ao longo de todo o processo, promovendo uma relação de respeito entre a investigadora e os participantes, bem como uma condução responsável da investigação, em consonância com as boas práticas científicas.

CAPÍTULO 4

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Compreensão da Educação Inclusiva

No que respeita às conceções acerca do significado da educação inclusiva, os entrevistados apresentaram posições convergentes, destacando-a como um processo de garantia da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente da sua condição social, cultural ou física. Tanto o Diretor A como o Diretor B salientaram que a inclusão não se limita aos alunos com deficiência, mas deve abranger todos os estudantes, dado que cada um aprende de forma distinta. Para o Diretor A, a inclusão representa "*promover os direitos humanos, combater a exclusão e valorizar a diversidade como riqueza no processo educativo*". Já o Diretor B reforçou que se trata de um direito que deve ser assegurado a "*estrangeiros e nacionais, pessoas com ou sem deficiência, independentemente da raça, cor ou religião*".

Apesar do consenso quanto à sua relevância, emergiram divergências na avaliação da sua implementação. O Diretor A sublinhou a necessidade de uma liderança escolar forte, capaz de criar condições infraestruturais e metodológicas adequadas. O Diretor B, por sua vez, destacou as fragilidades da gestão escolar, apontando que muitos diretores "*não possuem a preparação ou competência necessárias*" para tomar decisões adequadas, o que compromete a inclusão. Esta posição remete para a literatura sobre liderança, que sublinha a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos gestores como condição para transformar as escolas em organizações inclusivas (Bolívar, 2012; Fullan, 2007).

As perceções dos docentes entrevistados convergem com a visão dos diretores, mas acrescentam nuances significativas. O Professor B3 entende a educação inclusiva como uma modalidade de ensino aberta a todos, que respeita as diferenças e particularidades de cada indivíduo. Sublinha a distinção entre educação inclusiva e educação especial, salientando que a primeira não se restringe às pessoas com deficiência, mas sim a todos os alunos, independentemente da sua raça, etnia, religião ou condição social. Para este docente, a educação inclusiva "*garante o respeito a cada ser humano na sua singularidade, promovendo igualdade de oportunidades e contribuindo para uma escola mais justa e democrática*". Esta perspetiva reforça a ideia da inclusão enquanto princípio de equidade, alinhada com a noção de escola democrática e de justiça social.

O Professor C1, por sua vez, enfatiza que a educação inclusiva deve ser compreendida como um imperativo ético e de humanidade. Para ele, trata-se de "*aceitar e valorizar a diferença, garantindo que todas as pessoas, independentemente das suas condições ou limitações, tenham acesso à escola e ao conhecimento em igualdade de oportunidades*". Sublinha ainda que a diferença não diminui o valor do ser humano, antes o enriquece, constituindo um fator essencial para a coesão social. O docente acrescenta que qualquer pessoa pode, em algum momento da vida, enfrentar uma limitação temporária ou permanente, o que justifica considerar a inclusão como um direito fundamental, diretamente associado à dignidade humana. Assim, promover a educação inclusiva significa não apenas assegurar o acesso à escola, mas também construir uma sociedade mais justa, solidária e equitativa.

Estas conceções convergentes entre diretores e professores demonstram que, apesar das dificuldades de implementação apontadas, existe um reconhecimento partilhado da educação inclusiva como valor social, pedagógico e humano. O discurso dos entrevistados reforça a perspetiva de que a inclusão não deve ser vista apenas como uma medida de integração de grupos minoritários, mas como uma transformação estrutural e cultural das escolas, que implica liderança comprometida, práticas pedagógicas diferenciadas e políticas públicas consistentes.

Neste sentido, as posições dos entrevistados articulam-se com o quadro normativo da Constituição da República da Guiné-Bissau Artigo 49.º consagra o direito à educação como universal e gratuito no ensino básico, sem qualquer tipo de discriminação. Da mesma forma, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE-2010 Art- 2º pontos 1 e 5) reafirma o princípio da igualdade de oportunidades e a obrigatoriedade do Estado em assegurar condições de acesso e sucesso escolar para todos, incluindo as crianças e jovens com deficiência. A Direção-Geral da Educação Inclusiva, órgão criado no âmbito do Ministério da Educação Nacional, tem igualmente reforçado, em documentos programáticos recentes, a necessidade de as escolas adotarem práticas que reconheçam a diversidade como valor educativo e social.

Assim, análise das entrevistas sugere que os discursos dos participantes não se afastam das orientações formais definidas pelo Estado guineense. Todavia, emergem indícios de uma tensão persistente entre o enquadramento normativo da educação

inclusiva e as condições reais da sua implementação nas escolas, refletindo desafios que condicionam a tradução desses princípios em práticas efetivas.

Tal como sublinhado pelos diretores e professores, a efetivação do direito à inclusão exige não apenas enunciados legislativos, mas também investimento em formação, capacitação das lideranças escolares e melhoria das condições infraestruturais, de forma a transformar os princípios legais em práticas educativas concretas.

4.2. Formação e Capacitação em Educação Inclusiva

A análise evidencia lacunas significativas na formação específica de diretores e professores, revelando um desfasamento entre as exigências do quadro normativo e a realidade vivida nas escolas. O Diretor C relatou ter participado apenas num seminário de braille em 2020, sem continuidade ou apoio institucional, experiência que considera insuficiente face às exigências atuais da inclusão escolar. Entre os professores, a situação mostra-se desigual, a Professora C2 e a Professora A2 reconheceram sentir-se pouco preparadas para lidar com a diversidade, limitando-se muitas vezes a estratégias compensatórias, como a atribuição de notas alternativas, em vez de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Já o Professor C3 declarou sentir-se relativamente preparado, mas sublinhou que a inclusão requer atualização constante, sugerindo a introdução de cursos em linguagem gestual e a criação de salas de apoio especializado.

O testemunho do Professor A3 confirma a fragilidade da formação recebida, afirmando "*Não, apenas recebi o seminário na área da educação especial que é educação dos surdos*". Esta experiência, circunscrita e desarticulada de uma estratégia contínua, evidencia a insuficiência das oportunidades de capacitação. De forma convergente, a Professora C2 afirmou "*Desde que sou professora nesta escola, nunca recebi uma formação específica na área da educação inclusiva. Já solicitámos ao Diretor-Geral da Educação Inclusiva a realização de formações contínuas para os professores, mas até ao momento isso ainda não aconteceu*". Estas declarações revelam um sentimento de carência institucional e a perceção de que as iniciativas pontuais não são capazes de garantir a preparação adequada para responder às exigências da educação inclusiva.

Esta problemática foi igualmente reconhecida pela Técnica do Ministério da Educação Nacional (MEN), que, embora destaque avanços como a criação da Direção-Geral da Educação Inclusiva em 2020 e os programas de capacitação financiados pela

UNESCO, admite que a continuidade destas ações depende fortemente de apoios externos, o que compromete a sua sustentabilidade.

A literatura confirma que a ausência de formação contínua constitui um dos maiores obstáculos à construção de culturas escolares inclusivas. Ainscow (2005) defende que a formação de professores é central para transformar as escolas em ambientes de aprendizagem capazes de responder à diversidade. Da mesma forma, Stainback e Stainback (1999) sublinham que a inclusão requer docentes preparados para adaptar metodologias e currículos, numa perspetiva de aprendizagem cooperativa e diferenciada.

Contudo, as práticas descritas pelos entrevistados revelam um afastamento face ao estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). O artigo 52.º desta lei define que a qualificação para a docência em educação especial pertence a educadores de infância e professores que hajam concluído, com aproveitamento, cursos especializados ou cursos ministrados em escolas de formação especializadas. Na prática, verifica-se que muitos docentes desempenham funções em contextos que exigem competências de educação inclusiva sem possuírem a formação adequada, o que constitui uma incoerência entre as orientações legais e a realidade escolar guineense.

Assim, a situação identificada aponta para uma fragilidade estrutural, apesar de existir um quadro normativo que reconhece a necessidade de especialização, as condições materiais e institucionais não asseguram a efetiva capacitação dos docentes. Este desfasamento contribui para que a inclusão seja mais um enunciado de intenção do que uma prática pedagógica consolidada, limitando a concretização do direito à educação de qualidade para todos.

4.3. Papel da Liderança Escolar na Promoção da Inclusão

A análise das entrevistas realizadas evidencia a centralidade da liderança escolar como elemento estruturante na construção de práticas educativas inclusivas. A perceção dos diferentes atores professores, pais e encarregados de educação, revela que o modo como os líderes educativos assumem a sua função influencia diretamente a capacidade da escola em acolher a diversidade e responder às necessidades específicas dos alunos.

O Professor A2 destacou que "*a liderança da escola deve criar condições para que todos os professores tenham apoio no trabalho com alunos com deficiência*", sublinhando a importância da coordenação pedagógica e da definição de estratégias claras de inclusão.

Esta perspetiva confirma que a liderança não se restringe a uma função administrativa, mas assume uma dimensão pedagógica capaz de orientar e apoiar os docentes no processo de diferenciação das práticas.

De forma complementar, a Mãe A1 referiu que "*o diretor está sempre disponível para ouvir os pais e procurar soluções para os nossos filhos*", o que evidencia uma liderança de proximidade, assente no diálogo e na participação da família. Também o Pai A2 reforçou esta visão ao afirmar que "*sem o apoio do diretor, muitas vezes os professores não se sentem à vontade para lidar com os casos de deficiência*". Estes testemunhos realçam a importância da liderança na mobilização de todos os agentes educativos e na construção de um clima escolar que valorize a colaboração e a corresponsabilização.

Por seu turno, a Professora C2 apontou a necessidade de "*formações e encontros regulares para que os professores aprendam estratégias inclusivas*", associando a eficácia da liderança à promoção do desenvolvimento profissional docente. A Encarregada C1 reforçou esta perceção, afirmando que "*a escola só consegue incluir se a direção assumir que todos têm um papel a desempenhar*". Estas declarações remetem para uma visão de liderança partilhada, em que o diretor atua como catalisador da mudança e garante a articulação entre professores, famílias e comunidade.

Do ponto de vista teórico, estas evidências empíricas dialogam com Leithwood e Jantzi (2000), que sublinham que a liderança escolar eficaz influencia os resultados dos alunos sobretudo através da motivação, do compromisso e da capacitação dos professores. Na mesma linha, Ryan (2016) destaca a liderança inclusiva como uma prática orientada para a justiça social, cujo objetivo é eliminar barreiras, assegurar equidade e criar condições para que todos os alunos participem plenamente no processo educativo.

Assim, a análise das entrevistas demonstra que a liderança escolar é percecionada pelos diferentes atores como um elemento determinante na promoção da inclusão. Para além da gestão de recursos, a liderança traduz-se na criação de uma cultura organizacional aberta à diversidade, no incentivo à formação docente e no envolvimento ativo das famílias. Conclui-se, portanto, que o impacto da liderança inclusiva reside na sua capacidade de articular as dimensões administrativa, pedagógica e comunitária, transformando a escola num espaço de aprendizagem equitativo e participativo.

4.4. Diagnóstico Geral da Educação Inclusiva no País

Segundo a Técnica do MEN, o país tem registado avanços importantes, como a formalização de uma estrutura governamental dedicada à inclusão e o estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais. Contudo, reconhece-se que grande parte da implementação prática continua dependente de parceiros externos, o que limita a sustentabilidade das políticas.

Este diagnóstico confirma as análises de Ainscow (2020), que alerta para os riscos de uma inclusão dependente de projetos temporários, em vez de assente numa política pública consistente e numa administração escolar capaz de assumir responsabilidade plena pelo processo.

4.5. Identificação e Resposta às Necessidades dos Alunos

O Professor B3 explicou que a identificação de alunos com dificuldades ocorre sobretudo em sala de aula, através da observação direta do desempenho e pela comparação entre o trabalho realizado em casa e na escola. Todavia, a ausência de recursos especializados e de formação contínua limita a capacidade de oferecer um apoio pedagógico adequado. Neste sentido, o Técnico do MEN complementou que, para melhorar a qualidade do ensino inclusivo, é necessário garantir materiais adaptados e apoio pedagógico dentro da própria sala de aula, além de assegurar uma formação mínima adequada a todos os professores, condição fundamental para uma resposta eficaz às necessidades dos alunos.

A Professora C1 reforçou esta perspetiva, salientando que "*a escola carece de materiais pedagógicos, recursos tecnológicos e recursos humanos adequados para implementar uma educação verdadeiramente inclusiva*". Na sua análise, a falta desses recursos compromete não apenas a qualidade do ensino inclusivo, mas também a própria capacidade da escola de responder às necessidades específicas dos alunos. Defendeu ainda que a eficácia da inclusão depende da promoção de formações contínuas dirigidas aos professores, da melhoria das infraestruturas escolares para que se tornem acessíveis e adequadas à diversidade de características e habilidades e do investimento em materiais pedagógicos adaptados, que possibilitem uma aprendizagem equitativa e de qualidade.

O Professor B3 acrescentou outra dimensão relevante, ao destacar que a diversidade presente na escola é múltipla e complexa, abrangendo não apenas aspetos físicos e

cognitivos, mas também fatores culturais, linguísticos e socioeconómicos. Sublinhou que a diversidade linguística constitui um desafio, uma vez que muitos estudantes utilizam predominantemente a língua materna, o que influencia o processo de aprendizagem e exige estratégias pedagógicas específicas. Do mesmo modo, a diversidade socioeconómica é um entrave, dado que vários alunos enfrentam dificuldades financeiras que os impedem, em determinados momentos, de pagar propinas ou realizar provas, comprometendo assim a sua participação plena no percurso escolar.

Além disso, o professor destacou a existência de estudantes com deficiência física e auditiva de alunos com diferentes ritmos de aprendizagem "*alguns mais rápidos, outros mais lentos*", o que exige da escola, sob a liderança da direção e com o envolvimento direto dos professores, a criação de condições e estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam a inclusão de todos.

Em suma, os testemunhos recolhidos revelam que a identificação e a resposta às necessidades dos alunos não podem restringir-se à deteção das dificuldades de aprendizagem em sala de aula, mas devem abranger uma abordagem mais ampla, que considere a multiplicidade de fatores culturais, linguísticos, socioeconómicos, físicos e cognitivos. Este quadro evidencia a necessidade de uma liderança escolar proativa, capaz de mobilizar recursos, investir na formação docente e promover uma cultura organizacional verdadeiramente inclusiva, orientada para a equidade e a justiça social.

4.6. Análise Comparativa dos Dados Estatísticos

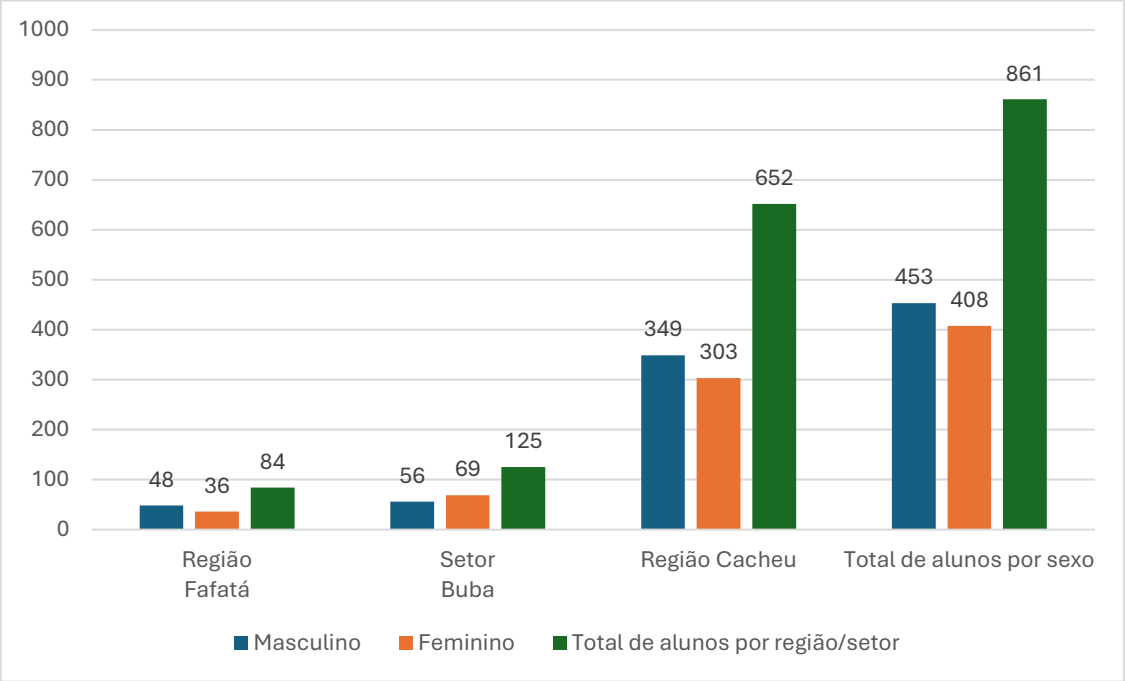
O quadro 4.1 que se segue apresenta a distribuição dos alunos matriculados nas três escolas em estudo Bafatá, Buba e Cacheu no ano letivo de 2024/2025, discriminada por género. Observa-se um total de 861 estudantes, dos quais 453 são do sexo masculino (53%) e 408 do sexo feminino (47%). A ligeira predominância de alunos do sexo masculino confirma uma tendência recorrente em diversos contextos educativos da Guiné-Bissau, onde as desigualdades de género ainda se refletem no acesso e permanência escolar. Contudo, a diferença não é expressiva, o que pode indicar um esforço progressivo das instituições na promoção da equidade de género no acesso à educação. Esta leitura é relevante no âmbito da análise da liderança escolar, uma vez que a valorização da igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma cultura de aprendizagem inclusiva.

Quadro 4.1 - Número Total de Alunos das Escolas Comparadas no Ano Letivo 2024-2025

	Região Fafatá	Setor Buba	Região Cacheu	Total de alunos por sexo	Percentagem de alunos por sexo
Masculino	48	56	349	453	53%
Feminino	36	69	303	408	47%
Total de alunos por região/setor	84	125	652	861	100%

Fonte: Escolas Bafatá, Buba e Cacheu

Figura 4.1 - Total de Alunos das Escolas Comparadas no Ano Letivo 2024-2025.



Fonte: Escolas de Bafatá, Buba e Cacheu

As tabelas e figuras são elaborações próprias, com base nos dados estatísticos das três escolas estudadas.

Para efeitos de aprofundar a análise do papel da liderança escolar na promoção da inclusão, torna-se pertinente observar não apenas as práticas relatadas, mas também a realidade estatística das escolas em estudo. Os dados quantitativos constituem uma fonte essencial para compreender a forma como as instituições educativas respondem à diversidade dos seus alunos, evidenciando o grau de abertura e de compromisso com a

integração de estudantes com necessidades específicas. Assim, apresenta-se, de seguida, um quadro comparativo com a distribuição dos alunos com deficiência no Ensino Básico de Bafatá, no Ensino Secundário de Buba e no Ensino Superior UEDM-Cacheu, referente ao ano letivo 2024/2025. A leitura destes dados permitirá identificar padrões de inclusão, bem como diferenças significativas entre as escolas, fornecendo subsídios relevantes para a discussão sobre a relação entre liderança escolar e cultura de aprendizagem inclusiva.

A análise dos dados estatísticos apresentados na figura 4.1 permite compreender a forma como as três escolas selecionadas, Ensino Básico de Bafatá, Ensino Secundário de Buba e Ensino Superior UEDM-Cacheu, têm integrado alunos com deficiência nos seus contextos educativos.

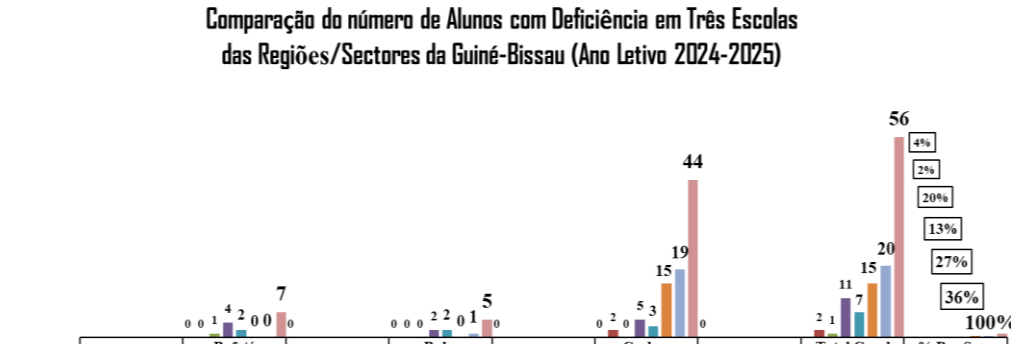
Quadro 4.2 -Dados estatísticos de alunos com deficiência nas três escolas de regiões /setores da Guiné-Bissau (2024-2025).

COMPARAÇÃO DOS DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS TRÊS ESCOLAS DE REGIÕES / SECTORES DA GUINÉ-BISSAU (ANO LETIVO 2024/2025)									Número Total dos Alunos das Escolas Comparadas (Ano Letivo 2024-2025)			
Total Geral		Sexos							Sexos			
		M	F	% M		% F		% Total	M	F	% M	% F
		28	28	50%		50%		100%	453	408	53%	47%
		56							861			
Regiões/Sectores	Escolas	Auditiva		Motora		Visual		Total	Total Geral dos Alunos por Escolas			
		M	F	M	F	M	F		M	F	Total	
Bafatá	Escola do Ensino Básico de Bafatá	0	1	4	2	0	0	7	48	36	84	
Buba	Escola do Ensino Secundário de Buba	0	0	2	2	0	1	5	56	69	125	
Cacheu	Escola do Ensino Superior UEDM-Cacheu	2	0	5	3	15	19	44	349	303	652	
Total Geral		2	1	11	7	15	20	56	453	408	861	
% Por Sexo		4%	2%	20%	13%	27%	36%	100%	53%	47%	100%	

Fonte: Escolas de Bafatá, Buba e Cacheu

A tabela acima é de elaboração própria, com base nos dados estatísticos das três escolas estudadas.

Figura 4.2 - Análise do Gráfico Comparativo



Escolas		Bafatá		Buba		Cacheu		Total Geral	% Por Sexo
Auditiva	0	0		0		2		2	4%
	0	1		0		0		1	2%
Motora	0	4		2		5		11	20%
	0	2		2		3		7	13%
Visual	0	0		0		15		15	27%
	0	0		1		19		20	36%
Total		7		5		44		56	100%

Fonte: Escolas de Bafatá, Buba e Cacheu

A figura apresentada é de elaboração própria, com base nos dados estatísticos das três escolas estudadas.

O Quadro 4.2 e a Figura 4.2 evidenciam a distribuição dos alunos com deficiência nas três escolas em análise Bafatá, Buba e Cacheu no ano letivo de 2024/2025, permitindo uma leitura comparativa entre as instituições e os tipos de deficiência registados.

De um universo de 861 alunos matriculados nas três instituições no ano letivo 2024/2025, foram identificados 56 alunos com deficiência, representando 6,5% da população escolar total. A distribuição por sexo apresenta-se equilibrada (28 rapazes e 28 raparigas), sinalizando que a inclusão atinge de forma proporcional ambos os géneros. Relativamente ao tipo de deficiência, observa-se uma maior prevalência da deficiência visual (36%), seguida da deficiência motora (27%) e, em menor expressão, da auditiva (4%).

No que se refere à distribuição por escolas, constata-se que o Ensino Superior UEDM-Cacheu concentra mais de 2/3 dos alunos com deficiência (44 dos 56 casos, equivalente a cerca de 79% do total). Este dado ganha especial relevância se considerado o número global de estudantes da instituição (652), indicando que aproximadamente 6,7% dos seus alunos apresentam necessidades específicas. A diversidade de tipologias de deficiência abrangidas (auditiva, motora e visual) sugere ainda um esforço consistente de

integração, reforçando a ideia de que a escola dispõe de uma liderança comprometida em assegurar oportunidades educativas para grupos frequentemente marginalizados.

Em contrapartida, as escolas de Bafatá e Buba apresentam números significativamente mais reduzidos. O Ensino Básico Unificado de Bafatá regista apenas 7 alunos com deficiência (8,3% do total da escola), maioritariamente com limitações motoras, enquanto o Ensino Secundário de Buba integra 5 alunos com deficiência (4% do total da instituição). Estes números, em parte podem indiciar constrangimentos ligados à capacidade de resposta pedagógica e organizacional ou à persistência de barreiras de acesso e de identificação precoce de alunos com necessidades especiais. para além disso, a educação inclusiva nessas escolas pode ser limitada por fatores como recursos humanos e materiais especializados, insuficiência de formação docentes em práticas inclusivas, bem como por atitudes de preconceito e estigmatização.

4.7. Relação com a Liderança Escolar e a Cultura de Inclusão

A maior concentração de alunos com deficiência na escola do Ensino Superior de Cacheu deve-se, em parte, à presença mais significativa de pessoas com deficiência nesta região, como já foi discutido anteriormente, mas também não se pode descartar a hipótese de existir uma liderança escolar mais ativa na promoção da inclusão. De acordo com Ainscow e Sandill (2010), as escolas inclusivas dependem fortemente da capacidade de liderança para transformar práticas e culturas educativas, assegurando que as diferenças sejam entendidas como oportunidades de aprendizagem e não como obstáculos. Neste caso, a abertura da instituição de Cacheu para acolher um número mais significativo e diversificado de alunos com deficiência reflete uma gestão que reconhece e valoriza o princípio da equidade e da justiça social.

Por outro lado, os resultados obtidos nas escolas de Bafatá e Buba revelam uma menor expressão de práticas inclusivas, o que pode estar associado a desafios persistentes na escassez de recursos humanos e materiais especializados, barreiras ou preconceitos familiares, sem descartar a liderança e gestão escolar. Como sublinha Fullan (2007), líderes eficazes são aqueles que mobilizam a comunidade educativa para implementar mudanças, criam condições favoráveis ao desenvolvimento de todos os alunos e mantêm uma visão partilhada que privilegia a diversidade. A ausência ou fragilidade dessas dimensões pode explicar os números mais baixos de inclusão verificados nestas

instituições, refletindo dificuldades não apenas ao nível dos recursos, mas também da visão e compromisso da liderança escolar.

Durante a nossa revisão literária, diversos autores têm salientado a centralidade da liderança inclusiva na transformação das escolas. Roldão (2017) defende que a liderança deve ser entendida como um processo coletivo e distribuído, em que o diretor não atua isoladamente, mas promove uma cultura de corresponsabilização, favorecendo a participação ativa de professores, famílias e comunidade. Do mesmo modo, Correia (2008) tem destacado que a inclusão não se concretiza apenas com medidas legislativas ou normativas, exigindo sobretudo uma liderança pedagógica capaz de orientar as práticas docentes e garantir respostas diversificadas às necessidades de todos os alunos.

Acresce que Lima (2011) enfatiza a importância da liderança escolar como catalisadora de uma cultura organizacional que privilegie o diálogo, a cooperação e a construção de significados partilhados. Esta perspetiva revela-se particularmente relevante em contextos como o guineense, onde as desigualdades sociais e educativas colocam exigências acrescidas aos gestores escolares. A capacidade de liderar de forma inclusiva implica, portanto, não apenas gerir recursos, mas também mobilizar vontades, construir consensos e garantir que os princípios normativos da inclusão se traduzem em práticas pedagógicas concretas e sustentáveis.

4.8. O Papel da Administração Escolar na Promoção da Educação Inclusiva

A administração escolar desempenha um papel estratégico na criação de condições que possibilitem a concretização de práticas inclusivas, assegurando que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, a liderança dos diretores das escolas assume-se como elemento central para a mobilização de professores, famílias e técnicos, favorecendo a construção de uma cultura de colaboração e de participação ativa de todos os agentes educativos (Fullan, 2007).

A análise das entrevistas evidencia que os diretores reconhecem a inclusão como responsabilidade partilhada. O Diretor A salientou que "*a inclusão não depende apenas do diretor, mas da colaboração de todos os professores e pais*". Esta perspetiva encontra eco na conceção de liderança distribuída proposta por Spillane (2006), que defende que o exercício da liderança deve ser entendido como um processo coletivo, em que a ação é repartida por diferentes atores e contextos escolares.

O Diretor B reforçou esta mesma visão ao destacar que "*a administração tem o dever de criar condições, mas se os professores não assumirem o compromisso, a inclusão não acontece*". Esta afirmação remete para a ideia de Booth e Ainscow (2002), que sustentam que a inclusão só se concretiza quando existe envolvimento ativo dos docentes, promovendo práticas pedagógicas diferenciadas que atendam à diversidade.

A perspetiva das famílias também emerge como fundamental. A Mãe A referiu que "*a direção da escola ajudou o meu filho a sentir-se incluído, mas foram os professores e colegas que fizeram a diferença no dia-a-dia*". Este testemunho realça a importância da articulação entre liderança formal e participação da comunidade, em linha com Harris (2009), que sublinha o papel das redes colaborativas e das relações de confiança na construção de ambientes inclusivos.

Por fim, a Técnica do MEN salientou que "*a administração escolar deve ser a primeira a dar o exemplo, valorizando a diversidade e promovendo formações para professores*". Esta observação remete para a necessidade de políticas institucionais consistentes, mas também para a liderança pedagógica, que segundo Leithwood, Harris e Hopkins (2008), se traduz na capacidade de orientar os docentes através de uma visão partilhada, apoiando-os no desenvolvimento profissional e na implementação de práticas inovadoras.

De forma geral, os testemunhos recolhidos apontam para a ideia de que a administração escolar tem um papel decisivo, mas não exclusivo, na promoção da inclusão. O compromisso da liderança deve articular-se com a corresponsabilidade de professores, famílias, alunos e técnicos, numa lógica de liderança transformacional (Fullan, 2007; Ainscow, 2020), que mobilize toda a comunidade educativa para o desafio da diversidade.

4.9. Estrutura e Funcionamento da Escola

As escolas analisadas evidenciam diferenças significativas nas suas estruturas organizativas e nas condições infraestruturais, aspetos que influenciam diretamente o funcionamento e a promoção da inclusão escolar.

Na Escola do Ensino Superior UEDM-Cacheu observa-se uma organização mais articulada, com distribuição clara de responsabilidades entre docentes e reuniões periódicas de acompanhamento, o que favorece práticas inclusivas. O Diretor A destacou

que "*a organização das turmas e a distribuição de tarefas entre os professores permite acompanhar melhor os alunos com diferentes necessidades*". Além disso, esta escola dispõe de algumas condições infraestruturais mínimas, como rampas de acesso, ainda que insuficientes.

Por contraste, as escolas de Bafatá e Buba apresentam maior fragilidade organizativa e ausência de adaptações arquitetónicas, o que limita a inclusão de alunos com deficiência. O Diretor B reconheceu que "*falta uma estrutura interna que oriente os professores sobre como lidar com a diversidade*", revelando um funcionamento mais fragmentado e reativo.

Em síntese, a análise mostra que a inclusão escolar requer tanto estruturas de gestão coesas como infraestruturas acessíveis, confirmando que a liderança escolar deve articular recursos, professores e comunidade para remover barreiras e assegurar oportunidades equitativas de aprendizagem (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Ainscow, 2020).

4.10. Estratégias Pedagógicas e Recursos Utilizados

Os professores implementam diversas estratégias para atender à heterogeneidade da turma. O Professor B3 explicou que "*a observação constante e a adaptação de tarefas permitem identificar e apoiar alunos com dificuldades de aprendizagem*", embora tenha salientado a falta de recursos especializados. A Professora C1 reforçou que "*a escassez de materiais pedagógicos e tecnológicos condiciona a implementação de práticas inclusivas efetivas*", apontando para a necessidade de materiais adaptados e formação contínua. Entre as estratégias adotadas destacam-se atividades diferenciadas, apoio individualizado e adaptações curriculares, embora a sua aplicação dependa fortemente da iniciativa do docente e da liderança escolar.

4.11. Participação da Comunidade e Envolvimento Familiar

O envolvimento dos pais e encarregados de educação revela-se fundamental na promoção da inclusão. A Mãe A1 salientou que a sensibilização sobre o direito à educação de crianças com deficiência é um papel central da escola, enquanto a Encarregada C1 sublinhou que "*o diretor deve organizar reuniões, palestras e programas de comunicação para envolver a comunidade, promovendo a participação ativa dos pais no processo*

educativo". Estas práticas evidenciam uma visão de escola como espaço de cooperação entre docentes, alunos e famílias, essencial para a construção de uma cultura inclusiva.

Desafios e Limitações Identificados

Diversos desafios condicionam a concretização da educação inclusiva. Entre os mais evidentes estão a carência de formação específica de professores e diretores, a ausência de recursos pedagógicos adaptados, e limitações nas infraestruturas escolares. O Professor C3 salientou que "*Não possuo uma formação específica em Educação Inclusiva. A minha formação é na área de Gestão e Administração Escolar, e dentro dessa área são abordados alguns aspetos relacionados com a inclusão. No entanto, não tive ainda uma capacitação direcionada exclusivamente para esta temática, o que considero ser uma lacuna importante para enfrentar os desafios da inclusão escolar de forma mais eficaz.*", apontando para lacunas na capacitação docente. Adicionalmente, a diversidade linguística, socioeconómica, física e cognitiva dos alunos, identificada pelo Professor B3, requer estratégias diferenciadas que muitas vezes não podem ser plenamente implementadas devido às restrições materiais e estruturais.

4.12. Boas Práticas e Recomendações Identificadas

Apesar das limitações, surgem práticas que podem servir de referência. Na Escola de Cacheu, a liderança escolar tem promovido estratégias de acompanhamento individualizado e adaptado, mobilizando professores e comunidade para implementar mudanças inclusivas. Os entrevistados sugerem ainda a necessidade de reforçar a formação contínua de docentes e diretores, investir em materiais pedagógicos adaptados, melhorar infraestruturas e fortalecer a articulação com famílias e comunidade. A implementação destas ações contribuirá para consolidar uma cultura de aprendizagem inclusiva, capaz de responder à diversidade dos alunos e promover a equidade no acesso ao conhecimento.

4.13. Estilos de Liderança segundo os Entrevistados

Os testemunhos recolhidos junto dos diretores escolares permitem identificar diferentes estilos de liderança, que refletem modos distintos de conceber a função do gestor no seio da comunidade educativa. Em todos os casos, contudo, é visível a preocupação em valorizar a participação, a proximidade e a inclusão como princípios orientadores da ação.

O Diretor A reconheceu adotar um estilo de liderança democrática, afirmando que nunca toma decisões de forma isolada e que procura, sempre que possível, envolver os professores e demais membros da comunidade escolar através de assembleias. Esta prática, centrada na consulta e na partilha de responsabilidades, traduz-se numa gestão mais participativa, em consonância com a perspetiva de Lima (2011), para quem a escola, enquanto organização, deve constituir-se como espaço de exercício democrático, em que a voz dos diferentes atores é considerada no processo decisório. A inclusão, neste enquadramento, emerge como resultado de um esforço coletivo e de um compromisso partilhado.

Por sua vez, o Diretor B destacou igualmente a importância de envolver a comunidade educativa nas decisões, sublinhando que, na sua escola, realizam-se reuniões com pais e encarregados de educação três vezes ao ano, no início, a meio e no final do ano letivo. Esta prática, para além de reforçar a comunicação escola-família, demonstra uma conceção de liderança assente na corresponsabilização e na transparência, onde o processo de tomada de decisão é construído em conjunto. Tal abordagem alinha-se com a noção de liderança participativa, entendida como um meio de fomentar a coesão social e de mobilizar recursos humanos e sociais em prol da qualidade educativa (Roldão, 2017).

Já o Diretor C referiu adotar um estilo de liderança relacional e humanista, baseado no respeito, na proximidade e na valorização das diferenças. Para este dirigente, é essencial criar um ambiente onde todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência, se sintam reconhecidos e acolhidos como parte da comunidade escolar. Esta conceção aproxima-se das teses de Correia (2008), que defende que a liderança inclusiva deve ser pautada por princípios éticos e de justiça social, colocando a dignidade da pessoa no centro da ação educativa.

A análise conjunta destes testemunhos permite evidencia que, apesar das diferenças de enfoque, existe uma convergência em torno da valorização da participação e da proximidade como pilares da liderança escolar. Se, por um lado, a liderança democrática do Diretor A reforça a dimensão colegial e horizontal da tomada de decisão, e a prática do Diretor B evidencia a abertura da escola à comunidade e às famílias, por outro, a liderança relacional-humanista do Diretor C sublinha a dimensão ética e afetiva que deve sustentar a cultura organizacional.

Estes elementos encontram eco na literatura internacional. Leithwood e Jantzi (2000) defendem que os líderes transformacionais são capazes de mobilizar a comunidade educativa em torno de uma visão partilhada, valorizando a participação e a motivação coletiva. Já Fullan (2007) salienta que a eficácia da liderança reside na capacidade de criar condições para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, transformando a escola numa organização de aprendizagem.

Deste modo, a triangulação entre os depoimentos dos entrevistados e os contributos teóricos evidencia que a liderança escolar no contexto guineense não pode ser reduzida a uma função burocrática. Pelo contrário, deve ser concebida como um processo multidimensional, que integra dimensões organizacionais, relacionais e éticas, com impacto direto na construção de culturas de inclusão. A prática de reuniões periódicas com a comunidade (Diretor B), a valorização da decisão partilhada (Diretor A) e a aposta no respeito e proximidade (Diretor C) são exemplos concretos de estilos de liderança que, embora distintos, convergem no objetivo de tornar a escola um espaço mais justo, democrático e inclusivo.

Assim, a leitura comparativa entre as três escolas estudadas permite concluir que a liderança escolar é determinante na concretização da educação inclusiva. A escola de Cacheu demonstra maior capacidade de transformar os princípios normativos em práticas efetivas, enquanto as escolas de Bafatá e Buba revelam ainda limitações estruturais e culturais que necessitam de ser ultrapassadas. Este dado reforça a necessidade de investir não apenas na formação técnica, mas também no desenvolvimento profissional contínuo dos gestores escolares, de modo a fortalecer o seu papel como agentes promotores de uma cultura de aprendizagem inclusiva e democrática.

5. CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu compreender, de forma aprofundada, o papel da liderança escolar na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva nas escolas da Guiné-Bissau, a partir da análise de três instituições localizadas em diferentes regiões do país uma no Norte, outra no Leste e uma no Sul abrangendo três níveis de ensino, Básico, Secundário e Superior. A escolha destas escolas resultou da intenção de assegurar uma amostra representativa da diversidade regional e dos diferentes níveis do sistema educativo, permitindo captar as especificidades locais e comparar práticas de liderança em contextos distintos.

Os resultados mostram que, embora a inclusão esteja consagrada no plano normativo nacional e internacional, a sua concretização prática continua a ser um desafio, marcado por desigualdades territoriais, insuficiência de recursos e fragilidades na coordenação de políticas educativas.

A experiência da UEDM-Cacheu ilustra que uma liderança adequada, capaz de mobilizar professores, envolver famílias e criar condições organizacionais consistentes, desempenha um papel transformador no acolhimento de alunos com deficiência. Esta realidade demonstra que a liderança escolar não se restringe a uma dimensão administrativa, mas assume uma função estratégica na construção de práticas pedagógicas equitativas e inovadoras. Confirma-se assim, os pressupostos de Capucha (2010), que sublinha a articulação entre inovação educativa e justiça social, e de Nogueira (2019), que relembra que a inclusão implica mais do que a mera presença dos alunos, exigindo ambientes pedagógicos que favoreçam efetivamente a aprendizagem de todos.

Todavia, os casos das escolas de Bafatá e Buba revelam que, na ausência de lideranças ativas e articuladoras, a inclusão tende a permanecer num plano incipiente. As dificuldades relatadas, falta de materiais adaptados, escassez de profissionais especializados, ausência de formação contínua e de redes de cooperação entre instituições reforçam a ideia de que a liderança, ainda que essencial, não é suficiente para assegurar, por si só, uma cultura de inclusão. Tal como defendem Ainscow e Booth (2022), a inclusão deve ser entendida como um processo coletivo, que requer o envolvimento de todos os atores educativos e um apoio consistente das políticas públicas.

A análise comparativa permitiu ainda concluir que a distância entre os princípios normativos consagrados em instrumentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO,

1994) e a realidade quotidiana das escolas permanece significativa. Para que essa distância seja superada, torna-se fundamental conjugar liderança transformadora com políticas públicas eficazes, formação docente contínua e recursos adequados. Como argumenta Afonso (2009), apenas através de uma leitura crítica e consequente das políticas educativas é possível identificar contradições, propor soluções e delinear estratégias de mudança.

Em suma, esta dissertação reforça que a liderança escolar inclusiva constitui um catalisador indispensável para a transformação do sistema educativo guineense, mas o seu impacto depende de um esforço partilhado entre professores, famílias, comunidade e Estado. Só através desta articulação será possível transformar as escolas em espaços de equidade, justiça social e aprendizagem significativa para todos.

Face aos resultados obtidos, recomenda-se avançar com medidas que fortaleçam a capacidade das escolas para promover uma aprendizagem inclusiva de qualidade tais como:

Em primeiro lugar recomenda-se promover uma liderança participativa, em que diretores envolvam professores, pais e encarregados da educação e alunos nos processos pedagógicos e na tomada da decisão.

Criar planos estratégicos de inclusão escolar, com metas claras e mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Estimular a colaboração entre docentes, através de reuniões pedagógicas regulares centradas em práticas inclusivas.

Investir na formação inicial e contínua de professores e diretores, com enfoque em práticas pedagógicas diferenciadas e estratégias de gestão inclusiva, tal formação deve ser contextualizada à realidade guineense, envolvendo metodologias participativas e adaptadas às especificidades locais.

É igualmente fundamental assegurar a disponibilização de recursos materiais e infraestruturas adequadas acessíveis, criando condições para acolher alunos com diferentes necessidades, incluindo equipamentos de apoio, materiais pedagógicos adaptados e a criação de salas de apoio especializadas. Estas condições são determinantes para que os docentes consigam responder de forma eficaz às necessidades diversificadas dos alunos.

Outro aspeto crucial refere-se ao fortalecimento das políticas públicas. As autoridades educativas devem adotar mecanismos de acompanhamento e apoio às escolas, monitorização e avaliação das práticas inclusivas, garantindo que os princípios consagrados na legislação e nas orientações internacionais não fiquem apenas no plano formal.

É importante reforçar a colaboração com parceiros nacionais e internacionais deve ser reforçada, mas com maior protagonismo do Estado na coordenação das iniciativas.

Recomenda-se ainda a promoção de uma cultura de cooperação entre escolas, através da criação de redes de partilha de experiências, projetos conjuntos e mecanismos de tutoria pedagógica entre instituições com níveis diferenciados de experiência em inclusão. A participação ativa das famílias e da comunidade deve ser igualmente incentivada, numa perspetiva de corresponsabilização social pela educação.

Por fim, considera-se essencial fomentar a investigação académica neste domínio, alargando o conhecimento disponível sobre a realidade guineense e oferecendo evidência científica que fundamente políticas mais eficazes. A inclusão escolar deve ser entendida como um processo dinâmico e contínuo, exigindo lideranças educativas que assumam uma visão transformadora e inovadora, capazes de transformar as escolas em verdadeiros espaços de justiça social, equidade e aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. Lisboa: Universidade Aberta & CIES-IUL, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. Recuperado de https://repositorio.iscte-iul.pt

Afonso, A. J. (2009). Políticas educativas e avaliação educacional: Para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal. Lisboa: Educa.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. International Journal of Inclusive Education, 14(4), 401–416. https://doi.org/10.1080/13603110802504903

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? Journal of Educational Change, 6(2), 109–124.

Albuquerque, A., Mateus, S., & Seabra, T. (2016, julho). Educação, integração e equidade: Trajetos de jovens afrodescendentes no ensino superior. Comunicação apresentada no IX Congresso Português de Sociologia: Portugal, território de territórios. Recuperado de https://repositorio.iscte-iul.pt

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas (ANEME). (abril de 2018). Estudo Guiné-Bissau: Enquadramento Perspectivas de Desenvolvimento Levantamento e Caracterização das Empresas Comerciais e Industriais. Recuperado de https://www.aneme.pt/site/wp-content/uploads/2018/07/ESTUDO_guineBissau-1.pdf

Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bardin, L. (2016). Análise de conteúdo (rev. e atual.). Lisboa: Edições 70.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (2nd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). Liderazgo para el aprendizaje y mejora de la escuela. Madrid: Morata.

Bush, T. (2011). Theories of Educational Leadership and Management. London: Sage.

Capucha, Luís (2010), "Inovação e Justiça Social, Políticas Activas para a Inclusão Educativa". Sociologia, Problemas e Práticas, nº 63, pp. 25-51.

Carta de politica de sector educativo de Guiné-Bissau, 2014

Carvalho, M., Azevedo, H., & Vale, C. (2019). Leadership for inclusion: Perspectives from Portuguese school principals. International Journal of Leadership in Education, 22(4), 447–463. https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450998

Correia, L. M. (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores. Porto Editora.

Correia, Luis Miranda. Alunos com NEE nas classes regulares. Porto: Porto Editora, 1997.

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. London: Department for Children, Schools and Families.

Esteves, M. (2006). Análise de dados qualitativos. Lisboa: Universidade Aberta.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Fundo Monetário Internacional (2017). Building Fiscal Capacity in Fragile Space, IMF Policy Paper, Fundo Monetário Internacional.

Guiné-Bissau. (1996). Constituição da República da Guiné-Bissau. Revisão Constitucional de 1996. Aprovada pela Assembleia Nacional Popular.

Harris, A. (2009). Distributed leadership: Different perspectives. Dordrecht: Springer.

Instituto Nacional de Estatística. (2009). Recenseamento Geral da População e Habitação (Censo 2008). República da Guiné-Bissau.

KAUFMANN, Jean-Claude. L'entretien compréhensif. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2013.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da Guiné-Bissau (2010): Guiné-Bissau. (2010). Lei n.º 4/2010 de 23 de junho - Lei de Bases do Sistema Educativo. Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership & Management, 28(1), 27–42.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. Journal of Educational Administration, 38(2), 112–129.

Lima, L. C. (2011). A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica (6.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.

MANTOAN, M. T. E. . A Inclusao Escolar de Deficientes Mentais: Contribuições Para o Debate. Integracao, Brasilia-DF, n. 19, p. 50-57, 1997.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministério das Finanças, Direção-Geral do Orçamento. (2023). Título do documento. Diário da República. https://www.dgo.gov.gw

Ministério das Finanças-Direção Geral de Planeamento, Estudos e Estatísticas & Fundo Monetária Internacional. (2022). [*Relatório macroeconómico e projeções do PIB para 2025]* Bissau Ministério das Finanças

Nogueira José Miguel (2019) Tese de doutoramento As Políticas Públicas e a Qualidade de Vida das Famílias com Crianças com Autismo: O caso da Intervenção Precoce na Infância-Repositório de ISCTE.

Nogueira e outros, Revista Educação e Políticas em Debate – v. 12, n. 3, p. 1000-1018, set./dez. 2023

Northouse, P. G. (2019). Leadership: Theory and Practice (8th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Organização das Nações Unidas. (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. ONU.

Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022 – 2028

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). Manual de investigação em ciências sociais (3.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

República da Guiné-Bissau. (2017). Plano Sectorial da Educação 2017–2025 (PSE 2017). Ministério da Educação Nacional.

Roldão, M. C. (2017). Liderar a escola: Perspetivas e práticas. Porto Editora.

Spillane, J. P. (2006). Distributed leadership. San Francisco: Jossey-Bass.

Stainback, S., & Stainback, W. (1999). Inclusive education: A guide for educators. Baltimore: Paul H. Brookes.

UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. (2024, January). Guinea-Bissau: Education country brief. UNESCO IICBA. https://www.iicba.unesco.org/en/guinea-bissau

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2023). Angola: Education and literacy indicators. Disponível em https://uis.unesco.org

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2020). Mozambique: Education and literacy indicators. Disponível em https://uis.unesco.org

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). São Tomé e Príncipe: Education and literacy indicators. Disponível em https://uis.unesco.org

UNESCO Institute for Statistics (UIS). (2018). Guinea-Bissau: Education and literacy indicators. Disponível em https://uis.unesco.org

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e cultura: policy guidelines on inclusive education. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427

Unesco. (1977). Table ronde international sur le thème: Images du handicapé proposées au grand public. Paris: Unesco.

UNESCO.(1960) Convention against Discrimination in Education (Convenção relativa à luta contra a Discriminação no Campo do Ensino). Paris:UNESCO.

Yukl, G. (2013). Leadership in Organizations (8th ed.). Boston: Pearson.

Warnock Report. (1978). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.

6. Anexos-Guião das Entrevistas

Guião de Entrevista

Esta entrevista insere-se no âmbito da dissertação de mestrado com o tema **Papel da liderança escolar na promoção de uma cultura de aprendizagem inclusiva** Estudo Comparativo: (Cacheu, Bafatá e Buba).

O principal objetivo é recolher opiniões, perceções e experiências de diferentes intervenientes do sistema educativo, nomeadamente diretores/administradores escolares, professores, pais/encarregados de educação dos alunos com deficiência e técnicos do Ministério da Educação, com vista a compreender as práticas de liderança e os desafios existentes na promoção de uma educação inclusiva nas escolas públicas/privadas da Guiné-Bissau.

Perfil dos Entrevistados (*Esses dados são provisórios, vão alterar assim que as entrevistas foram realizadas de acordo com género e cargos*)

Grupo	Função	Género	Idade	Nível de Escolaridade	Anos no Cargo
Escola A-Diretor	Diretor				
Escola A-Professora	Professora				
Escola A-Encarregada	Mãe de aluno com deficiência				
Escola B-Diretor	Diretor				
Escola B-Professora	Professora				
Escola B-Encarregado	Pai de aluno com deficiência				
Escola C-Diretor	Diretor				
Escola C-Professora	Professora				
Escola C-Encarregada	Pai do aluno com deficiência				
Ministério da Educação	Técnico da DGEI				

As informações recolhidas serão utilizadas exclusivamente para fins académicos e tratadas com estrita confidencialidade, respeitando a privacidade e o anonimato de todos os participantes.

Desde já, agradece-se a sua valiosa colaboração e disponibilidade, que certamente contribuirá para uma melhor compreensão e melhoria das práticas inclusivas no contexto educativo nacional.

I. DIRETORES/ADMINISTRADORES ESCOLARES

1. Conhecimento e valorização da inclusão escolar

- A sua escola pode ser considerada uma escola inclusiva? Porquê?

- O que entende por educação inclusiva? Que importância atribui à sua implementação?

- Quais são as diversidades (culturais, linguísticas, físicas, cognitivas) existentes na sua escola?

2. Formação e práticas de liderança inclusiva

- Possui formação específica em educação inclusiva? Onde e em que contexto foi feita?

- De que forma essa formação influencia as suas práticas de gestão e liderança?

3. Estilo de liderança

- Que tipo de abordagem ou estilo de liderança utiliza para promover um ambiente inclusivo?

- Envolve os professores, pais e outros membros da comunidade nas decisões sobre inclusão?

4. Aplicação da legislação (com base na LBSE Art.53 alíneas *a, b e g*)

- Tem conhecimento dos artigos da Lei de Base do Sistema Educativo que tratam da igualdade de acesso e apoio a alunos com necessidades específicas?

- Quais dessas disposições legais são aplicadas na sua escola? Pode dar exemplos?

5. Recursos e desafios

- A sua escola dispõe de recursos humanos e materiais suficientes para atender alunos com necessidades específicas?

- Que dificuldades encontra na implementação da inclusão escolar?

6. Envolvimento comunitário

- Como trabalha com os pais ou encarregados de educação para garantir o sucesso da inclusão?

- Quais são as suas estratégias para promover uma cultura de aprendizagem inclusiva?

II. PROFESSORES

1. Conhecimento e atitudes sobre a inclusão

- O que entende por educação inclusiva? Considera que é importante? Porquê?

- Como identifica e responde às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência?

2. Formação

- Já recebeu alguma formação em educação inclusiva? Qual?

- Sente-se preparado para lidar com alunos com diferentes necessidades? Porquê?

3. Práticas pedagógicas

- Que estratégias pedagógicas utiliza para garantir que todos os alunos aprendam, mesmo os que têm dificuldades?

- Recebe algum apoio da direção ou de especialistas?

4. Recursos e apoio

- Existem recursos (materiais, tecnológicos, humanos) disponíveis para apoiar o processo de inclusão?

- Que melhorias seriam necessárias para uma inclusão mais eficaz?

5. Responsabilidade e papel docente

- Considera que o professor tem um papel central na promoção da inclusão? Como exerce esse papel?

- Como é que a liderança da escola influencia ou apoia o seu trabalho inclusivo?

III. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Perceção sobre a escola e inclusão

- Considera que a escola do seu filho é inclusiva? Porquê?

- O seu filho já teve algum tipo de apoio por parte da escola? Que tipo?

2. Envolvimento familiar

- Participa em reuniões ou atividades escolares? A escola convida os pais a participar nas decisões?

- Sente que é ouvido ou valorizado como encarregado de educação?

3. Apoio às crianças com deficiência ou dificuldades

- Conhece pais de crianças com deficiência? Sabe como a escola apoia essas crianças?

- O que pensa sobre a forma como a escola lida com essas situações?

4. Expectativas e sugestões

O que gostaria que a escola fizesse para melhorar a inclusão?

Que papel acredita que os pais devem ter na educação inclusiva?

IV. TÉCNICOS DO MINISTÉRIO (Direção Geral da Educação Inclusiva)

1. Políticas e medidas em curso

- Que políticas estão a ser implementadas atualmente para promover a educação inclusiva na Guiné-Bissau?

- Como essas políticas são acompanhadas e aplicadas nas escolas?

2. Formação e capacitação

- Existem programas de formação contínua para professores e diretores sobre inclusão escolar?

- Qual é o plano do Ministério para garantir a qualificação dos docentes em educação especial (conforme o Art. 52.º da LBSE)?

3. Recursos e fiscalização

- Quais são os principais recursos humanos e materiais que o Ministério disponibiliza para apoiar as escolas inclusivas?

- Existe algum mecanismo de avaliação para verificar se as escolas cumprem os princípios da LBSE?

4. Envolvimento das comunidades

- O Ministério promove ações de sensibilização ou formação com pais e comunidades sobre a inclusão?

- Qual o papel que o Ministério atribui à liderança escolar na implementação das políticas inclusivas?

5. Desafios e perspetivas

Quais são os principais desafios que enfrentam na promoção da educação inclusiva?

O que está a ser planeado para os próximos anos?