



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS

JAILSON CARLOS NANQUE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GUINÉ-BISSAU: UMA
AVALIAÇÃO COM FOCO NA FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE DEFESA E
PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

FORTALEZA

2026

JAILSON CARLOS NANQUE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GUINÉ BISSAU:
UMA AVALIAÇÃO COM FOCO NA FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE
DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Avaliação de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Ceará (UFC)
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre.

Área de concentração: Avaliação de
Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. José Lenho Silva
Diógenes

FORTALEZA

2026

JAILSON CARLOS NANQUE

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GUINÉ-BISSAU:
UMA AVALIAÇÃO COM FOCO NA FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE
DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Avaliação de Políticas Públicas da
Universidade Federal do Ceará como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre.
Área de concentração: Avaliação de
Políticas Públicas.

Aprovada em: 30/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Lenho Silva Diógenes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luis Miguel Dias Caetano
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
(UNILAB)

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus todo-poderoso pela proteção, livramentos e bênçãos, sendo a luz que me guia e a força que me sustenta e orienta os meus passos a cada amanhecer. “Se o SENHOR não tivesse sido o meu auxílio, já a minha alma estaria habitando no lugar de silêncio” (Salmo 94:17).

Aos meus pais, Carlos Nanque, Susamon Nanque e Teresa Gomes, pelo amor incondicional, educação, incentivo e conselhos em cada ligação ou mensagem de áudio. Graças a vocês, me tornei esse filho abençoado e com sonhos realizados. Obrigado pelos vossos cuidados e orientações durante todo esse processo da minha vida; grato por cada palavra, surpresas e promessas. “honrarei o nosso legado até ao fim”.

Ao meu orientador Prof. Doutor José Lenho Silva Diógenes, pelos incentivos, promoção, orientações e conselhos. Grato por cada momento vivido ao seu lado. Vivenciei uma orientação inédita que nunca irei esquecer: “uma aproximação digna, respeitosa, honesta e sincera que se traduziu a cada momento e encontro para refletirmos sobre meu progresso acadêmico, tanto no curso quanto na vida pessoal”. Obrigado por ter acreditado em mim e no meu projeto desde os primeiros dias do curso, até mesmo nos momentos em que eu não encontrava mais um suspiro por problemas pessoais da vida.

Aos membros da banca pela aceitação do convite e de avaliação atenta deste trabalho, desde suas disponibilidades e o carinho demonstrado ao longo desse trabalho, meu muitíssimo obrigado pela consideração e escolha.

Aos meus irmãos e irmãs de sangue e aos que a vida me concedeu ao longo desse caminho, pelos carinhos, conselhos e incentivos em cada ligação, encontro e mensagem de áudio, pelos apoios acadêmicos e financeiros, em especial a Albertino Nsunté Indi, Celestino Nanque Jr., Rumeu Carlos Nanque, Bantam Mané, Suaibo Djau, Valeriano Djú, Lucas Gonçalves Inlaté e Júlio Sambé.

Aos meus colegas de turma de mestrado, pela consideração, carinho, escuta atenta, pelos debates provocantes e pelas trocas sinceras, bem como ao PPGAPP, em especial à secretária do Programa (PPGAPP), senhora Karla, com seu atendimento de muita cordialidade e brandura.

Aos meus primos e suas esposas, Francelino Matcho Cá e Rosa Bipaz Cá, Gutinho Elísio Indi e Teresa Indi, Duarte Nanque, Eduardo Soncó, Patchi Nanque, pelos carinhos, apoios, visitas e incentivos nos estudos. Aos meus sobrinhos Samer Cá, Gunilda Indi e Estephane Té (Vitória).

Aos meus amigos e amigas pelos carinhos, incentivos nos estudos, visitas e pelas partilhas de espaços de entretenimento, memórias que carregarei pelo resto da vida, em especial a Alberto Na Sanhá e sua esposa Ussainato Djaló, Jairson Seco Uldely, Cecilia Gomes Correia, Diosael Ferreira, Jennyffer Lima de Sousa e Avyla Santos Brito.

Ao Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio e suporte ao longo desse processo, sem este suporte não seria possível concluir esse mestrado, grato demais por todo apoio prestado durante este mestrado.

Ademais, a todos que, de certa forma, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa caminhada e da realização deste sonho, agradeço imensamente a cada apoio de vocês, por tudo. Espero que essa obra seja útil a todos, em particular, ao poder público de Guiné-Bissau.

“SENHOR, tua graça me basta!”

RESUMO

Esta dissertação avalia as políticas públicas de educação inclusiva em Guiné-Bissau a partir da análise de contexto institucional, político e ideacional (CIPi), com ênfase no papel da Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPDPD). Adota-se abordagem qualitativa, ancorada em análise documental e bibliográfica, com uso de fontes secundárias (documentos governamentais, relatórios de organizações da sociedade civil, convenções internacionais e literatura acadêmica), articulada à condição de pesquisador nativo e à noção de contexto ideacional como chave interpretativa. O estudo evidencia que, embora existam marcos normativos e planos voltados ao setor educacional, a educação inclusiva ainda é marcada por fragilidades de institucionalidade e por limites de implementação, expressos na insuficiência de instrumentos, recursos e mecanismos de acompanhamento, bem como na persistência de barreiras sociais e culturais. No âmbito empírico-documental, destacam-se a pouca vontade política, barreiras institucionais, ausência de legislações específicas, déficits de infraestrutura e de acessibilidade, lacunas de informação e de apoio educacional (incluindo materiais adaptados e formação docente), além do descumprimento de compromissos internacionalmente assumidos, compondo um quadro que compromete a efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Nesse cenário, a FADPDPD aparece como ator coletivo relevante na coprodução da inclusão, ao articular a defesa de direitos e a sensibilização social, agregando mais de 30 associações e incidindo sobre oportunidades educacionais, ainda que suas iniciativas enfrentem restrições decorrentes da limitada participação e capacidade do poder público.

Palavras-chave: educação inclusiva; políticas públicas; avaliação de contexto (cipi). pessoas com deficiência; Guiné-Bissau; fadpdpd.

RÉSUMÉ

Cette thèse évalue les politiques publiques d'éducation inclusive en Guinée-Bissau à travers une analyse du contexte institutionnel, politique et idéologique (CIPi), en mettant l'accent sur le rôle de la Fédération des associations pour la défense et la promotion des droits des personnes handicapées (FADPDPD). Une approche qualitative est adoptée, ancrée dans l'analyse documentaire et bibliographique, à partir de sources secondaires (documents gouvernementaux, rapports d'organisations de la société civile, conventions internationales et littérature académique), articulée avec le statut natif du chercheur et la notion de contexte idéologique comme clé d'interprétation. L'étude montre que, malgré l'existence de cadres normatifs et de plans destinés au secteur de l'éducation, l'éducation inclusive reste marquée par des faiblesses institutionnelles et des limites de mise en œuvre, qui se traduisent par l'insuffisance d'instruments, de ressources et de mécanismes de suivi, ainsi que par la persistance de barrières sociales et culturelles. Dans le contexte empirique et documentaire, les éléments suivants ressortent : le manque de volonté politique, les obstacles institutionnels, l'absence de législation spécifique, les carences en infrastructures et en accessibilité, les lacunes en matière d'information et de soutien pédagogique (notamment en matériel adapté et en formation des enseignants), ainsi que le non-respect des engagements internationaux, constituant un contexte qui compromet la réalisation effective du droit à l'éducation pour les personnes handicapées. Dans ce contexte, la FADPDPD apparaît comme un acteur collectif pertinent dans la co-construction de l'inclusion, articulant la défense des droits et la sensibilisation sociale, fédérant plus de 30 associations et influençant les opportunités éducatives, même si ses initiatives se heurtent à des restrictions liées à la participation et aux capacités limitées des pouvoirs publics.

Mots-clés: éducation inclusive; politiques publiques; évaluation du contexte (cipi); personnes handicapées; Guinée-Bissau; fadpdpd.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AGRICE	Associação Guineense de Reabilitação e Integração dos Cegos
AGUIDE	Associação Guineense dos Deficientes
ASGB	Associação dos Surdos da Guiné-Bissau
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CIPI	Contexto Institucional, Político e Ideacional
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DENARP	Documento Estratégico Nacional de Redução da Pobreza
DGIE	Direção Geral da Educação Inclusiva
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EBU	Ensino Básico Unificado
ENA	Escola Nacional de Administração
ENIPD	Estratégia Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência
EQUIP	Educação de Qualidade, Inclusiva e Participativa
ESE	Escola Superior de Educação
FADPPDP	Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência
FEC	Fundação Fé e Cooperação

GB	Guiné-Bissau
INE	Instituto Nacional de Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LGDH	Liga Guineense dos Direitos Humanos
MEN	Ministério da Educação Nacional
MENCCJD	Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura, Juventude e Desporto
MS	Movimentos Sociais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OGE	Orçamento Geral do Estado
OMPD	Organização Mundial de Pessoas com Deficiência
ONG	Organizações Não Governamentais
OPD	Organização de Pessoas com Deficiência
OSC	Organizações da Sociedade Civil
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
PAM	Programa Alimentar Mundial
PENEI	Plano Estratégico Nacional da Educação Inclusiva
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAB	Setor Autónomo de Bissau

UA	União Africana
UAC	Universidade Amílcar
UFNPA	Fundo das Nações Unidas para a População
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA AVALIATIVA	14
2.1	Educação inclusiva: histórico e conceitos	15
2.2	Avaliação de políticas públicas e avaliação de contexto (CIPI)	42
3	METODOLOGIA	52
4	CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU	55
4.1	Aspectos geográficos, demográficos e culturais	56
4.2	Sistema político e instabilidade governativa	58
4.3	Organização e desafios do sistema educativo de Guiné-Bissau	60
5	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GUINÉ-BISSAU	65
5.1	Marcos legais, planos e institucionalidade da educação inclusiva	66
5.2	Barreiras às políticas de educação inclusiva em Guiné-Bissau	67
5.3	A FADPPDP no contexto dos atores da coprodução de políticas para PcDs	73
5.4	Diagnóstico dos limites e possibilidades das políticas para a educação inclusiva	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
6.1	Recomendações	93
	REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social tornou-se um processo irreversível (Sasaki, 2002), exigindo que a sociedade se adapte para garantir oportunidades iguais a todos. Embora o acesso à educação para pessoas com deficiência (PcD) tenha avançado em vários países, a realidade em Guiné-Bissau ainda apresenta desafios significativos. A baixa presença desse público nas escolas reflete a exclusão histórica promovida tanto pela sociedade quanto pela limitada atuação do Estado nessa área (Nanque, 2023).

Nos últimos anos, houve esforços do governo guineense para ampliar a proteção às PcD por meio da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) em 2014. Esse marco jurídico busca garantir direitos fundamentais e fomentar políticas inclusivas. No entanto, a aplicabilidade dessas normas permanece distante da realidade do país, dificultando a efetivação de direitos básicos, como saúde, educação e trabalho, além de intensificar barreiras institucionais e sociais (ENIPD, 2018).

Fernanda Cá (2023, p. 5) na sua abordagem sobre a educação inclusiva para as PcD em Guiné Bissau, destaca que “o Estado guineense carece das políticas públicas de inclusão social voltadas para pessoas com deficiência na Guiné-Bissau tanto em educação, prevenção social e saúde. Apesar do país ratificar a convenção internacional sobre os direitos das PcD, continuou-se a observar a não implementação prática das diretrizes de tratados internacionais no país. Segundo Cá, “para as PcD em Guiné Bissau é como se a lei não se aplicasse a elas, pois na prática, vivenciam todo tipo de violação dos direitos chamados de direitos fundamentais de todos os cidadãos consagrados na Constituição guineense e na Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos”.

A adesão de Guiné-Bissau a tratados internacionais, como a CDPD, não resultou em mudanças efetivas na realidade educacional. O país ratificou compromissos para promover um sistema inclusivo, mas poucos avanços foram registrados. O desconhecimento sobre o número de PcD matriculados e a ausência de mecanismos de apoio educacional são indicativos da falta de priorização governamental nessa área (PENEI, 2022).

Diante desse quadro, torna-se necessário criar e qualificar políticas educacionais capazes de responder às demandas sociais e, de modo prioritário, às necessidades de segmentos historicamente vulnerabilizados, como as PcDs. Isso supõe alinhar a ação estatal aos compromissos internacionalmente assumidos, formular políticas públicas mais efetivas e instituir mecanismos de acompanhamento acadêmico tanto para esse público específico quanto para os demais estudantes, criando condições para que o direito à educação se traduza em permanência e desenvolvimento escolar (Djaló, 2022, p.16).

Também, é necessário um mapeamento sério deste público não só do ponto de vista quantitativo, como também, da frequência escolar como forma de permitir um melhor acompanhamento escolar desse público. Igualmente, o governo deve se alinhar por meio de políticas públicas inclusivas criadas pela federação como forma de melhor atender as demandas das PcD e permitir que este público contribua no processo de desenvolvimento do país.

Nessa direção, Imbunde (2018, p. 10) ressalta que, na condição de Estado-membro das Nações Unidas, a Guiné-Bissau assumiu o dever de instituir leis e políticas orientadas à proteção dos direitos civis e políticos e à promoção dos direitos econômicos, sociais e culturais, com especial atenção às parcelas mais desfavorecidas da sociedade, dentre elas as pessoas com deficiência. Ainda assim, apesar da adesão a convenções internacionais, persistem lacunas relevantes: não se observam, de modo consistente, legislações específicas, programas ou políticas públicas voltadas a esses grupos em diferentes dimensões da vida social, o que ajuda a explicar as dificuldades descritas na sequência no campo educacional.

A educação é um direito fundamental e um elemento central para o desenvolvimento social, pois proporciona acesso à cultura e capacitação cognitiva, ética e moral. Entretanto, em Guiné-Bissau, esse direito enfrenta obstáculos estruturais, incluindo a ausência de políticas públicas claras, currículos desatualizados e infraestrutura inadequada. A Constituição do país reconhece o direito à educação nos artigos 16º e 49º, mas não menciona especificamente a educação inclusiva. A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), de 2010, faz referências breves ao tema, sem especificar diretrizes para sua implementação (Barros, 2018).

Nesse contexto, a implementação de políticas públicas eficazes para PcD em Guiné-Bissau exige maior compromisso do poder público. A ausência de um plano estratégico integrado, a falta de investimentos na capacitação docente e a ausência de dados estatísticos atualizados dificultam a formulação de ações concretas para a inclusão. Sem um esforço coordenado, a educação inclusiva permanecerá distante da realidade nacional, perpetuando a exclusão das PcD do sistema educacional e do mercado de trabalho (PENEI, 2022).

Parte-se da compreensão de que garantir o direito à educação das PcD exige não apenas ajustes legislativos, mas também investimentos estruturais e mudanças culturais. A ausência de um compromisso efetivo da sociedade e do Estado compromete a construção de uma sociedade mais inclusiva, limitando as oportunidades de desenvolvimento para essa população e perpetuando desigualdades históricas.

Diante desse cenário complexo, este trabalho propõe uma análise do contexto dessas políticas em Guiné. Assim, a pergunta de partida que orienta a pesquisa é: “Como a análise de contexto (institucional, político e ideacional) pode explicar as possibilidades e os limites das políticas públicas de educação inclusiva em Guiné- Bissau e qual o papel da Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPPD) nesse processo?”

O objetivo geral do trabalho é avaliar as políticas públicas de educação inclusiva em Guiné-Bissau, com base na análise do seu contexto institucional, político e ideacional, dando ênfase à atuação da Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPPD). Os objetivos específicos são: caracterizar os principais marcos legais e políticos que fomentam a inclusão educacional no país; analisar e avaliar os obstáculos encontrados na fase de implementação destas políticas; e, examinar e avaliar o contributo da FADPPD para a efetivação das políticas de educação inclusiva no país.

Assim, para responder à pergunta de partida e cumprir os objetivos propostos, a dissertação está organizada em seis seções, além desta Introdução. Na Seção 2, apresenta-se a fundamentação teórica e a perspectiva avaliativa, discutindo a evolução do conceito de educação inclusiva e situando a análise na

perspectiva do contexto institucional, político e ideacional (CIPI). Na Seção 3, descrevem-se os procedimentos metodológicos, com ênfase na abordagem qualitativa e na análise documental e bibliográfica. Na Seção 4, caracteriza-se o contexto histórico, político e educacional de Guiné-Bissau, de modo a delimitar os condicionantes estruturais que atravessam a implementação da educação inclusiva. Na Seção 5, examinam-se as políticas públicas de educação inclusiva no país, com atenção aos marcos legais, planos e institucionalidade, destacando-se, ainda, o papel da FADPPD no conjunto de atores que concorrem para a coprodução dessas políticas. Por fim, na Seção 6, sistematizam-se as considerações finais do estudo e apresentam-se recomendações voltadas ao fortalecimento da educação inclusiva em Guiné-Bissau.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Nesta seção, apresenta-se a fundamentação teórica que sustenta a análise das políticas de educação inclusiva em Guiné-Bissau. Parte-se do entendimento de que a educação inclusiva é um processo histórico e político, vinculado à afirmação de direitos e à remoção de barreiras. Assim, busca-se delimitar os principais conceitos, debates e mudanças que marcaram a passagem de modelos excludentes para perspectivas de inclusão.

Na subseção 2.1, discute-se o histórico e as definições centrais da educação inclusiva, situando seus avanços e limites em diferentes contextos. Nessa direção, reconhece-se que a efetivação desse paradigma depende de arranjos institucionais, de disputas políticas e de ideias socialmente partilhadas. Por isso, a seção também caracteriza a perspectiva avaliativa adotada na dissertação, articulando análise de políticas públicas e avaliação.

Na subseção 2.2, apresenta-se a avaliação de contexto, com ênfase no Contexto Institucional, Político e Ideacional (CIPI) como chave interpretativa. Dessa forma, estabelece-se o referencial que orientará a leitura das evidências e a avaliação do papel da FADPPDP na coprodução da inclusão em Guiné-Bissau.

2.1 Educação inclusiva: histórico e conceitos

A educação inclusiva representa um processo contínuo de aceitação e respeito às diferenças, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Seu desenvolvimento está inserido em um amplo debate sobre políticas públicas de inclusão, marcado por desafios históricos e institucionais. A implementação da educação inclusiva enfrenta barreiras significativas, refletindo a exclusão de grupos historicamente marginalizados. Apesar do avanço normativo, a efetivação dessa política ainda é limitada em diversos contextos nacionais e internacionais.

Compreende-se a inclusão como um paradigma transversal, aplicável tanto a espaços materiais quanto simbólicos, orientado ao enfrentamento de processos de exclusão e discriminação que atingem pessoas com deficiência e outros grupos socialmente vulneráveis. Nessa perspectiva, Neto et al. (2018, p. 82) sustentam que a educação inclusiva desloca pressupostos da educação tradicional e, por isso,

exige novas políticas e reorganizações institucionais. Trata-se, portanto, de transformar um sistema ainda seletivo, historicamente estruturado para acolher apenas crianças ajustadas a um padrão de “normalidade” socialmente produzido.

Em consonância com essa leitura, Camargo (2017, p. 2) enfatiza que a educação inclusiva se assenta em uma concepção de direitos humanos que articula igualdade e diferença como valores inseparáveis. Nessa formulação, a proposta inclusiva ultrapassa a equidade meramente formal ao reconhecer que a exclusão é produzida historicamente e, por isso, requer respostas institucionais capazes de incidir sobre essas condições sociais de produção das desigualdades.

A partir desse entendimento, a educação inclusiva não se restringe à escolarização da pessoa com deficiência: ela também amplia o reconhecimento de culturas, condutas e estilos de aprendizagem no cotidiano escolar. Carvalho (2007) define-a como uma prática voltada à inclusão de todos, independentemente de talento, deficiência ou pertencimento socioeconômico e cultural. Nessa chave, a educação inclusiva retoma uma aspiração antiga, isto é, oferecer educação de qualidade para todos e com todos. Isso implica identificar e remover barreiras que limitam a aprendizagem e a participação das PcD, por meio de meios e estratégias institucionais adequadas (Neto et al., 2018, p. 91; Carvalho, 2007).

No mesmo registro crítico, Ropoli et al. (2010, p. 8) argumentam que a educação inclusiva problematiza a construção social de identidades tidas como “normais” e interpreta as diferenças como efeito da multiplicidade, e não como mera “diversidade” proclamada de forma abstrata. Por isso, o foco recai na garantia do direito à diferença, evitando que a simples invocação do “direito à diversidade” se converta em reafirmação do idêntico e em reprodução de padrões que sustentam mecanismos sutis de exclusão.

Pereira (2022, p.26) corrobora que, a educação inclusiva possibilita participação e aprendizagem de todos os alunos na escola, contribui para a construção de uma cultura que valoriza as diferenças. Dessa maneira, as adaptações curriculares, o atendimento educacional especializado, equipamentos institucionais adequados a cada tipo de deficiência são meios que colaboram muito para que a educação inclusiva seja de fato inclusiva na escola regular.

Em termos práticos, assegurar acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes contribui para consolidar uma dinâmica cultural orientada à valorização das diferenças e à promoção de ambientes efetivamente inclusivos, dentro e fora da escola. Isso implica revisar não apenas práticas pedagógicas, mas também dimensões participativas e administrativas do sistema escolar, de modo que escolas, profissionais e equipes de apoio tenham condições de tornar o espaço educacional mais acessível e acolhedor (Ropoli et al., 2010, p. 37).

Assim, para acolher melhor todos os alunos, a escola contemporânea precisa se reorganizar, e essa mudança demanda atuação em múltiplas frentes. Não se trata apenas de esforço interno: Estados, governos e organizações sociais devem estruturar capacidades institucionais para legislar, acompanhar e proteger a inserção das PcD tanto nos espaços escolares quanto fora deles. Ao mesmo tempo, cada escola, ao assumir esse compromisso, precisará formular respostas ajustadas aos seus próprios desafios, desde que apoiada por suporte institucional que viabilize condições de acesso, permanência e reconhecimento social das PcD (Ropoli et al., 2010, p. 10).

Essa agenda exige a participação do Estado e de instituições públicas e privadas na gestão e na implementação das políticas de inclusão social, inclusive para produzir novos enquadramentos sobre a pessoa com deficiência na vida coletiva. Para que a inclusão seja efetiva, universidades e centros de formação técnico-profissional precisam estruturar condições materiais e pedagógicas: prover recursos tecnológicos, apoiar o trabalho docente e desenvolver alternativas metodológicas que contribuam, de forma significativa, para a permanência e o percurso escolar de estudantes com deficiência.

Além disso, as mudanças requeridas não se produzem automaticamente por força de decretos, leis ou tratados: dependem de vontade política e de compromissos institucionais concretos, tanto no interior da escola quanto na ação do poder público. Nessa lógica, uma escola só pode ser reconhecida como inclusiva quando se organiza para favorecer cada estudante, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação que historicamente funcione como filtro de exclusão (Brasil, 2004, p. 7).

Corroborando isso, observa-se também que, os horários e rotinas escolares também devem ser redefinidos em função da inclusão de todos, não apenas de

uma única sala de aula. O uso dos espaços da escola e ônibus, para atividades a serem realizadas fora da classe precisam, igualmente, ser combinados e sistematizados para o bom aproveitamento de todos, sobretudo, dos grupos historicamente excluídos (PcD). Igualmente, as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa e inclusiva que possa proporcionar conhecimentos aos deficientes (Ropoli et al. 2010, p.10).

Em complemento, Silveira (2020) e Oliveira (2012, p. 95) defendem que a educação inclusiva pressupõe corresponsabilização: envolve escola, família e sociedade, e não apenas um professor ou uma turma específica. Nesse arranjo, a escola inclusiva se orienta para atender a todos os alunos, o que demanda uma postura coletiva do sistema educacional. Assim, uma instituição com orientação inclusiva se caracteriza por revisar sua estrutura, seu funcionamento e o tipo de resposta educativa oferecida às diferenças individuais, incluindo aquelas associadas à deficiência, em qualquer nível de ensino.

Autores como Djata (2023) e Rodrigues (2014) sustentam que a escola, como um todo, deve assumir o seu papel da prática inclusiva, cumprindo com a função educativa e de conscientização contribuindo para uma sociedade justa e transparente através de respeito às diferenças, levando os alunos a se respeitar e ter o conhecimento humano nas suas atividades do cotidiano. Em outras palavras, as políticas educacionais devem não só incluir o aluno deficiente na tomada de decisão, como também, criar condições para sua permanência na escola.

Nesse sentido, Neto et al. (2018, p. 86) compreendem a educação inclusiva como parte de um processo de transformação social mais amplo, no qual se amplia a participação de todos os estudantes nas escolas regulares. Para isso, não basta inserir alunos: é necessário reestruturar cultura, práticas e políticas vividas no cotidiano escolar, de modo que a escola responda às diferenças presentes no corpo discente e oriente suas ações para a inclusão efetiva.

Na mesma direção, Ropoli et al. (2010, p. 8) descrevem a escola inclusiva como um espaço comum, no qual os alunos constroem conhecimento conforme suas capacidades, participam das atividades de ensino e se desenvolvem como cidadãos a partir de suas diferenças. Essa perspectiva recusa classificações rígidas, como “normais” versus “especiais”, e propõe que a igualdade se realize

precisamente pelo reconhecimento das diferenças, e não pela imposição de padrões uniformizantes.

De forma semelhante, Neto et al. (2018, p. 86) definem a educação inclusiva como uma abordagem humanística e democrática, que reconhece singularidades e busca crescimento, satisfação pessoal e inserção social para todos. Nessa ótica, a escola se configura como ambiente multicultural e diverso, capaz de acolher públicos com objetivos, valores e necessidades distintas, produzindo mudanças de mentalidade e conscientização social. Quando se trata de estudantes com deficiência, isso implica afirmar a possibilidade de aprendizagem na sala regular e enfrentar a crença excludente de incapacidade. A escola, após a família, torna-se um espaço central em que esse deslocamento se constrói de modo contínuo.

Ampliando esse argumento, a educação inclusiva não se limita ao acesso: envolve integração, permanência e reconhecimento de diferentes categorias sociais, reposicionando o debate sobre exclusão. Barbosa (2021) sustenta que pensar a Educação Especial ou Inclusiva como prática transversal significa torná-la indissociável da formação tanto das pessoas com deficiência quanto dos profissionais das classes regulares, mesmo quando existe o educador do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Neto et al. (2018, p. 90) acrescentam que a inclusão evidencia o valor equivalente das pessoas em uma comunidade e, por isso, diferenças e diversidade podem enriquecer culturalmente a escola e abrir possibilidades de aprendizagem para todos. Assim, incluir não é apenas uma decisão administrativa: é um exercício de cidadania e respeito, pois pressupõe reconhecer a presença e o direito de participação daqueles que historicamente foram mantidos à margem, em dimensões profissionais, educacionais, sociais e políticas, independentemente das diferenças.

Sob esse prisma, a educação inclusiva se consolidou como resposta à segregação e à discriminação das PcD em espaços públicos e escolares, buscando assegurar a crianças e adolescentes com deficiência os mesmos direitos de aprendizagem atribuídos aos estudantes considerados “normais”. Barbosa (2021) reforça essa compreensão ao tratar a educação inclusiva como instrumento que permite aprender de modo simultaneamente coletivo e individualizado, respeitando singularidades, ritmos e interesses no processo de ensino-

aprendizagem.

Ainda que seja apresentada como modelo democrático orientado ao acolhimento e ao respeito às diferenças, a educação inclusiva também se insere em debates mais amplos. No plano internacional, tende a ser compreendida de maneira abrangente, como princípio que sustenta o acolhimento da diversidade para todos os alunos. Nesse enquadramento, o objetivo central é enfrentar a exclusão social produzida por atitudes e respostas discriminatórias relacionadas a etnia, classe social, religião, gênero e capacidades, conforme assinala o Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva (2022–2028).

Por isso, a construção de um sistema educativo inclusivo requer uma perspectiva transversal: práticas inclusivas não podem ficar restritas a uma etapa escolar, devendo atravessar todas as estruturas, do pré-escolar ao ensino superior, como forma de enfrentar barreiras sociais impostas às PcD. Nesse sentido, o Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas destacou, em 2014, que a educação inclusiva opera como meio de efetivar outros direitos humanos, reduzindo vulnerabilidades e favorecendo participação comunitária e proteção de direitos, além de contribuir para sociedades inclusivas.

Araújo (2015, p. 44) e Carvalho (2012, p. 97) também enfatizam que assegurar participação plena do estudante com deficiência, do ensino básico ao superior, exige problematizar dimensões que se conectam: acesso, permanência, currículo, relações entre pessoas com e sem deficiência, formação docente e outras questões que emergem da dialética inclusão/exclusão. Nessa leitura, a inclusão não se reduz à presença física na escola comum; é preciso evitar que a matrícula em salas regulares reproduza, por outras vias, situações de segregação e não integração efetiva.

À luz dessas considerações, a educação inclusiva pode ser compreendida como prática que associa respeito às diferenças e valorização de direitos humanos, projetando efeitos para além do espaço escolar. Araújo (2015, p. 46) defende que a inclusão educacional contribui para uma sociedade mais orientada a valores humanos e que a acessibilidade deve ser entendida como condição para assegurar direitos e autonomia. Daí a necessidade de instituições educacionais, públicas e privadas, fortalecerem a atenção à diversidade: em ambientes escolares que acolhem e garantem participação, pessoas com deficiência ampliam

conhecimentos, desenvolvem confiança e enfrentam novos desafios por meio de interações sociais que alargam horizontes.

Compreende-se que, a entrada e permanência de PcD nas escolas, tanto do ensino médio, secundário e superior tem mudado a realidade e a perspectiva segregadora que a sociedade tinha sobre este grupo, permitindo um novo relacionamento social voltado ao respeito pelas diferenças. Araújo (2015, p.44) considera que, com o aumento do número de estudantes com deficiência no ensino, principalmente, no superior, medidas são adotadas para atender às necessidades destes universitários e propondo novos formatos de fazer ciência nas universidades. Nesse olhar, Sassaki (2006, p. 2) vê que isso “tem sido regra para melhor proporcionar a inclusão social tanto nas escolas quanto fora delas”. Também, Sassaki observa que as PcD precisaram dessas políticas para enfrentar individualmente e situações constrangedoras, primeiro nas provas vestibulares e depois nas aulas, isto é, os obstáculos continuam a inviabilizar o tão desejado acesso.

Quando o debate se desloca para o ensino superior, Miranda (2011) destaca que a implementação de políticas de inclusão e, de modo mais amplo de políticas educacionais, é influenciada pela produção de conhecimento, pelo debate crítico e pela formação profissional promovidos pela universidade, especialmente a universidade pública, em articulação com a comunidade. Nessa direção, discutir inclusão no ensino superior é indispensável, pois a ausência de acessibilidade física constitui obstáculo que, na prática, nega o direito de ingresso e permanência do estudante com deficiência.

Nessa mesma linha, a acessibilidade deve ser tratada como exigência concreta na infraestrutura universitária: bibliotecas e centros de leitura (incluindo espaços de pesquisa, fichários, salas de estudo, terminais de consulta, balcões de atendimento e áreas de convivência) precisam oferecer condições adequadas para inclusão e permanência das PcD. Além disso, o poder público tem responsabilidade exemplar: deve liderar o processo e fortalecer a legislação de acessibilidade, assegurando que pessoas com deficiência tenham o mesmo direito de acesso a recintos públicos que as demais (Sassaki, 2009, p. 7).

Sassaki (2002) completa que o crescente movimento inclusivista, alimentado pela adesão de setores da sociedade como escolas, instituições internacionais,

associações, empresas, órgãos governamentais, instituições especializadas, mídia etc. trouxeram princípios da inclusão social que, por sua vez, permitiram uma compreensão clara do quanto a educação inclusiva tem mudado as vidas e a realidade social das PcD. Em diálogo com a ideia de consolidação de direitos, a UNESCO (2007, p. 12) assinala que, nas últimas décadas, o Brasil e o mundo registraram avanços relevantes, perceptíveis, entre outros indícios, pela incorporação de marcos legislativos em escala nacional e internacional. Esses avanços normativos expressam a emergência de uma cidadania renovada, reivindicada e exercida por indivíduos e movimentos sociais, orientada à construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

De certo modo, os debates sobre a inclusão educacional, direitos humanos, igualdade, tolerância à diversidade, combate a violências e a situação das PcD sempre fizeram parte da humanidade e dos organismos internacionais. Nessa mesma direção, pode-se sustentar que a sociedade tem ampliado, ainda que gradualmente, práticas e discursos de inclusão. Para Sassaki (2002), esse movimento se evidencia com maior frequência em diferentes esferas do cotidiano, como escola, mídia, política e esportes, bem como nas dinâmicas comunitárias. Embora os resultados ainda sejam limitados, são descritos como progressivos e encorajadores, indicando um processo em curso.

Nessa trajetória, as transformações da sociedade vêm ocorrendo de forma constante em todos os campos sociais, econômicos e políticos ocasionando mudanças significativas que impulsionam tanto na mudança de mentalidade sobre a figura dos deficientes, quanto na formulação dos instrumentos de inclusão como tratados internacionais, leis nacionais, portarias e acordos que visam a inclusão das PcD. Essas mudanças influenciaram iniciativas como tecnologias relacionadas às pessoas com necessidades especiais, esportes voltados a PcD, a adaptação das viaturas urbanas e metropolitanos à inclusão, filmes audiovisuais, escolas inclusivas e políticas ou programas públicos voltadas a atender necessidades especiais e dentre outras políticas em prol da inclusão e inserção dos deficientes.

Neste percurso, Santos (2020) sustenta que as transformações registradas ao longo dos tempos devem por conta dos movimentos sociais das PcD e das instituições internacionais, em especial a ONU, governos, Estados e ONGs que não se responsabilizam apenas pela geração de lucro, mas também, com papel

político, jurídico e social articulando projetos e planos que versaram sobre a integração e inclusão efetiva das PcD em diferentes contextos sociais. E a partir disso, o tema da inclusão tornou-se presente no cenário atual e reforçou a inserção do aluno deficiente na escola regular.

Nesse quadro, a inclusão social passa a figurar como tema transversal em agendas e metas internacionais, articulando compromissos entre Estados, governos e organizações da sociedade civil para induzir investimentos voltados ao enfrentamento de diversas formas de discriminação e exclusão. Entre seus desdobramentos, insere-se a prioridade de remover barreiras que dificultam a escolarização de crianças e jovens (Silva, 2022; ONU, 2015).

Coerentemente, a Agenda 2030 projeta que os países sustentem um programa abrangente de inclusão, orientado por igualdade e atenção preferencial a grupos em condição de vulnerabilidade, como crianças com deficiência, minorias étnico-raciais e populações migrantes. Nessa moldura internacional, “inclusão” ganha densidade quando vinculada ao reconhecimento da diversidade humana (Silva, 2022).

A ONU (2015) enfatiza, ainda, a necessidade de qualificar as instituições educacionais para que sejam adequadas às crianças, sensíveis à deficiência e ao gênero, e capazes de assegurar ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e efetivos. Nesse ponto, a formulação “inclusivos e eficazes para todos” torna-se decisiva para problematizar quem está sendo efetivamente abrangido e quais grupos, no plano das políticas nacionais e internacionais, tendem a permanecer nas margens desse universalismo.

Nessa direção, estabelece-se como horizonte que, até 2030, estudantes adquiram conhecimentos e competências associados ao desenvolvimento sustentável, com ênfase em educação inclusiva e em conteúdos como direitos humanos, igualdade de gênero, cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural (ONU, 2015).

Paralelamente, a ONU compreende que a inclusão deve ser abraçada pelos Estados membros como forma de garantir tanto a integração, inclusão, a permanência e assim como aceitação social das PcD em toda esfera social. Neste sentido, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) observam que a inclusão deve ser assegurada como principal mecanismo de combate à exclusão

social das PcD. Segundo a ONU (2015) o artigo 4º do objetivo do desenvolvimento sustentável (ODS) afirma que a educação inclusiva deve ser assegurada, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Já o artigo 5º compreende que a inclusão deve alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas, sobretudo, as PcD.

Além disso, os artigos 10º, 11º e 16º aconselham que as desigualdades devem ser reduzidas dentro dos países e entre eles e que os Estados e governos signatários devem tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis para todos, promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (ONU, 2015, p.18).

No mesmo conjunto de compromissos, destacam-se metas voltadas a assegurar a conclusão do ensino primário e secundário com qualidade e equidade, ampliar o acesso à educação técnica e superior a custos acessíveis e eliminar disparidades de gênero, garantindo igualdade de oportunidades em todos os níveis, especialmente para grupos vulneráveis (incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade). Complementarmente, prevê-se a construção e a melhoria de instalações físicas apropriadas e sensíveis às diferenças, assegurando ambientes educacionais seguros, não violentos, inclusivos e efetivos. (ONU, 2015).

Também merece destaque o comprometimento do organismo internacional em propor mudanças sociais face à vida dos deficientes. Isso porque, um dos objetivos assegura que, até 2030, a ONU e os países parceiros devem substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados na educação inclusiva, por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

A mobilização de pessoas com deficiência em favor da inclusão integra pautas difundidas, desde os anos 1980, por agências internacionais, em especial a ONU, em defesa do respeito à diversidade e da proteção de minorias submetidas à violência, privação e discriminação. Contudo, ainda que a narrativa da diversidade

indique avanços, ela pode também produzir um efeito ilusório ao sugerir simetria entre grupos sociais e ao insinuar que a mera tolerância, por si só, bastaria para desarmar tensões culturais persistentes (Silva, 2022).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva não se reduz a uma meta; ela se configura como abordagem metodológica voltada a identificar e desestruturar barreiras que impedem o acesso, a presença, a participação e o bom desempenho de crianças e jovens na escola regular. Essa concepção se ancora em marcos internacionais diversos, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Jomtien (1990), Salamanca (1994), Dakar (2000) e Incheon (2015), que progressivamente reposicionam a educação como direito e a inclusão como exigência institucional (Magalhães et al., 2021).

Pereira (2022, p.17) compreende que a Declaração de Salamanca tem sido principal instrumento de guia sobre as medidas de inclusão tanto das PcD, quanto, na responsabilização dos Estados, governos e ONGs face às suas responsabilidades para com a inclusão social. Neste sentido, é preciso inserir estratégias de promoção da educação e sociedades inclusivas, antes que as escolas inclusivas contemplem esses princípios estabelecidos na Declaração de Salamanca e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de todas as pessoas com deficiência tenham oportunidades com os outros, e não ser discriminado.

Acrescenta-se que, a Declaração de Salamanca norteia os direitos da educação inclusiva, tanto das crianças, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) quanto dos adultos como é o caso da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Esses instrumentos são resultados de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) sustenta ainda que, existe um conjunto de princípios que possuem relação com as atuais políticas educacionais, princípios que norteiam uma educação inclusiva com equidade como o direito da educação independentemente das diferenças individuais. Assim, as necessidades educativas especiais devem abranger todos, principalmente, as crianças que possuem dificuldade no ambiente escolar. As instituições escolares, por sua vez, devem adaptar-se aos alunos e suas especificidades e o ensino deve ser rico, criativo e realizado em um espaço como a todas as crianças.

Essa evolução dos pensamentos trouxe consigo as novas formas de

tratamento das PcD promovidos tanto pelos Estados, governos e assim como dos organismos internacionais que versam sobre os direitos humanos ocasionado no surgimento das diversas leis que defendem e incentivam a inclusão social com destaque para Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

Segundo Silva (2022), desde o século passado, o tema da igualdade das PcD e da diversidade humana faz parte das agendas dos organismos internacionais que defendem os direitos humanos. Com o pós Segunda Guerra Mundial, o discurso sobre tolerância à diversidade e respeito às diferenças ganha visibilidade, tal como aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 sobre os direitos e as liberdades individuais.

Fagliari (2012) sustenta que, face a esta situação, os movimentos sociais que defendiam os direitos humanos nos anos 1960 sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos de violência e exclusão, marginalização e segregação dos deficientes e outros grupos sociais que foram historicamente excluídos e exerceram pressão na perspectiva de garantir direitos fundamentais e evitar discriminações contra grupos socialmente vulneráveis.

De acordo com UNESCO (2007, p.11) a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) afirma, nos seus dois primeiros artigos, os grandes princípios que sustentam até hoje a inclusão social a partir da ideia de direitos humanos: liberdade, igualdade, fraternidade e diversidade. Neste sentido, os direitos humanos são universais e se aplicam a todos os homens e todas as mulheres, como também são interdependentes e indivisíveis. Em termos normativos, pessoas com deficiência são titulares dos mesmos direitos atribuídos aos demais cidadãos. Todavia, a discriminação que as atravessa resulta de um processo histórico prolongado de exclusão, o que contribui para situá-las entre os grupos mais vulneráveis na sociedade contemporânea.

Assim, discutir inclusão implica reconhecer que o tema ainda é pouco conhecido para muitos e, por isso, frequentemente cercado de tensões e controvérsias. Para compreender o discurso contemporâneo e seus efeitos, torna-se necessário retomar o percurso histórico da pessoa com deficiência, da educação especial até a afirmação do movimento de educação inclusiva (Neto et al 2018, p.83). Os debates acerca da deficiência, inclusão e a integração das PcD sofreram influências de diferentes contextos, ora por exclusão, abandono,

segregação e, por fim, a inclusão, mas que também enfrenta desafios estruturais, institucionais e arquitetônicos. Essas mutações se devem pelas diversas razões ao longo do processo da humanidade, umas dessas razões podem ser compreendidas como falta de legislações específicas na altura, ausência de instituições vocacionadas para tal e a falta de instrumentos de defesa social (como ONGs e movimentos sociais sólidos) a favor das PcD.

Nessa linha, exemplos recorrentes dessas fontes retratam figuras como o cego, o manco e o leproso associados à mendicância ou à rejeição comunitária, o que sugere formas precárias de reconhecimento social nesses contextos. Mesmo em sociedades consideradas “primitivas”, incluindo algumas ainda existentes, registram-se atitudes divergentes diante da pessoa com deficiência, variando entre inclusão e respeito, de um lado, e rejeição ou eliminação, de outro.

De modo geral, há poucos registros sistemáticos sobre como pessoas com deficiência eram tratadas em escolas, centros de formação e instituições públicas e privadas em tempos remotos, o que limita inferências seguras sobre padrões de escolarização nesse período. (Sampaio, 2009).

Mediante esses relatos, nota-se que, a relação dos deficientes com primeiros grupos de humanos registrou-se diferentes momentos durante o percurso da humanidade, nesta caminhada, em alguns momentos os deficientes passaram por abandono e em alguns passaram por “aceitação”. Contudo, o percurso de aceitação em algumas culturas se centrava em atividades econômicas como forma de servir os nobres da sociedade na altura. Nessas sociedades primitivas, algumas delas existentes até hoje, representadas por tribos espalhadas pelo mundo, constata-se divergências quanto à atitude tomada em face da pessoa com deficiência, ora de inclusão e respeito ora de rejeição e eliminação.

Entre as poucas referências disponíveis, mencionam-se práticas na Grécia e em Roma que incluíam institucionalização do abandono e, em certos casos, eliminação de crianças, inclusive sob autorização estatal, sob a lógica de impedir a existência de “cidadãos disformes”. (Silveira, 2019).

Gugel (2007, p. 1) afirma que, desde muito tempo, “não se tem indícios de como os primeiros grupos de humanos na terra se comportavam em relação à inclusão das pessoas com deficiência”. Mas, segundo a autora, os dados

arqueológicos indicam que em muitas sociedades as pessoas com deficiência não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra”. Com isto, pressupõe que, o tratamento destes não era digno e tem contribuído para com diferentes modos de discriminação que foi visto ao longo do processo de inserção dos deficientes em diferentes sociedades.

Ao buscar evidências sobre o tratamento dispensado às pessoas com deficiência na Antiguidade e na Idade Média, constata-se que o conhecimento é limitado e que grande parte das informações provém de passagens em literatura grega e romana e em textos como Bíblia, Talmud e Corão. Em tais documentos, encontram-se registros segundo os quais indivíduos considerados imaturos, fracos ou “defeituosos” podiam ser deliberadamente eliminados, o que aponta para padrões de exclusão extrema em determinados contextos históricos. (Aranha, 2001).

Com a expansão do cristianismo, afirma-se uma mudança relevante, ao reconhecer todos como filhos de Deus e portadores de alma, o que reforça a ideia de respeito à vida e induz práticas caritativas no trato com pessoas com deficiência. (Aranha, 2001).

Nessa trajetória, a Igreja cristã, ao priorizar ações assistenciais dirigidas a pessoas com deficiência, pobres e enfermos, teria influenciado a transformação de concepções romanas, culminando na lei editada pelo imperador Constantino em 315 d.C., evidenciando impactos dos princípios cristãos. (Dicher, 2014).

Em muitos contextos, pessoas com deficiência foram classificadas como inválidas e incapazes, associadas à ideia de inutilidade social e familiar; segundo o texto, esse vocabulário permaneceu em circulação até o século XXI. (Sasaki, 2005).

Com o passar do tempo e da necessidade que a sociedade vinha tendo sobre a integração, a inclusão e respeito às diferenças, a inserção dos deficientes começou a merecer a atenção de muitos Estados, governos e organizações mundiais que defendem os direitos humanos mundialmente. Nessas iniciativas, muitos governos, Estados e ONGs começaram a debater e instituir novas políticas e ações que versam sobre a inclusão social e educação escolar das PcD em diversas áreas sociais.

De forma sintética, o percurso histórico reúne múltiplas formas de ver a

pessoa com deficiência, do misticismo ao abandono, do extermínio à caridade, da segregação à integração e, mais recentemente, à inclusão. Esse processo se intensifica quando igualdade e cidadania passam a integrar as preocupações de Estados e governos. (Francine, 2013).

A concepção de inclusão educacional exige do poder público não apenas o reconhecimento da diversidade estudantil, mas também a oferta de suporte adequado para garantir a permanência dos estudantes na escola (Miranda, 2019, apud Matiskei, 2004). O foco deve transcender a inserção de alunos da educação especial no ensino regular, incorporando estratégias estruturais para assegurar melhores condições de ensino e aprendizagem a todos. Além de atender a diretrizes internacionais, a educação inclusiva impõe responsabilidades concretas aos gestores públicos na formulação de políticas eficazes. Desse modo, observa-se que,

o que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar ações para o acesso, ingresso e permanência bem-sucedida na escola (Pereira, 2022, p. 23, apud, Carvalho 2005, p.72).

Assim, pensar a educação inclusiva é pensar num espaço que envolve e aceita todos e em que todos possam conviver sem distinção e muito menos barreiras. Nesse marco conceitual, a educação inclusiva implica pensar uma escola capaz de assegurar acesso e permanência de todos, substituindo mecanismos seletivos e discriminatórios por procedimentos de identificação e remoção de barreiras à aprendizagem (Blanco, 2003, p. 16).

Neste olhar, Pereira (2022, p.19) complementa que a educação inclusiva no processo de aprendizagem visa atender às necessidades educacionais dos alunos inclusivos, para que também tenham recursos de acessibilidade, políticas e experiências que possam envolvê-los plenamente e permanentemente na sociedade. A educação inclusiva não consiste em matricular apenas os alunos em escolas regulares e desconsiderar suas necessidades, mas sim, em proporcionar às escolas, professores e alunos condições básicas de aprendizagem que podem mudar suas vidas, tanto no âmbito escolar quanto no social. De acordo com Silveira:

a educação inclusiva deve ser mais que um direito, tornando-se efetiva em sua implantação. A partir do momento que o mundo realmente for inclusivo, as nações serão desenvolvidas, com respeito ao próximo, fazendo com que todos sejam iguais, na forma da lei e no convívio diário (2020, p. 23).

Com base nesse referencial teórico, compreende-se que a educação inclusiva não se restringe apenas a dar aulas aos deficientes, mas sim, inseri-los na sociedade, garantir sua permanência e propor melhor integração social e política desse público. Fernanda Cá (2023, p. 24) sustenta que, a educação inclusiva aqui se tratada em Guiné Bissau, não se trata apenas de pegar as pessoas com deficiência e juntar numa escola só para elas, mas sim, reconstruir a escola tradicional tanto na sua estrutura física assim como no seu quadro técnico profissional de modo que esta possa contemplar a diversidade humana e combater os estereótipos sociais associado a educação das PcD.

Isso porque, em muitas décadas, as sociedades primitivas não se falavam em educação inclusiva e muito menos na inclusão ou na integração da pessoa do deficiente. Aliás, a educação inclusiva é um assunto moderno que surgiu justamente na perspectiva de combater os estereótipos sociais carregados pela humanidade sobre a pessoa do deficiente e sua existência. O texto enfatiza que a educação inclusiva é relativamente recente, uma vez que, até meados dos anos 1950, a inclusão social não se apresentava como política de governo; além disso, a precariedade educacional e a preferência por determinados grupos restringiam o acesso ao ensino público. (Silva, 2016).

Embora as discussões tenham avançado em prol de uma sociedade mais igualitária, observou-se que nas décadas de 50 até 60 a inclusão não havia sido plenamente defendida. No ciclo de integração escolar, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, buscava-se demonstrar às empresas a capacidade competitiva de pessoas com deficiência; paralelamente, a expansão de escolas e classes especiais convivia com uma integração em classes comuns pautada pelo modelo médico, aceitando majoritariamente os estudantes considerados “mais capazes”. (Sassaki, 2002).

Na contemporaneidade, os deficientes fazem parte de muitas estruturas sociais e políticos, mas com barreiras significativos que refletem a exclusão, falta de oportunidade, poucas inserções na tomada de decisão e em alguns contextos

falta de instrumentos legislativos que os protegem contra a discriminação e exclusões sociais. Nas últimas quatro décadas, o entendimento sobre deficiência passou por mudanças e alimentou debates entre o modelo biomédico, ainda hegemônico, e o modelo social, que desloca o foco do “corpo” para as barreiras e estruturas do contexto. (Martins et al, 2023).

A partir dessas leituras, a educação inclusiva se configura como principal modelo de integração, aceitação e inclusão tanto nas escolas quanto em outros setores sociais. Senai (2015, p.61) compreende que a educação inclusiva tem seus fundamentos na visão social da deficiência e na interação entre a condição física da pessoa e as condições do ambiente onde ela vive ou frequenta, trazendo entre outras decorrências, a consciência da diversidade e de sua importância na área da educação.

Atualmente, a deficiência é percebida como uma condição adversa da vida, e as PcDs são entendidas como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Senai, 2015, p. 61). Neste entendimento, observa-se que, essas mudanças de mentalidade face aos deficientes vem crescendo graças aos esforços dos movimentos das PcD, governos, ONGs e o posicionamento das entidades internacionais que defendem os direitos humanos.

Nesse mesmo intervalo, o movimento político das pessoas com deficiência impulsionou alterações culturais e obteve resultados expressivos na afirmação de direitos de cidadania, indicando maior visibilidade e reivindicação pública. (Maior, 2017; Martins, 2023).

A partir de 1988, lideranças de organizações de pessoas com deficiência passaram a contestar a expressão “pessoa deficiente” por considerá-la pejorativa e redutora; emerge então “pessoas portadoras de deficiência”, posteriormente abreviada para “portadores de deficiência”, com a intenção de tratar a deficiência como um atributo e não como totalidade identitária, termo que o texto aponta como recorrente em constituições, leis e instâncias institucionais. (Sassaki, 2003).

Enquanto a integração tende a inserir, a posteriori, alunos antes excluídos, a inclusão parte do princípio de não deixar ninguém fora do ensino regular desde o início da vida escolar, reorganizando o sistema a partir das necessidades de todos

os estudantes. (Mantoan, 2015).

A inclusão, nessa leitura, questiona não apenas políticas e a organização da educação especial e regular, mas também os próprios pressupostos de integração, diversidade e suporte institucional; por isso, é apresentada como incompatível com uma inserção parcial, exigindo participação de todos, sem exceção, nas salas do ensino regular. (Pereira, 2022).

Desse modo, afirma-se que o espaço mais adequado para aprender, interagir e desenvolver-se socialmente é o ambiente do ensino regular, o que desloca para a instituição escolar a necessidade de condições e estratégias coerentes com os propósitos da inclusão.

A partir disso, observa-se que, a educação inclusiva também se alinha tanto em inserção das pessoas com deficiência (PcD) quanto na liberdade das suas escolhas e desejos, isto, é o poder público precisa adequar os meios de acessibilidade social a este grupo como forma de melhor estagnar as exclusões sociais. No entender de Pereira (2022, p.19) a educação inclusiva favorece as relações interpessoais, culturais e sociais colaborando assim no respeito e na valorização da sociedade em sua diversidade. Essa inclusão em alguns contextos como Brasil, por exemplo, começa já nos primeiros momentos da inserção social das PcD, isto é, as creches e escolas de educação infantil são entidades direcionadas para atender essa inserção inicial do aluno com deficiência, pelo que, elas (creches) são reconhecidas a função de cuidar e educar, não podem deixar de receber criança.

Assim, o acesso à educação é um direito de todos, e o mesmo acontece quando se fala em educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, por exemplo, mostra que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais” (Pereira, 2022, p.17). Neste particular, Silveira (2020, p.21) sustenta que:

a inclusão deve ser iniciada na escola, visto que a instituição de ensino é um espaço democrático, onde os diferentes sujeitos podem ser agentes multiplicadores das ideias, bem como levar tal prática para a comunidade interna e externa da escola. A Educação Inclusiva nesse aspecto, surge como um direito à diferença dos diferentes discentes, além de ser uma importante ferramenta para fazer da escola, um ambiente participativo.

Silveira (2020, p. 18) também afirma que:

a inclusão em sua totalidade deve abranger a adaptação de espaços físicos de acordo com os perfis de alunos que a instituição de ensino

possui, preparação constante de professores e profissionais de educação através de formação permanente e capacitação continuada. Promover a inclusão envolve a participação de todos os atores da comunidade escolar, de forma que exclusão não ocorra em nenhuma de suas formas: digital, social, cultural, financeira, etc (Silveira, 2020, p.18).

Pereira (2022, p.23) sustenta que o processo de inclusão exige que os professores criem condições difíceis para a aprendizagem e suas potencialidades, bem como diversidade para explorar suas dificuldades. O processo de inclusão requer que sejam criadas condições desafiadoras que contemplem a diversidade, para que o professor possa explorar a aprendizagem e suas possibilidades e até mesmo suas dificuldades. Nessa direção, o texto sustenta que cabe ao professor promover práticas pedagógicas igualitárias, tendo em vista que a inclusão não se restringe a alunos com deficiência: ela envolve a própria escola e sua capacidade de trabalhar a diversidade como singularidade constitutiva da formação cidadã.

Ropoli et al. (2010, p.7) compreende que a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas tradicionais, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos para que se adaptem às novas realidades educacionais. A inclusão, tal como formulada, tensiona modelos ideais e a normalização de perfis específicos de estudantes, bem como a lógica de selecionar “eleitos” para frequentar a escola, produzindo fronteiras entre pertencimento e exclusão. Nesse sentido, ela também amplia a compreensão de diversidade humana e impõe a exigência de acessibilidade sem discriminações. Ainda de acordo com Ropoli et al.:

a inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas (Ropoli et al. 2010, p. 8).

A escola orientada pela perspectiva inclusiva é descrita como “escola das diferenças”, cuja pedagogia se organiza pela problematização e reconstrução crítica de práticas historicamente naturalizadas, que mantiveram a exclusão ao instituírem processos de ensino e aprendizagem considerados inquestionáveis. Sobre os desafios, Ropoli et al. (2010, p.7) destacam que:

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição – alunos normais e alunos com especiais – sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também

esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços.

Nessa linha, as políticas inclusivas aparecem simultaneamente como desafio e como oportunidade de promover uma sociedade mais justa, igualitária e harmônica, justamente por exigirem revisão de práticas e instituições que historicamente reproduziram desigualdades. (Silveira et al, 2019; Pereira, 2022).

Acrescenta-se que, a escola comum só se torna inclusiva “quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas” (Ropoli et al., 2010, p. 18), que incentiva a inserção das PcD e suas permanências. O texto também descreve a educação inclusiva (ou especial) como um conjunto de recursos e serviços educacionais organizados para apoiar e suplementar os serviços comuns, a fim de garantir a escolarização formal de educandos com necessidades significativamente distintas das da maioria. (Pereira, 2022, apud Mazzotta, 1989).

Com base no referencial teórico aqui analisado, A escola regular se torna inclusiva quando reconhece diferenças entre estudantes e reorganiza o processo educativo para assegurar participação e progresso de todos, adotando práticas pedagógicas compatíveis com a inclusão e atualizando conceitos, políticas, currículos e alternativas metodológicas.

Além disso, defende-se que um sistema educacional inclusivo deve ser integrador e conectado a dimensões mais amplas da vida social, o que pressupõe esforços coletivos (docentes, comunidade escolar, famílias e voluntários). Nesse enfoque, qualidade não se confunde com reproduzir modelos de escola-padrão tomados como ideais universais e aplicáveis a qualquer contexto. (Silveira et al, 2019; Ropoli et al., 2010).

Com base nisso, compreende-se que, a inclusão é também a organização da própria estrutura escolar e do seu sistema curricular. Para Mantoan (2015), incluir é condição para aprimorar a escola e formar gerações mais preparadas para viver sem preconceitos e barreiras, o que implica não excluir ninguém da escola comum e ensinar a todas as crianças indistintamente.

A institucionalização da educação especial e inclusiva remonta às décadas de 1970 e 1980, quando Estados, governos e organizações da sociedade civil começaram a debater o tema. Santos (2002, p. 30) destaca que, na década de

1970, os alunos com deficiência passaram a ser progressivamente admitidos em classes comuns, consolidando a proposta de integração. O avanço das pesquisas em Psicologia e Pedagogia demonstrou a viabilidade educacional desses estudantes, favorecendo a transição do modelo assistencialista para uma abordagem que reconhece e valoriza as diferenças.

Conforme Mazzotta (2011, p. 378):

a inclusão social tem se consagrado no mundo ocidental, especialmente a partir da década de 1980, como lema impulsionador de importantes movimentos sociais e ações políticas. Na Europa e nos Estados Unidos da América, já nos anos 1970, a inclusão social das pessoas com deficiência

figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

O mesmo autor informa que:

a inclusão social das pessoas com deficiência figurava entre os direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos. Gradativamente as sociedades democráticas vêm divulgando, discutindo e defendendo a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais Mazzotta. (2011, p. 378)

Sassaki (2002) aponta que o movimento de inclusão escolar emergiu nos países desenvolvidos por volta de 1985, expandindo-se para países em desenvolvimento na década de 1990. Esse movimento visava à construção de um sistema educacional aberto e acessível a todos, fundamentado em princípios como respeito à diversidade, aprendizado cooperativo e cidadania. No mesmo sentido, Mazzotta (2011, p. 380) observa que a inclusão escolar se consolidou como tema central em conferências internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca, 1994), promovida pela UNESCO.

A Declaração de Salamanca (1994) é considerada um marco na institucionalização da educação inclusiva. Segundo Rogalski (2010, p. 3), a partir desse tratado da ONU, a inclusão passou a ser entendida como um direito fundamental para pessoas com deficiência, abrangendo diferentes formas de deficiência e condições especiais. Santos (2002, p. 31) observa que a década de 1990 consolidou o paradigma da inclusão social, superando a mera inserção física de alunos com deficiência para uma reestruturação dos sistemas educacionais,

visando à adaptação das escolas à diversidade do alunado, em vez de exigir que os alunos se adequassem ao sistema preexistente.

Desse modo, assevera-se que, quando a educação inclusiva é totalmente abraçada, nós abandonamos a ideia de que as PcD devem se tornar normais para contribuir para o mundo, pelo que, a escola ou educação inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Neste particular, uma escola ou sociedade somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação em que este possa se sentir acolhido e integrado (Brasil, 2004, p.7).

Enfim, a educação inclusiva representa um marco e avanço significativo na inclusão das PcD tanto nas escolas quanto na vida política e social exigindo atualmente que as entidades públicas e privadas, em particular, os Estados, governos e ONGs se adaptem em função da inclusão social e dos direitos humanos. Nessa mesma direção, a escola inclusiva é apresentada como aquela que assegura qualidade educacional a cada estudante, reconhece e respeita a diversidade e responde às potencialidades e necessidades individuais por meio de diretrizes, normas e orientações curriculares e metodológicas coerentes.

Aliás, diretrizes como, conjunto de normas, regras, atividades, rituais, funções, orientações curriculares e metodológicas oriundas das entidades responsáveis como Estado, governos, ONGs e do sistema educacional, devem constituir principais planos para promoção da inclusão educacional. Destarte, a inclusão escolar ou inclusiva é antes de tudo um espaço de aceitação e de respeito pelas diferenças visando conceder a oportunidade a todos. Para isso, Nascimento (2014, p. 45):

a sociedade inclusiva é, sim, possível, e, sem dúvida, será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências, com deficiências significativas, precariamente ou marginalmente incluídas, mas será uma sociedade muito melhor, muito mais digna, para todos nós (Nascimento, 2014, p. 45, *apud* Neto et al, 2018, p. 91).

O texto sustenta que diversidade e inclusão passam a ser incorporadas de modo compulsório na política educacional, exigindo tratamento positivo e antidiscriminatório para enfrentar desigualdades e exclusões. Nesse processo, a

Declaração de Salamanca (1994) é destacada como documento-chave por vincular o princípio da inclusão aos sistemas de ensino comum e ao direito à educação de grupos com necessidades educacionais diversas e historicamente marginalizados.

A Declaração de Salamanca (1994) configura como um dos documentos mais importantes na consolidação de políticas para a diversidade, isso porque trouxe o princípio da inclusão associado aos sistemas de ensino comum a partir da ênfase no direito à educação dos estudantes que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial que são deficientes e superdotados, de rua e que trabalham, de origem remota ou de população nômade, pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e de outros grupos desamparados ou marginalizados (Silva, 2022; Declaração de Salamanca, 1994).

De acordo com Pereira (2022, p.15), o ensino inclusivo também está relacionado às populações com culturas diferentes e de classes sociais diferentes. A iniciativa dela (educação inclusiva) também precisa que as escolas da educação regular sejam adequadas ao correto atendimento dos seus usuários, tanto das crianças ou adolescentes. Além disso, as inclusões estimulam o sentimento de pertencimento, respeitam as diferenças e promovem a diversidade para todos que participam da experiência de aprendizagem.

Mazzotta (2011, p.380) destaca que, quando da assinatura da declaração de Salamanca, noventa e dois (92) governos e vinte e cinco (25) organizações internacionais aprovam Declaração tendo como princípio fundamental o “dever das escolas de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. Ou seja, os estados e governos assumem o compromisso de promover a educação inclusiva e combater as desigualdades sociais.

A ampliação do conceito de inclusão também se reflete na Declaração de Salamanca, que enfatiza a necessidade de políticas públicas estruturadas para garantir a universalização da educação (Araújo, 2018, p. 15). O documento recomenda que os sistemas educacionais sejam projetados para atender à diversidade de alunos, promovendo a adaptação curricular, a formação de professores e o desenvolvimento de metodologias inclusivas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil em 2007, reforça esses princípios, exigindo dos Estados signatários medidas concretas para

garantir o direito à educação inclusiva.

Deve-se destacar que, os Estados e governos signatários da Convenção da ONU são instados a garantir que a sociedade reconheça e forneça acordos destinados a eliminar todas as formas e tipos de discriminação e exclusão, com vistas à construção de um cenário de respeito, aceitação, tolerância, igualdade e segurança, em que a diferença é valorizada como uma característica inerente à condição humana o que é exigido pela construção de uma sociedade diversificada para dar espaço a um mundo inclusivo.

Silveira et al (2019) compreende-se que o processo de educação inclusiva envolve toda esfera social e o poder público na promoção da inclusão social desde educacional até o digital na luta contra as exclusões. Nesse horizonte normativo, os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, orientado ao pleno desenvolvimento do potencial humano, dignidade e autoestima, ao respeito a direitos humanos e liberdades fundamentais e à participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Silveira et al, 2019).

Nas lições de Francine (2013) o mais importante documento que trata dos interesses das pessoas com deficiência é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Este documento versa sobre os diversos direitos dos cidadãos com deficiência e incentiva sua inclusão na vida pública e social. É igualmente, a partir desse instrumento normativo, que é ampliado e implantado tanto nas escolas, centros de saúde e transportes a proposta dum ambiente mais inclusivo.

Considerando isso, este instrumento impulsionou a vinda da educação inclusiva que, por sua vez, representa um processo de transformação das concepções teóricas e das práticas da Educação Especial passando assim o atendimento educacional a ser realizado em classes especiais como forma de integrar todos dentro da sociedade. De acordo com Viella (2021, p.12), por meio dos esforços dos Estados e governos, há um interesse progressivo na noção, promoção e na prática da educação inclusiva diante da necessidade de avançar para a realização humana do direito à educação. Isso porque, as políticas inclusivas trouxeram a educação como um direito e torná-lo muito importante para mitigação da pobreza, exclusão e discriminação. Está educação está ligada ao reconhecimento da igualdade de todos os indivíduos quanto às necessidades

humanas que os caracterizam, independentemente de suas diferenças e quanto às garantias mínimas necessárias para seu progresso.

A educação inclusiva é, então, apresentada como um processo de transformação das escolas e de seus contextos para responder à diversidade educacional emergente, social e individual, e garantir educação de qualidade ao longo da vida, fundada na igualdade de oportunidades e na recusa de exclusões e segregações. (Viella, 2021).

Diante das condições econômicas, políticas, sociais e culturais, defende-se a necessidade de repensar a educação sob uma perspectiva inclusiva como requisito de uma democracia efetiva. Para a Guiné-Bissau, isso implica revisar prospectivamente o modelo educacional predominante (e suas bases político- institucionais), não como exercício de previsão, mas como modo de identificar necessidades prioritárias e linhas de ação para um percurso genuinamente inclusivo. (Viella, 2021).

Nessa formulação, a educação inclusiva pressupõe igualdade de oportunidades e valorização das diferenças humanas, considerando diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero. Por isso, ela é associada à transformação da cultura, das práticas e das políticas escolares e dos sistemas de ensino, garantindo acesso, participação e aprendizagem de todos. (Pereira, 2022).

Neste pensamento, Pereira (2022, p. 15) sublinha que, a educação inclusiva é um direito dentro da escola regular que toda a população deve ser atendida, independentemente da sua condição física ou mental. Sendo assim, um ambiente escolar só pode ser considerado inclusivo quando reconhece a capacidade de aprendizagem de cada aluno, quando se elabora estruturas metodologias e sistemas que atendam às necessidades dos alunos em sua totalidade e sua bagagem.

No contexto brasileiro, por exemplo, a educação inclusiva foi impulsionada por iniciativas de organizações não governamentais, como a Organização Mundial de Pessoas com Deficiência. Sassaki (2002) descreve quatro fases da atenção educacional às PcD: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão. A exclusão caracterizava-se pela completa ausência de atendimento educacional, enquanto a segregação institucional limitava o acesso das PcD a escolas

especiais. A fase de integração, por sua vez, introduziu a participação desses estudantes em classes regulares, embora de forma restritiva. A etapa atual, de inclusão, busca adaptar os ambientes escolares às necessidades individuais dos alunos, garantindo-lhes acesso e permanência.

A trajetória da educação inclusiva também se relaciona a mudanças nas atitudes sociais em relação às PcD. Mazzotta (1993, apud Santos, 2002, p. 30) identifica três paradigmas que marcaram a evolução da Educação Especial: marginalização, assistencialismo e reabilitação educacional. A marginalização baseava-se na descrença na capacidade das PcD, levando à sua exclusão do sistema educacional. O assistencialismo, por sua vez, assumia um caráter filantrópico e paternalista, sem reconhecer o potencial educativo desses indivíduos. Já a educação/reabilitação consolidou-se como uma abordagem que promove o desenvolvimento acadêmico das PcD, alinhando-se à concepção contemporânea de inclusão.

A consolidação da educação inclusiva, entretanto, enfrenta desafios estruturais e culturais. Rogalski (2010, p. 6) destaca que, apesar da crescente adesão ao conceito de inclusão, sua implementação plena ainda é limitada por fatores como barreiras arquitetônicas, falta de capacitação docente e resistência social. No Brasil, a inclusão escolar exige não apenas adaptações físicas e pedagógicas, mas também um compromisso institucional contínuo para assegurar o acesso equitativo à educação.

Apesar dos avanços verificados ao longo dos tempos sobre políticas de inclusão, nota-se que ainda persistem os desafios em diferentes vertentes, isso porque, algumas instituições ainda dispõem de barreiras que de certa forma põem limitações aos deficientes. Neto et al (2018, p. 88) justifica que “a escola atual tem uma demanda bastante diversificada de estudantes, entretanto, a inserção de alunos com deficiência no ensino regular, ainda é considerada um desafio”, que na maioria das vezes é sentida por falta de políticas educacionais claras que versam sobre a inclusão de todos. Esses desafios prevalecem mais no âmbito de professores não estão preparados para receber o aluno com deficiência, como também, muitas escolas não dispõem de infraestruturas adequadas e não possuem recursos didático-pedagógicos para atender esse público, mesmo sendo um direito estabelecido por lei.

Há que considerar que, a construção e criação das estruturas da educação inclusiva exige na contemporaneidade mudanças consistentes que versam sobre princípios da inclusão e de aceitação das diferenças em diversas culturas e nas suas conseqüentes práticas. Nesta linha, tanto o poder público quanto às escolas ou centros de formações particulares devem adequar seus modelos de ensino e currículos, servidores e as legislações para que definem e protegem as PcD face a exclusão social. Adicionalmente, constata-se, também, que a construção de um sistema de ensino inclusivo implica em transformações no contexto educacional, na transformação de ideias, de atitudes e da prática das relações sociais, tanto no âmbito escolar, político, administrativo, como no didático e pedagógico.

Coerentemente, afirma-se ser indispensável que estabelecimentos de ensino removam barreiras arquitetônicas e adotem práticas adequadas às diferenças, oferecendo alternativas, recursos e equipamentos especializados que atendam necessidades educacionais diversas, com e sem deficiência, sem discriminação (Neto et al, 2018).

Compreende-se que, o foco da educação inclusiva centraliza-se não só na inserção do aluno deficiente na sociedade por meio de formação acadêmica qualificada, tanto quanto, em auxiliá-lo na resolução dos problemas que ele sozinho não consegue resolver por motivo da deficiência. Neto et al (2018, p. 89) leciona que “a escola inclusiva apresenta a característica de ajudar os alunos que sozinhos não conseguem solucionar problemas devido a sua deficiência, e superar seus limites”. Por conseguinte, a escola inclusiva é aquela que conhece cada aluno, respeita suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica.

Destaca-se que, para uma instituição escolar se tornar inclusiva, é necessário não só criar estruturas de inclusão como políticas de suporte aos deficientes ou currículo escolar adequado por exemplo, tanto quanto, deve possuir condições que acolhem a cada tipo de deficiência e propõem uma integração sólida por meio dos seus servidores. Ou seja, para que uma escola se torne inclusiva há que se contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (Brasil, 2004, p.8).

Para Pereira (2022, p.23), o processo de inclusão exige que os professores criem condições difíceis para a aprendizagem e suas potencialidades, bem como diversidade para explorar suas dificuldades. O processo de inclusão requer que sejam criadas condições desafiadoras que contemplem a diversidade, para que o professor possa explorar a aprendizagem e suas possibilidades e até mesmo suas dificuldades.

A transformação dos sistemas educacionais para um modelo inclusivo requer a superação de desafios históricos e estruturais. Nunes (2015, p. 1109) observa que a educação inclusiva não substitui a educação especial, mas amplia seu escopo, garantindo que todas as necessidades educacionais sejam contempladas. Logo, a Declaração de Salamanca foi fundamental para consolidar a ideia de que a inclusão se estende além pessoas com deficiência, abrangendo qualquer aluno que necessite de adaptações curriculares e metodológicas para sua plena escolarização.

Nesta lógica, Carvalho (2017, p. 9) assegura que “a educação inclusiva atualmente tem tido grande ênfase diante de um processo amplo de participação de toda a comunidade escolar”, de igual modo que está reduzindo as discriminações e preconceitos, igualmente, inserindo as PcD na sociedade. Nesse sentido, a escola inclusiva, se fundamenta na sua missão social que deve ser a promoção do desenvolvimento de uma educação que promova a justiça social, que inclua todos e respeite as diversidades. Também, é aquela educação que enfrenta as exclusões sociais, discriminações e preconceitos visando com convicção “transformar e promover uma educação de qualidade e equitativa para todos” (Viella, 2021, p.13).

Carvalho (2017, p. 9) destaca que a implementação da educação inclusiva depende do envolvimento da comunidade escolar e da reestruturação de práticas pedagógicas. Noronha (2014) complementa que essa abordagem envolve mudanças culturais e institucionais, exigindo políticas que incentivem a participação de todos os estudantes no ensino regular. A construção de uma escola inclusiva demanda um compromisso com a equidade, respeitando as singularidades dos alunos e promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Isso porque, essas mudanças nas estruturas escolares são responsáveis em permitir tanto a inclusão, quanto, a permanência das PcD dentro do sistema

escolares através das políticas de assistência estudantil. Nesse sentido, o processo de mudança tem um ponto decisivo por onde iniciar, neste caso, a construção do projeto político e pedagógico das escolas. Por isso, de acordo com (Aranha, 2004. p. 09):

o projeto político-pedagógico de uma escola é o instrumento teórico metodológico, definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai atender, explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer (Brasil, 2004, p.8).

O projeto político-pedagógico (PPP) é apresentado como instrumento de participação da comunidade escolar para tornar a educação inclusiva efetiva e eficaz. Para além do PPP, o texto enfatiza que a sociedade também deve participar da elaboração e avaliação de políticas públicas orientadas pela inclusão em múltiplos espaços sociais. (Aranha, 2004).

Por fim, a efetividade da educação inclusiva está diretamente relacionada à formulação de políticas públicas consistentes. Santos (2012) argumenta que a inclusão deve ser compreendida como um direito inalienável, exigindo das escolas um compromisso com a diversidade e a acessibilidade. Silveira (2020) reforça que a adaptação do ambiente escolar deve ocorrer de forma progressiva, garantindo não apenas o ingresso, mas também a permanência e o aprendizado das PcD. Dessa forma, a inclusão educacional transcende a simples inserção de alunos com deficiência no sistema regular, exigindo transformações estruturais para assegurar o direito à educação de qualidade para todos.

2.2 Avaliação de políticas públicas e avaliação de contexto (CIPI)

As políticas públicas são instrumentos basilares de um Estado ou governos, elas são desenvolvidas com intuito de enfrentar os desafios de problemas públicos, sociais e culturais. As políticas públicas possuem como fundamento a promoção das mudanças sociais e do bem-estar social que através dos seus resultados é compreendido o melhoramento de condições de vida, direitos humanos, status sociais e a economia por exemplo. Outrossim, sustenta-se que as políticas públicas têm como missão a concretização dos direitos por meio de prestações positivas do Estado ou governo. Em função das suas intervenções, o Estado ou governo

conseguem emitir um juízo de valor sobre suas ações perante os problemas públicos. É nesse contexto que elas são avaliadas em função dos resultados que emitem perante os problemas públicos, sociais e culturais nos quais foram idealizados a enfrentar.

De acordo com Souza (2023), a política pública tem dois elementos, sendo eles: a intencionalidade e a resposta a um problema, sendo este a diferença entre o Estado atual e um ideal possível. De acordo com Secchi, “[...] o problema existe quando o status quo é considerado adequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor [...]” (2013, p. 10).

No contexto dos Estados e governos modernos, as políticas públicas são avaliadas em função das mudanças que proporcionam e se desenvolvem na perspectiva de solucionar problemas públicos de várias naturezas entendidos como algo indesejado pela sociedade. Souza (2006) justifica a visão em como as políticas públicas se materializam por diferentes instrumentos e são desenvolvidas em diferentes áreas, denominadas como ‘políticas setoriais’, a exemplo das políticas econômica, social e ambiental.

De acordo com Silveira (2020, p. 19):

As políticas públicas, bem como a adaptação de espaços físicos e materiais didáticos para o alunado também são estratégias importantes no sentido da inclusão no âmbito educacional e pedagógico. A inclusão só acontece de fato se não existe exclusão. Mesmo que seja redundante ou clichê, é o que necessita ser feito em todas as instituições de ensino.

Com base nisso, compreende-se a importância de adequar os programas às necessidades sociais das PcD como forma de facilitar a real integração e inclusão, envolvendo a participação efetiva e ativa de todos os atores da escola. Assim, de acordo com Silveira:

as políticas públicas, desde a sua elaboração, passando por todo o seu ciclo até o momento da sua implantação e avaliação devem ser instrumentos fundamentais para que as pessoas com necessidades especiais possam de fato serem incluídas na sociedade. Além das próprias políticas públicas, as adaptações de ambientes e demais aspectos cotidianos, são essenciais para que angústias e anseios de pessoas que possuam algum tipo de necessidade especial, sejam diminuídas, possibilitando uma vida exatamente igual a de todos, como trabalhar, namorar, formar família etc. (Silveira, 2020, p. 22).

Nessa lógica, argumenta-se que políticas públicas devem ser concebidas com flexibilidade para se ajustarem a mudanças, condições e necessidades dos cidadãos, especialmente daqueles com necessidades específicas, preservando

pressupostos formais de materialização, qualidade e eficiência dos serviços (Silveira, 2020).

Na medida em que as avaliações dos serviços públicos se desenvolvem, as ações do Estado e do governo são direcionadas para construir o bem-estar social, de modo a atender as necessidades da população por meio das políticas públicas que buscam a equidade e justiça social com intuito de corrigir as desigualdades sociais (Souza 2023). Acrescenta-se que, por meio das avaliações, os Estados e governos redefinem os programas, decisões e projetos voltadas ao enfrentamento do problema público considerado indesejado pela sociedade, essa redefinição das estratégias governativas permite que os resultados das políticas públicas sejam apurados com maior precisão e eficácia. Assim, o engajamento dos Estados e governos modernos contribuem na compreensão sobre o papel da avaliação das políticas públicas, tanto as que foram criadas pelo poder público como as que são desenvolvidas pelas entidades do terceiro setor como as ONGs e movimentos sociais.

Neste particular, Souza (2023) advoga que o Estado moderno e o governo ajudam a compreender o papel da avaliação dos programas públicos no cenário de desenvolvimento da política pública, como também, na redefinição dos planos de enfrentamento dos problemas públicos. Ou seja, os Estados e governos hoje são intervencionistas e a avaliação de políticas públicas tem sido o principal instrumento de aferição dos resultados das políticas públicas, tanto as que foram elaboradas e executadas pelo Estado ou governo, quanto, as que são instituídas pelas entidades sociais como ONGs, por exemplo.

A avaliação de políticas públicas tem sido um instrumento fundamental para que Estados, governos e organizações compreendam sua eficiência, determinem resultados e prestem contas à sociedade. Amaral (2013, p. 4) destaca que a avaliação de políticas públicas é um dos elementos essenciais na análise de políticas públicas, pois possibilita a mensuração dos efeitos concretos dessas intervenções sobre a sociedade. Souza (2014) complementa que a avaliação busca mapear as transformações promovidas pelas políticas públicas, contemplando aspectos como custos diretos e indiretos, eficácia da implementação e percepção social sobre as ações governamentais.

A partir da leitura de Souza (2023) e Rodrigues, (2014), compreende-se que,

tanto avaliação das políticas públicas quanto às políticas públicas em si ganham forma a partir de programas, projetos, leis, campanhas publicitárias, pelo que avaliação das políticas públicas busca compreender o sucesso e insucesso das políticas criadas na perspectiva de melhoria das condições sociais dos cidadãos. Assim, os objetivos da avaliação devem ser bem identificados e compreendidos pelo avaliador e pelo demandante da avaliação.

Nesta visão, Ala-Harja e Helgason (2000, p. 8), citados por Trevisan (2008), completam ao definir a avaliação em termos simples, afirmando que “o termo compreende a avaliação dos resultados de um programa em relação aos objetivos propostos”. Acrescenta-se que, a avaliação deve ser vista como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão, a fim de garantir melhores informações, sobre as quais eles possam fundamentar suas decisões e melhor prestar contas sobre as políticas públicas.

Importa destacar que a avaliação deve proporcionar informação que seja crível e útil para permitir a incorporação da experiência adquirida no processo de tomada de decisão sobre as demandas públicas, ou seja, a avaliação das políticas e programas públicos deve ser vista pelos governos e Estados como um mecanismo de melhoria no processo de tomada de decisão sobre a vida pública como por exemplo, saúde, segurança, economia, esporte etc. Em consonância com esse enquadramento, Trevisan et al. (2008) e Garcia (2001) definem a avaliação de política pública como operação de julgamento do valor de uma iniciativa, com base em referencial ou padrão comparativo previamente definido, podendo também consistir em verificar a presença (ou o grau) de um valor desejado nos resultados de uma ação.

Arretche (2013) acrescenta que a avaliação é concebida como etapa do processo de política pública, voltada a compreender objetivos e, segundo manuais do campo, deveria ocorrer após a implementação para influenciar reformulações durante a execução ou posteriormente.

Trevisan et al (2008) sublinha que o Comitê de Assistência ao Desenvolvimento da OCDE assinala que o propósito da avaliação de políticas públicas é determinar a pertinência e alcance dos objetivos de um programa público tendo como foco a eficiência, a efetividade, o impacto e a sustentabilidade do seu desenvolvimento.

Nesse debate, a literatura distingue avaliações por efetividade, eficácia e eficiência, como recurso analítico para separar dimensões distintas dos objetivos e, por consequência, dos métodos e técnicas avaliativas mobilizados. (Arretche, 2013). Ou seja, nas décadas de 1980 e 1990 a avaliação de políticas públicas foi posta a serviço da reforma do Estado e dos governos na perspectiva de melhoramento dos serviços públicos e sociais como administração pública, saúde e educação, o intuito é não só melhorar os serviços públicos, tanto quanto, propor mudanças que garantem melhores desempenhos institucionais (Faria, 2005, p.98).

Arretche (2013) sustenta que muitos Estados e governos adotaram a avaliação de eficácia como forma de apreciar melhor seus desempenhos face às políticas públicas implementadas. A avaliação de eficácia, por exemplo, pode comparar metas propostas e alcançadas ou instrumentos previstos e efetivamente utilizados; o texto destaca que esse tipo é recorrente por ser mais factível e menos custoso nas avaliações correntes.

Além disso, Gussi (2016, p. 85) sublinha que o Estado deixou de ser o único articulador dos interesses públicos, abrindo espaço para a participação de organismos não estatais na formulação e execução de políticas. Nesse contexto, a coprodução dos serviços públicos confere maior legitimidade e eficiência às ações governamentais. A transição do Estado de Bem-Estar para um modelo neoliberal impulsionou o surgimento de um Estado avaliador, que busca compreender os impactos de suas próprias ações (Cavalcanti, 2002, p. 28).

No final do século XX, com a crise do welfare state e, a partir do fim dos anos 1970, com convulsões econômicas, sociais e políticas, somadas à influência da nova administração pública, o Estado passou a ser fortemente questionado, ampliando a demanda por resultados e contribuindo para reforçar a avaliação como prática de legitimação e reorientação de ações governamentais (Trevisan et al, 2008).

Nessa leitura, as cobranças sociais reconfiguram o papel estatal e tensionam a articulação com outras instituições e atores capazes de influenciar formulação, implementação e avaliação de políticas. Em consequência, governos passam a tratar problemas sociais como desafios que exigem mudanças na própria maneira de decidir e avaliar. (Trevisan et al, 2008).

Faria (2005), por sua vez, compreende que o uso da avaliação de políticas

públicas como instrumento de persuasão, por seu turno, dá-se quando ela é utilizada para mobilizar o apoio para a posição que os tomadores de decisão já têm sobre as mudanças necessárias na política ou programa. Busca-se aqui legitimar uma posição e ganhar novos adeptos para as mudanças desejadas.

Para Trevisan et al (2008, p.536), as avaliações de programas públicos podem ser um problema para os governantes, executores e gerentes de projetos porque os resultados podem causar constrangimentos públicos. As informações e resultados das avaliações podem ser usados pelo público e pela imprensa para criticar os governos, da mesma forma que, em caso de “boas notícias”, os governos podem usá-las para legitimar as próprias políticas, como ganho político etc.

Enfatiza-se, porém, que, embora a avaliação tenha ganhado centralidade em reformas do setor público e nos processos de análise de políticas, ela também enfrenta críticas ao “gerencialismo”. Nesse cenário, a avaliação pode ser debatida publicamente e assumir função democrática de controle sobre a ação governamental. (Arretche, 1998).

Thoenig (2000), citado por Trevisan et al (2008), declara que o uso da avaliação das políticas e ações públicas é orientado para ação que caracterizam a solução dos problemas públicos, assim, a prioridade dela (avaliação) é fornecer informação que versam sobre a adequação das ações públicas visando melhor a uma situação indesejada. Em face disso, compreende-se que no Estado Avaliador as avaliações protagonizadas pelos governos e ONGs são na sua maioria quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar mudanças e a competitividade, ou seja, essas cobranças se devem por outro lado devido o envolvimento dos movimentos sociais e sociedade em geral na busca de um serviço público de qualidade que realmente atende os problemas públicos.

Dias Sobrinho (2004, p.708) também sustenta que “todos os Estados que hoje buscam realizar importantes mudanças no setor público, na administração e nas formas de organização e produção da sociedade acabam elegendo a avaliação como o motor principal das reformas”.

Dias Sobrinho (2004) argumenta que Estados que buscam mudanças relevantes em administração e organização social tendem a eleger a avaliação como motor de reformas e redefinição de decisões e programas, criando agências

e redes de especialistas para ampliar controle e viabilizar objetivos governativos.

Segundo Martínez, essa mudança reflete a crescente exigência de gestores públicos por indicadores de desempenho que possam subsidiar a alocação orçamentária e o aperfeiçoamento das políticas públicas. Rodrigues (2014) enfatiza que a avaliação de políticas deve considerar não apenas os benefícios das políticas, mas também seus custos indiretos, como ineficácia, perdas de oportunidades e a percepção da população sobre a intervenção.

O processo avaliativo pode ser compreendido como construção de uma lógica compartilhada entre atores, marcada por redes semânticas distintas e pela coexistência de diferentes realidades e concepções sobre desenvolvimento, objetivos, tempos e desafios; por isso, a avaliação deve enfrentar essas diferenças e propor uma matriz comum para diálogo e critérios de julgamento. (Rodrigues, 2014; Boullosa, 2007).

Entretanto, no caso de Guiné-Bissau, as políticas voltadas para pessoas com deficiência (PcD) enfrentam vários desafios, como a ausência de escolas adaptadas, a escassez de dados estatísticos, a falta de clareza nas normas e a instabilidade política, que prejudicam a implementação e continuidade dessas políticas. A ausência de avaliações sistemáticas compromete a eficácia das iniciativas inclusivas, tornando difícil mensurar seu real impacto. Apesar dos esforços de organizações da sociedade civil e de agências internacionais, a falta de inovação e planejamento por parte do poder público limita a efetividade das iniciativas voltadas às PcD.

A avaliação de políticas públicas permite uma racionalização das decisões governamentais, ampliando a transparência na administração pública (Dias Sobrinho, 2004). Ramos (2012) destaca que a avaliação fornece subsídios para a tomada de decisão, permitindo que gestores e formuladores de políticas tenham um conhecimento mais aprofundado sobre os efeitos das intervenções governamentais.

Ramos (2012) define avaliação como determinação de valor de atividade, programa ou política, com máximo de sistematicidade e objetividade, podendo incorporar dimensões qualitativas e não se reduzir a acompanhamento. Secchi (2020) reforça a análise de políticas como apoio ao processo decisório por métodos de análise de problemas e soluções; nesse percurso, valores e interesses são

inevitáveis, conferindo à avaliação caráter eminentemente político, vinculado ao processo político mais amplo.

A avaliação também é descrita como tendo dupla natureza: estudo da política (*of policy*), para compreender o processo político, e instrumento para a política (*for policy*), voltado à solução aplicada de problemas (Faria, 2005). Nessa chave, avaliar não é apenas constatar mudanças, mas estabelecer relações entre ações e resultados, como instrumento de análise que pode se valer também dos métodos próprios da pesquisa social (Trevisan, 2008). Além disso, Arretche (1998) ressalta as distinções entre eficácia, eficiência e efetividade e a necessidade de conferir coerência ao desenho de programas.

Neste sentido, Dias Sobrinho (2004) completa que o Estado Avaliador intervém para assegurar mais eficiência na tomada de decisões e manter o controle daquilo que considera ser qualidade para propor mudanças sobre as medidas tomadas em função do bem público. Rodrigues (2014) enfatiza que avaliação não se limita a juízo: ela pode servir para problematizar, dialogar, intervir, produzir conhecimento e promover aprendizagens sobre o próprio objeto, sobretudo quando construída de modo inclusivo com atores mobilizados ou afetados.

Por fim, Rodrigues (2014), dialogando com House (1993), sustenta que avaliações devem atender não apenas ao patrocinador, mas também à sociedade e aos grupos mais afetados, implicando ética de responsabilidade pública. Nessa perspectiva, justiça social em avaliação relaciona-se ao modo como diferentes interesses, necessidades e propósitos são considerados no processo avaliativo.

A avaliação de contexto, segundo Jannuzzi (2022), envolve a incorporação da análise do contexto institucional, político e ideacional (CIPI) como uma etapa anterior à avaliação propriamente dita. A CIPI atua como um elo entre a análise de políticas públicas e a avaliação, permitindo uma compreensão mais profunda do ambiente em que determinada política ou programa foi concebido, implementado ao longo do tempo.

A avaliação de contexto de uma política pública deve considerar três dimensões fundamentais: as instituições, os interesses e as ideias. As instituições englobam o arcabouço jurídico-normativo que define e regula a política ou programa, incluindo legislações, regulamentações e estruturas organizacionais

responsáveis por sua implementação. Já os interesses dizem respeito aos atores políticos e sociais envolvidos, como promotores, apoiadores, opositores e grupos afetados, sendo o contexto político, as coalizões formadas e os conflitos de interesse fatores determinantes na evolução da política pública. Por fim, as ideias representam as concepções normativas e culturais que influenciam a formulação e implementação da política, abrangendo paradigmas ideológicos, valores socioculturais e percepções públicas sobre o problema abordado (Jannuzzi, 2022).

No caso da Guiné-Bissau, esse contexto ideacional inclui crenças tradicionais sobre deficiência, que frequentemente associam essa condição a estigmas religiosos ou maldições culturais ou culturais. Essas convicções culturais ideias dificultam a implementação de políticas inclusivas, pois criam barreiras socioculturais significativas que acabam afastando os deficientes tanto das escolas, emprego, assim como, da sociedade. Assim, a integração do contexto ideacional na análise permite compreender como os valores locais influenciam a formulação de políticas educacionais e identificar estratégias mais eficazes para promover a inclusão.

No entendimento de Arretche (2013), a análise de uma política permite associar a um desenho institucional certos resultados prováveis, mas a atribuição de causalidade entre um programa (x) e um resultado (y) depende da avaliação. Assim, a avaliação busca reconstituir características do programa em um todo compreensível, conferindo sentido aos efeitos da ação pública e explicitando critérios e valores políticos envolvidos.

Arretche (2013, p.127) compreende que a avaliação de políticas públicas consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causa e efeito de um programa público. Ou seja, a avaliação de uma política pública pode ressaltar, quer o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis.

A avaliação de contexto das políticas públicas para inclusão educacional na Guiné-Bissau permite compreender as condições institucionais, sociais e culturais que moldam a formulação e implementação dessas iniciativas. Diferentemente de uma avaliação de impacto, que se concentra nos resultados diretos de um programa, a avaliação de contexto busca mapear os fatores que influenciam a

efetividade das políticas, incluindo desafios estruturais, barreiras culturais e limitações institucionais.

Na Guiné-Bissau, a deficiência é frequentemente estigmatizada, o que constitui um obstáculo significativo à integração de crianças e adultos com deficiência nos sistemas educacionais formais. Correia (2017) aponta que práticas culturais enraizadas, como o infanticídio de crianças com deficiência, continuam a representar um obstáculo significativo para a inclusão educacional em Guiné-Bissau.

Além disso, a ausência de dados populacionais atualizados prejudica o planejamento de políticas públicas eficazes. A falta de estatísticas detalhadas sobre a população com deficiência impacta diretamente a formulação de ações estratégicas. O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) destaca que a maioria dos deficientes em idade escolar se encontra fora do sistema educacional, sobretudo a população do sexo feminino.

Diante dessas limitações, a atuação das OSC tem sido essencial para suprir as lacunas deixadas pelo Estado. A Federação de Associação de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPDPD) e a Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH) desempenham um papel crucial na promoção da educação inclusiva, oferecendo treinamentos para professores e campanhas de conscientização.

Contudo, a presença das OSC não elimina os desafios estruturais e institucionais. A escassez de recursos, a falta de apoio governamental e a dificuldade de monitoramento das políticas implementadas limitam o alcance dessas iniciativas. Assim, a avaliação de contexto destaca que a educação inclusiva na Guiné-Bissau não depende apenas da criação de novas políticas, mas também de um engajamento maior do Estado e de um fortalecimento institucional mais amplo.

As Organizações da Sociedade Civil (OSC) e os Movimentos Sociais (MS) em Guiné-Bissau têm se consolidado como mediadores estratégicos na interação entre a sociedade e o poder público. Essa articulação vai além de suprir lacunas deixadas pela ausência estatal, promovendo práticas emancipatórias e democráticas. Conforme Fernandes (2021), a atuação dessas organizações tem sido fundamental para estimular a coesão social e facilitar o diálogo entre

diferentes atores sociais.

A promoção de práticas cidadãs pelas OSC é um fator essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Constantini et al. (2018) argumentam que as OSC em Guiné-Bissau têm conseguido mobilizar comunidades locais para ações coletivas, desde o desenvolvimento de infraestruturas básicas até a implementação de programas de saúde e educação.

A coprodução de serviços públicos, como descrito por Xavier (2019), é um exemplo claro de como as OSC contribuem para a ampliação do espaço democrático. Essas organizações trabalham em parceria com o governo e outros atores sociais para criar soluções inovadoras para problemas complexos, como a exclusão educacional e a desigualdade de acesso à saúde.

Diante disso, a avaliação de contexto evidencia a importância da participação social na formulação de políticas mais eficazes, garantindo que as decisões governamentais reflitam as reais necessidades da população e promovam a inclusão social.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica. Conforme Borges (2023, p. 10), a pesquisa qualitativa permite monitorar, analisar e avaliar políticas sociais, possibilitando compreender os efeitos de programas e serviços sobre a população. Além disso, essa abordagem possibilita a formulação de diagnósticos sobre as políticas públicas, fornecendo subsídios para seu aprimoramento.

Como pesquisador nativo, utilizei minha familiaridade com o contexto sociopolítico e cultural da Guiné-Bissau para fundamentar a análise, adotando uma perspectiva apoiada no conceito de contexto ideacional conforme Jannuzzi (2022). Essa perspectiva aprofunda o entendimento de como valores, narrativas e práticas locais moldam a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas inclusivas.

A coleta de dados foi baseada em fontes secundárias, incluindo relatórios de Organizações da Sociedade Civil (OSC), Movimentos Sociais (MS), documentos governamentais, convenções internacionais (como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) e literatura acadêmica. Além de possibilitar o mapeamento das interações entre os desafios institucionais e culturais da Guiné-Bissau, a análise desses materiais buscou identificar as estratégias empregadas pelas OSC e MS para promover inclusão e governança democrática.

Além disso, investigam-se experiências individuais e coletivas, práticas cotidianas, relações sociais e documentos institucionais, sejam escritos, audiovisuais ou legislativos, para: (i) identificar as políticas e marcos legais que promovem a inclusão educacional no país; (ii) levantar dados estatísticos sobre a educação das pessoas com deficiência (PcD); (iii) analisar programas públicos voltados a esse grupo; (iv) avaliar as barreiras enfrentadas pela educação inclusiva na Guiné-Bissau; e (v) examinar o papel da FADPDPD na efetivação da educação inclusiva e na implementação de tratados internacionais no país.

A análise enfatiza a atuação das OSC como mediadores estratégicos em um contexto marcado pela fragilidade institucional. Estudos de caso de iniciativas comunitárias bem-sucedidas, como escolas comunitárias, escolas de autogestão e

programas de capacitação de professores, foram explorados para ilustrar as possibilidades e limitações de ação dessas organizações.

A análise documental e bibliográfica foi feita a partir de fontes primárias e secundárias, incluindo documentos internos e externos de instituições públicas e privadas. Segundo Silva (2015), esse tipo de pesquisa fundamenta-se no exame de materiais institucionais, tais como manuais, regulamentos, estatutos e relatórios, bem como em publicações governamentais, leis, decretos e documentos de organizações não governamentais. Nesse processo, busca-se a importância de uma análise crítica das barreiras culturais, como estigmas associados à deficiência e a falta de investimento do Estado, fatores considerados centrais para compreender as dificuldades de implementação de políticas inclusivas.

Foram utilizados documentos oficiais do governo da Guiné-Bissau, além de literatura acadêmica sobre o tema, incluindo: Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009), Correia (2017), Relatório sobre Situação dos Direitos Humanos em Guiné-Bissau (2020-2022), Estratégia Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência (ENIPD, 2018; 2022), Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva (PENEI, 2022), Barros (2018), Imbunde (2018), N'Dami (2015), Nanque (2022; 2023), entre outros autores que abordam a inclusão educacional de PcD no país.

A análise dos dados foi realizada em duas etapas. A primeira consistiu na leitura, resenha e fichamento de documentos e relatórios oficiais do governo e de organizações não governamentais, bem como de artigos, dissertações e teses de autores guineenses que abordam a temática das PcD e das políticas públicas. A segunda etapa concentrou-se na revisão de bibliografias que narram o percurso da deficiência, a avaliação de políticas públicas, a educação inclusiva e os tratados internacionais que protegem os direitos das PcD.

Sobre isso, Silva (2015) destaca que, após a coleta de dados, o pesquisador deve organizar as informações para posterior análise, utilizando técnicas como: (a) análise estatística, em que os dados são tabulados e representados em gráficos; (b) análise de conteúdo, método de tratamento e interpretação de informações colhidas por meio de diversas técnicas de coleta, aplicável a textos escritos e outras formas de comunicação, como expressões orais, visuais e gestuais; e (c) análise de discurso, voltada para a compreensão da linguagem utilizada nos textos escritos ou falados.

Além das normativas nacionais, serão analisados tratados internacionais ratificados por Guiné-Bissau, visando compreender a adequação das políticas públicas nacionais aos compromissos internacionais de inclusão educacional. A pesquisa documental permitirá identificar lacunas na formulação e implementação dessas políticas, destacando desafios e perspectivas para a efetivação da educação inclusiva no país.

4. CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DE GUINÉ-BISSAU

Este capítulo tem por finalidade caracterizar o contexto histórico, político e educacional de Guiné-Bissau, de modo a delimitar os condicionantes estruturais que atravessam a implementação das políticas públicas de educação inclusiva no país. Parte-se do entendimento de que a leitura dessas políticas não pode ser feita de forma isolada, pois a dinâmica institucional e as condições sociais do Estado guineense interferem diretamente na capacidade de formulação e, sobretudo, de execução de ações voltadas às pessoas com deficiência.

Na subseção 4.1, apresentam-se os aspectos geográficos, demográficos e culturais, situando o país em termos territoriais e populacionais, bem como sua diversidade social e cultural, como elementos relevantes para compreender o cenário de políticas públicas. Em seguida, na subseção 4.2, discute-se o sistema político e a instabilidade governativa, destacando como as crises institucionais e a fragilidade da governabilidade afetam setores estratégicos, como educação e saúde. Por fim, na subseção 4.3, examina-se a organização e os desafios do sistema educativo de Guiné-Bissau, com ênfase nos marcos normativos e nos entraves institucionais que condicionam a efetivação da educação inclusiva.

4.1 Aspectos geográficos, demográficos e culturais

Guiné-Bissau é um país situado na costa ocidental da África, com uma extensão territorial de 36.125 km². Limita-se ao norte com o Senegal e ao sul com a Guiné-Conacri. O território é composto por uma área continental e uma porção insular com mais de 88 ilhas, das quais se destacam as Ilhas Bijagós, Jeta, Pecixe e Como. O interior do país apresenta predominantemente áreas quentes, sendo a porção leste caracterizada por planaltos. O clima é tropical, quente e úmido, dividido em duas estações: a seca, de 15 de novembro a 14 de maio, e a chuvosa, de 15 de maio a 14 de novembro.

A independência de Guiné-Bissau foi proclamada em 24 de setembro de 1973, após onze anos de luta armada pela libertação nacional. Entre 1974 e 1991, o país esteve sob um regime de partido único, sendo a transição para o sistema democrático iniciada em 1991 com a revisão da Constituição da República. As

primeiras eleições multipartidárias, legislativas e presidenciais, ocorreram em julho e agosto de 1994. O português é a língua oficial, mas a maioria da população utiliza o crioulo guineense, além de diversas línguas étnicas, refletindo a diversidade cultural do país (Semedo, 2009; Imbunde, 2023).

Administrativamente, Guiné-Bissau é um Estado unitário, subdividido em três províncias (Norte, Sul e Leste), oito regiões, um setor autônomo (Bissau) e 36 setores, todos subordinados à administração central de suas respectivas regiões (Bijagó, 2011). A estrutura política do país adota o sistema semipresidencialista, no qual há uma divisão de funções entre o Presidente da República, o Parlamento e o Primeiro-Ministro. O Presidente da República exerce papel de garante da estabilidade política e pode recomendar ao Parlamento a adoção de leis e medidas consideradas necessárias para atender demandas sociais. O Primeiro-Ministro, indicado pelo partido ou coligação vencedora das eleições legislativas, lidera o governo e implementa as políticas públicas aprovadas pela Assembleia Nacional Popular.

A Constituição da República de Guiné-Bissau (1996) estabelece que o governo é o órgão executivo e administrativo supremo do país, responsável pela formulação e execução das políticas públicas. Conforme o artigo 96º da Constituição, cabe ao governo conduzir a política geral do país, articulando programas aprovados pelo Parlamento. O artigo 97º define sua estrutura, composta pelo Primeiro-Ministro, Ministros e Secretários de Estado, incumbidos da implementação das diretrizes governamentais. Além disso, o artigo 100º atribui ao governo a responsabilidade pela administração pública, coordenação dos ministérios, execução de políticas econômicas, sociais, culturais e científicas, elaboração do Plano de Desenvolvimento Nacional e do Orçamento Geral do Estado, negociação de tratados internacionais e nomeação de cargos civis e militares (Constituição da República da Guiné-Bissau, 1996).

No aspecto demográfico e cultural, Guiné-Bissau possuía, em 2020, uma população estimada em 1.874.309 habitantes, segundo dados do Banco Mundial (2020). O país é marcado por uma expressiva diversidade étnica, com mais de 36 grupos distintos. Entre os mais representativos estão os Fulas (28,5%), Balantas (22,5%), Mandingas (14,7%), Pepéis (9,1%) e Mandjacos (8,3%) (INE, 2009). Outras etnias menos numerosas incluem os Biafadas (3,5%), Mancanhis (3,1%),

Bijagós (2,1%), Flupes (1,7%), Mansôncas (1,4%), Balanta-Mané (1%), Nalus (0,9%), Saracules (0,5%) e Sussus (0,4%). Um pequeno percentual da população (2,2%) não se identifica claramente com nenhum grupo étnico, refletindo a miscigenação cultural predominante.

A diversidade cultural de Guiné-Bissau é evidenciada em suas expressões tradicionais, incluindo cerimônias e rituais como o Fanado (rito de circuncisão), o Toka¹-Tchur, o Kunsundé, o Kanta-Pô, além do Carnaval, que é uma das festividades mais expressivas do país. Essas manifestações culturais desempenham papel central na identidade nacional e na manutenção das tradições dos diferentes grupos étnicos. Apesar de sua riqueza cultural e histórica, Guiné-Bissau enfrenta desafios significativos no âmbito político e institucional. A instabilidade política e a dificuldade na implementação de políticas públicas eficazes afetam diretamente o desenvolvimento do país. A participação em organizações regionais e internacionais, como a União Africana (UA), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), busca promover cooperação e apoio ao desenvolvimento nacional.

4.2 Sistema político e instabilidade governativa

A Guiné-Bissau tornou-se independente em 24 de setembro de 1973. Após a independência, o país esteve sob um regime de partido único até sofrer um golpe de Estado em 14 de novembro de 1980, conhecido como *Movimento Reajustador*, liderado por João Bernardo Vieira, que depôs Luís Cabral da Presidência da República. Nos anos 1990, a Guiné-Bissau adotou o multipartidarismo, realizando suas primeiras eleições gerais em 1994 (Bijagó, 2011).

O sistema político guineense tem sido marcado por instabilidade e disputas pelo poder, frequentemente associadas ao controle do erário público, ao fato de o Estado ser o maior empregador e à instrumentalização das instituições governamentais para proteção de aliados políticos. Essas disputas incluem práticas

¹**Toka tchur** é um ritual que se faz para “despedir” de um morto, é diferente com velório. Neste ritual, é obrigatório as famílias e comum os amigos matarem os animais como forma de demonstrar esse afeto ou reconhecimento ao malogrado. Nem todas as etnias é que o faz, aqui se destaca as etnias como Pepel, Mancanhis, Balantas, Mandjacos etc... **Fanado**, é ato de circuncisão feito a partir de prática cultural no qual os meninos vão a uma localidade distante para se purificar algum tempo.

como abuso de poder, nepotismo e influência sobre a justiça, gerando sucessivas crises institucionais. De acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009, p.18), a instabilidade política e econômica após o golpe de 1980 e o conflito político- militar de 1998-1999 agravou as condições de vida da população e impactou negativamente toda a esfera social.

Imbunde (2018, p.6) destaca que, nas primeiras aproximações com a literatura existente sobre o tema, no contexto guineense, registram poucas informações, assim como ausências da legislação que protege e apoia as pessoas com deficiências físicas. Somente no início de século XXI, houve tentativas para a aprovação de uma lei direcionada para as pessoas com deficientes físicas, porém, não teve impacto por ser considerada inconstitucional pelo governo de transição política, originário de um golpe de Estado acontecido no dia 07 de junho de 1998.

Seidi et al. (2022) ressaltam que, após a independência, o país mergulhou em crises políticas recorrentes, frequentemente mediadas por intervenções militares. Essas crises prejudicaram diversos setores, em especial a educação, que apresenta infraestrutura precária, investimento insuficiente e baixa qualificação docente. Tais fatores levaram à crescente preocupação de pesquisadores e organizações internacionais sobre os riscos que a instabilidade política impõe ao desenvolvimento nacional.

O déficit de quadros qualificados também contribuiu para os desafios de governança. Ialá (2023, apud Augel, 1998, p. 24) aponta que, no início da democracia, a Guiné-Bissau contava com apenas 17 profissionais de nível médio e 14 de nível superior, dificultando a gestão dos setores estratégicos, como educação, saúde, segurança pública e habitação. Desde então, a instabilidade governativa se aprofundou, com sucessivos golpes de Estado resultantes da ausência de consolidação democrática e da fragilidade institucional.

O golpe de Estado de 1980 interrompeu o projeto de modernização do país conduzido por Luís Cabral. Bijagó (2011) destaca que João Bernardo Vieira, então primeiro-ministro e um dos principais líderes da luta pela independência, liderou o *Movimento Reajustador* alegando que o governo de Cabral havia se afastado dos ideais nacionalistas. Entre as causas do golpe, destacam-se a crise econômica, privilégios de cargos, corrupção e descontentamento dos militares. Vieira, que inicialmente fora um herói nacional, consolidou-se como figura central na

política guineense, enfrentando crises e desconfiança entre as elites políticas e militares.

Na década de 2000, a instabilidade persistiu. Em 2003, o presidente Koumba Yalá foi deposto por um golpe liderado pelo comandante militar Veríssimo Seabra, sob a justificativa de corrupção e uso arbitrário do poder (Bijagó, 2011, apud Teixeira, 2010, p. 32). A crescente influência das Forças Armadas na política aprofundou o descrédito do país perante a comunidade internacional, limitando o acesso a investimentos estrangeiros e agravando as crises sociais.

A busca por soluções institucionais levou à realização de eleições legislativas em 2004, quando Carlos Gomes Júnior foi eleito primeiro-ministro. Paralelamente, Henrique Rosa assumiu a presidência interina até as eleições presidenciais de 2005 (Teixeira, 2010, p. 33). No entanto, a instabilidade política persistiu, resultando na deposição do governo de Carlos Gomes Júnior em 2005 por decisão do então presidente João Bernardo Vieira.

A crise política de 2009 culminou em uma onda de assassinatos políticos, incluindo a morte do chefe das Forças Armadas, Tagme Na Wayé, e, poucas horas depois, do próprio presidente Vieira. Os assassinatos prosseguiram com as execuções de Baciro Dabó e Hélder Magno Proença, evidenciando a fragilidade das instituições democráticas (Carvalho, 2010).

O golpe de Estado de 12 de abril de 2012 representou um dos maiores retrocessos democráticos do país. Segundo o *Relatório dos Direitos Humanos da Guiné-Bissau (2010-2012)*, a deposição do governo por militares resultou em restrições arbitrárias à liberdade de expressão e manifestações públicas, violando os direitos fundamentais da população. A crise foi agravada pelo domínio das Forças Armadas sobre a política, comprometendo a governabilidade e o desenvolvimento do país.

Diante da instabilidade, parceiros internacionais como a União Europeia e Timor-Leste intervieram na mediação para um novo processo eleitoral. Semedo (2020) aponta que, entre 1980 e 2012, foram realizadas três transições políticas, mas nenhuma administração eleita conseguiu concluir seu mandato. Em 2014, após um governo de transição, novas eleições colocaram José Mário Vaz na presidência e garantiram ao Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) maioria absoluta no Parlamento (M'Bunde, 2018).

Contudo, a crise institucional não foi superada. Em 2015, José Mário Vaz destituiu o governo de Domingos Simões Pereira, eleito pelo próprio PAIGC, alegando corrupção e má gestão. Esse evento desencadeou sucessivas crises, bloqueios parlamentares e expulsão de deputados, resultando em novos ciclos de instabilidade que persistiram até as eleições de 2019, que elegeram Umaro Sissoco Embaló (Semedo, 2020; Seidi et al., 2022).

Desde 2020, o país enfrenta um agravamento da crise política, caracterizada por autoritarismo, violações de direitos humanos, corrupção e repressão à oposição. O *Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau (2020-2022)* denuncia um cenário de restrição das liberdades civis, militarização da política e enfraquecimento do Estado de Direito. A impunidade e a falta de transparência na gestão pública contribuíram para a perpetuação das crises institucionais, afetando diretamente setores estratégicos como educação e saúde (Seidi et al., 2022, apud Dju, 2016).

Diante desse contexto, a governabilidade em Guiné-Bissau permanece frágil, com desafios estruturais que comprometem a estabilidade política e o desenvolvimento econômico do país.

No caso da Guiné Bissau em especial, esse contexto contribui para compreensão dos reais desafios de governança que o país enfrenta, falta de planos de governação e inovação assim como do excesso de corrupção que comprometem a implementação das políticas públicas claras que contribuem para o desenvolvimento social do país.

4.3 Organização e desafios do sistema educativo de Guiné-Bissau

A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) estabelece as linhas gerais de organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo e da política nacional de educação, definindo, em princípio, um quadro de referência para a ação do Estado e de seus parceiros (EMPALÁ, 2023).

Por meio deste instrumento legislativo escolar, a Guiné-Bissau organiza o sistema educativo em dois grandes âmbitos, educação formal e não formal, conforme estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A LBSE (Lei n.º 4/2011) é o principal marco legal do setor, aprovada pela Assembleia

Nacional Popular e promulgada em 2011, definindo diretrizes gerais para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento do sistema educativo e da política nacional de educação. No plano formal, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, ensino básico, secundário e superior. A educação pré-escolar atende crianças de 3 a 6 anos e é majoritariamente oferecida por iniciativas comunitárias, privadas ou religiosas, sendo facultativa e complementar ao meio familiar, especialmente fora da capital, onde há escassez de jardins-de-infância (Guiné-Bissau, 2013). O ensino básico estende-se por 6 anos, é gratuito e obrigatório para todos os cidadãos, consagrado pelo artigo 16.º da Constituição e reiterado na LBSE (Empalá, 2023, p.58; Guiné-Bissau, 2013). O ensino secundário está estruturado em dois ciclos: um ciclo geral de três anos (7.ª à 9.ª classe) e um ciclo complementar de três anos (10.ª à 12.ª classe), este último introduzido pela reforma de 2010 que estabeleceu a LBSE vigente (Sanhá, 2022, p. 29).

O ciclo complementar pode seguir uma via geral, preparatória para o ensino superior, ou uma via técnico-profissional, voltada à formação para o trabalho (Empalá, 2023, p. 61). Por sua vez, o ensino superior abrange instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas, embora o acesso seja limitado – apenas uma universidade pública opera no país, ao lado de diversas instituições universitárias privadas concentradas em Bissau (FEC, 2022, p. 31). Vale notar que, apesar do caráter teoricamente gratuito da educação básica e do compromisso estatal com a universalização do ensino, na prática o prosseguimento aos níveis secundário e superior em escolas públicas envolve o pagamento de taxas simbólicas, dado o baixo financiamento público disponível (Empalá, 2023, p. 62).

Apesar do arcabouço normativo e da estrutura delineada, os desafios do sistema educativo guineense são profundos e persistentes. Historicamente, a efetivação do direito à educação tem esbarrado em fragilidades institucionais e recursos escassos. A atual LBSE resulta de reformas iniciadas nas décadas de 1980 e 1990 e consolidadas em 2010, mas “o ensino básico ainda não é um direito plenamente assegurado” no país – cerca de 75% das crianças guineenses não chegam a frequentar um único dia de aula (Relatório Direitos Humanos GB, 2010-2012, p.62).

Diversos estudos atribuem esse quadro à inoperância do Estado e à fragilidade crônica das instituições. Por exemplo, Morgado (2016, p.65) aponta que

problemas de má governação, corrupção, baixa coesão e participação social geram desigualdades que afetam diretamente as escolas. Consequentemente, o sistema educativo tem sido marcado por “reformas inacabadas e atuações avulsas, um sistema desajustado, instável, construído com materiais locais (bambu) e altamente seletivo” (Morgado, 2016, p. 65; Monteiro, 2005, p. 131).

Em termos práticos, esses problemas refletem-se em indicadores preocupantes: apenas 67% de taxa líquida de matrícula no primário; 13% das salas de aula construídas de palha e bambu (quirintim); falta de manuais escolares; frequência letiva interrompida por greves constantes de professores (decorrentes de salários atrasados); altos índices de insucesso e abandono escolar; e uma proporção significativa de professores em exercício sem formação adequada. Soma-se a isso a rotatividade política na gestão do setor. Desde a independência, mais de 35 ministros da Educação ocuparam a pasta, muitos sem carreira docente ou preparo técnico (Morgado, 2016, p.65), prejudicando a continuidade de políticas educativas.

Os recursos financeiros insuficientes agravam o cenário. Semedo (2009) já destacava que a falta de recursos humanos e econômicos é um dos maiores entraves ao desenvolvimento sustentável da educação na Guiné-Bissau, evidenciado pela diminuição anual da fatia do Orçamento Geral do Estado destinada ao ensino. Dados oficiais confirmam essa tendência de subinvestimento: em 2017, 97% dos gastos correntes em educação foram utilizados para pagar salários do pessoal docente (87%) e não-docente (10%), restando apenas 3% para despesas de investimento ou manutenção (Relatório Sobre Situação dos Direitos Humanos GB, 2020-2022).

Essa alocação desequilibrada não melhorou nos anos recentes; ao contrário, agravou-se. Em 2022 houve suspensão em massa da contratação de novos professores, e desde 2018 o ano letivo vem sendo continuamente interrompido por greves docentes. Até o presente, observou-se nenhum aumento significativo de investimento público em infraestrutura ou materiais educativos, ao passo que ações governamentais de incentivo ao acesso e permanência escolar foram desaceleradas ou paralisadas (Empalá, 2023, p.56). Como consequência, os indicadores de acesso e conclusão permanecem baixos em relação aos países da sub-região.

A UNESCO (2013) indicou que a Guiné-Bissau tinha a mais baixa taxa de conclusão dos primeiros quatro anos do ensino básico em toda a África Ocidental. Em 2023, estimativas apontavam que mais de 29% das crianças de 6 a 16 anos estavam fora da escola, especialmente nas zonas rurais, onde a ausência do Estado é maior e faltam dados atualizados sobre frequência escolar (Gomes, 2023, p.13). Fatores como a escassez de escolas nas aldeias, insuficiência de professores dispostos a trabalhar no interior e carência de programas de apoio (como merenda ou bolsas) contribuem para essa exclusão educacional no campo (Gomes, 2023, p.13; Semedo, 2011). Ademais, dependência de ajuda externa permanece característica do sistema: Barreto (2012) observa que o funcionamento da educação básica e secundária depende fortemente de doadores internacionais.

Esse conjunto de fragilidades também aparece nos indicadores de alfabetização: dados de 2018/19 apontam taxas elevadas de analfabetismo (45,6% entre mulheres e 56,5% entre homens), o que evidencia limites estruturais para a consolidação de oportunidades educacionais mais igualitárias (Jafono et al., 2022, p.6). Assim, a precariedade do sistema não se expressa apenas na oferta escolar (infraestrutura, materiais, docentes), mas também, na capacidade mais ampla de sustentar trajetórias educativas consistentes e contínuas, sobretudo fora de Bissau.

Por outro lado, reconhece-se algum progresso incremental na última década – houve esforços de diagnóstico, novos normativos e iniciativas piloto visando adaptar o sistema ao contexto nacional e atualizar conteúdos e práticas pedagógicas. Contudo, como sintetiza Semedo (2011), para muitos guineenses “falar da educação [nacional] é falar de problemas”, que vão desde falta de salas de aula e professores qualificados até salários baixos e pagos com atraso, resultando em altas taxas de repetência e desistência escolar – dificuldades agravadas no meio rural, onde a pobreza extrema torna o acesso à escola ainda mais precário (Semedo, 2011, p.5).

No que tange à educação inclusiva – foco desta pesquisa –, esse quadro geral de fragilidade institucional, subfinanciamento, descontinuidade e desigualdades territoriais tende a produzir efeitos ainda mais restritivos. Em particular, a inclusão escolar de alunos com deficiência permanece condicionada por barreiras que combinam limitações de formação docente, carências de materiais e adaptações pedagógicas, obstáculos de acessibilidade e a

persistência de estigmas socioculturais, o que reduz tanto o ingresso quanto a permanência desses estudantes no sistema educativo.

Por essa razão, nesta dissertação, a educação inclusiva é examinada de forma específica no capítulo seguinte, com atenção aos marcos legais, aos planos, à institucionalidade e aos limites de implementação, bem como ao papel de atores coletivos na coprodução de respostas no contexto guineense.

Em síntese, a organização do sistema educativo da Guiné-Bissau, delineada pela LBSE e por planos nacionais, convive com desafios estruturais que comprometem a oferta de uma educação revolucionária e de qualidade para todos. A insuficiência crônica de recursos, a instabilidade institucional e as desigualdades socioeconômicas resultam em baixa cobertura e qualidade no ensino básico e secundário. Tais fragilidades afetam de modo desproporcional os grupos vulneráveis, notadamente as pessoas com deficiência, cuja inclusão escolar ainda é incipiente. Por outro lado, observa-se uma crescente articulação de esforços da sociedade civil e de parcerias institucionais, indicando um reconhecimento da urgência em promover uma educação mais inclusiva e equitativa.

Resta, porém, um longo percurso para que os princípios da universalidade e inclusão previstos na lei se traduzam em realidade cotidiana nas escolas guineenses, exigindo comprometimento político contínuo, investimento robusto e mudanças culturais que valorizem a educação como direito de todos (Djata, 2023; Nanque, 2022). Os próximos capítulos desta dissertação aprofundarão a análise desses entraves e das iniciativas em curso, examinando em detalhe os marcos legais e as políticas públicas de educação inclusiva no país, bem como o papel específico da FADPPD na promoção do direito à educação para as pessoas com deficiência.

5. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GUINÉ-BISSAU

Este capítulo examina as políticas públicas de educação inclusiva em Guiné-Bissau, com atenção aos marcos legais, planos e institucionalidade que orientam a inclusão educacional das pessoas com deficiência, bem como aos limites concretos de implementação dessas diretrizes no contexto nacional. Segue-se do entendimento de que a análise dessas políticas deve considerar, simultaneamente, o desenho normativo e as condições institucionais, políticas e sociais que explicam suas possibilidades e seus obstáculos, incluindo o papel de atores coletivos na coprodução da inclusão.

Na subseção 5.1, apresentam-se os principais marcos legais, os planos e os elementos de institucionalidade relacionados à educação inclusiva, destacando-se a LBSE e os limites do arcabouço legal vigente. Em seguida, na subseção 5.2, analisam-se os obstáculos encontrados na fase de implementação dessas políticas, de modo a evidenciar como a fragilidade de instrumentos, recursos e mecanismos de acompanhamento compromete a efetivação do direito à educação. Por fim, na subseção 5.3, examina-se o contributo da FADPPD no conjunto de atores que concorrem para a consolidação da educação inclusiva no país, articulando essa atuação às condições do contexto e aos compromissos internacionalmente assumidos.

5.1 Marcos legais, planos e institucionalidade da educação inclusiva em Guiné- Bissau

A Educação Especial ou Inclusiva para as PcD é uma modalidade educativa com características particulares instituído pela Lei de Base do Sistema Educativo guineense em 2010, tendo como objetivo propiciar o ensino-aprendizagem e os cuidados educativos de acordo com cada tipo de deficiência como físicas, mentais e as sobredotadas, (LBSE, 2010).

O ordenamento jurídico guineense não dispõe de um marco legal consolidado para garantir o direito à educação das PcD. Diferente de outros países que possuem legislações específicas sobre o tema, a Guiné-Bissau aborda a inclusão de maneira superficial, resultando na baixa presença de PcD nas

escolas públicas e privadas. Além disso, a ausência de professores capacitados, materiais didáticos adaptados e escolas acessíveis agrava a exclusão educacional dessa população.

Embora a Constituição tenha garantido o direito universal à educação, sua implementação efetiva para PcD segue comprometida. O desconhecimento estatístico sobre esse público, a escassez de investimentos e a falta de inovação educacional contribuem para essa lacuna. Antes de 2009, não havia levantamentos sistemáticos sobre PcD no país, o que evidencia a negligência do Estado quanto à inclusão educacional (INE, 2009). Estudos mais recentes (Cá, 2023; Nanque, 2022; Barros, 2018) reforçam que as dificuldades enfrentadas pelas PcD em Guiné-Bissau são resultado de fatores como instabilidade política, ausência de planejamento governamental, políticas públicas eficientes, barreiras culturais e ausência de legislações.

As políticas de inclusão educacional no país são incipientes, e a falta de interesse governamental é evidente. Programas de governança, como o Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP I e II), lançados em 2005 e 2011, mencionam as PcD apenas de forma indireta, sem estratégias concretas para a implementação de políticas inclusivas (DENARP, 2011-2015). O programa subsequente, Documento Estratégico e Operacional Terra Ranka, lançado em 2015, também ignora a questão da educação inclusiva (Barros, 2018).

De forma a minimizar as disparidades existentes, como a precariedade das escolas, o nível de formação dos professores, criação de legislações específicas, promoção de equidade e de uma política inclusiva nas escolas, Djata (2023, p.9) vê que a solução pode partir das medidas de intervenção do Estado com foco no Plano Nacional Estratégico e Operacional (2015-2025) intitulado “Terra Ranka” um projeto governamental ambicioso que defende uma educação para a “redução da pobreza”, da exclusão, o “desenvolvimento do capital humano” e para a “Paz e os Direitos Humanos”.

Nesse sentido, o Estado por meio deste Plano Nacional Estratégico e Operacional (2015-2025) intitulado “Terra Ranka” definiu três objetivos gerais estratégicos de educação, de forma a orientar as normas, os programas, as práticas e a gestão do sector da educação, permitindo a uniformização, a justiça

social e a equidade no acesso ao desenvolvimento global das pessoas, através do ensino. Salienta-se que, entre as estratégias do Plano Nacional Estratégico e Operacional (2015-2025) intitulado “Terra Ranka”, constam, a cobertura universal e prestação de uma educação básica de boa qualidade para o desenvolvimento do capital humano; b) a educação superior e tecnológica de boa qualidade para fazer face às solicitações dos mercados laborais e económicos e c) uma educação para a cidadania que promova a consciência da paz, dos direitos humanos, da saúde, do civismo, do ambiente e das alterações climáticas (Djata 2023, p.9).

Apesar de não mencionar a educação inclusiva de forma explícita, o plano governamental deixa entender que a problemática pode ser incluída em função da valorização dos direitos humanos e do combate à exclusão social. Isso porque, o Plano Estratégico e Operacional “Terra Ranka”, 2015-2025 encontra-se alinhado com muitos dos objetivos e metas da Agenda 2030 sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2063 da União Africana, segundo o relatório final da implementação do programa de ação de Istambul na Guiné-Bissau 2011-2020. Esses instrumentos internacionais buscam promover a inclusão social, combater as discriminações e proporcionar equidade, justiça social e educação para todos (Djata, 2023, p.10, Guiné-Bissau, 2015).

O desenvolvimento de políticas eficazes passa pela adoção de um marco legal mais abrangente, que contemple medidas concretas de inclusão. A implementação da Estratégia Nacional de Educação Inclusiva, aprovada em 2022, pode representar um avanço nesse sentido, mas sua efetividade dependerá da aplicação de recursos financeiros e do compromisso do governo em torná-la uma prioridade (Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos da Guiné-Bissau, 2020-2022).

5.2 Barreiras às políticas de educação inclusiva em Guiné-Bissau

A ineficácia das políticas públicas inclusivas reflete-se na baixa taxa de escolarização das PcD. O Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009) aponta que o desemprego nessa população está diretamente ligado ao baixo nível de escolaridade. Estudos de campo indicam que poucas instituições de ensino oferecem isenções de matrícula ou bolsas de estudo para PcD, tornando a

permanência no sistema educacional ainda mais desafiadora (Barros, 2018).

A implementação da educação inclusiva enfrenta barreiras institucionais e sociais, incluindo a ausência de ações afirmativas, infraestrutura inadequada e discriminação nas escolas. Pesquisas indicam que a maioria das instituições educacionais em Guiné-Bissau não possui condições físicas ou materiais para atender PcD de forma eficaz (Barros, 2018). Além disso, há resistência cultural em aceitar a presença de PcD nas escolas, contribuindo para sua exclusão social e acadêmica (Nanque, 2022).

Diante desse fato, Nanque (2022, p.281) sustenta que o problema da exclusão educacional ainda é bastante marcado no país, motivado tanto pela ausência das leis, quanto, dos instrumentos institucionais que orientam com clareza a educação inclusiva no país. Neste sentido, compreende-se que, esse problema de discriminação não poderia ser considerado ou encarado como um mero problema das famílias dos alunos deficientes, mas sim, da instituição estatal que tem como missão garantir igualdade e acessibilidade ao ensino para todos. Para isso, é preciso inovar currículos, as carteiras, formar professores, instituir programas escolares que incentivem a inserção das PcD e dentre outros benefícios que estimulam a inclusão.

Nos grupos etários a partir dos 15-19 anos, os dados apurados pelo INE indicam que muitos chegaram a frequentar a escola, mas desistem por falta de suporte tanto escolar quanto familiar. Saliência-se que, a frequência escolar nas zonas rurais tanto para PcD quanto para os demais cidadãos é geralmente condicionada a questões familiares, como trabalho infantil e apego cultural, no caso do deficiente, a situação é mais rígida, tendo em conta os julgamentos sociais, as famílias se limitam em matricular os seus filhos os motivos é evitá-los de preconceitos e discriminações sociais.

Na mesma linha, é preciso considerar que, tanto na capital quanto nas regiões, o acesso ao ensino dos deficientes em Guiné Bissau é condicionado por diversas barreiras, ora institucionais (ausência de leis, escolas e políticas inclusivas que segurem suas sobrevivências etc.) tanto pelas barreiras familiares, culturais e sociais. Esse último apresenta um impacto enorme na socialização dos deficientes em Guiné Bissau, isso porque, na tentativa de livrar os deficientes das discriminações, preconceitos e julgamentos sociais, os familiares recorrem aos

esconderijos como forma de evitar a participação dos deficientes nas cenas públicas.

A falta de investimentos no setor educacional também compromete a inclusão. Dados do Ministério da Educação Nacional (MEN) mostram que 97% das despesas do setor são destinadas ao pagamento de salários, restando poucos recursos para melhorias estruturais e capacitação docente (Relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos da Guiné-Bissau, 2020-2022). Sem financiamento adequado, o país não consegue criar políticas educacionais eficientes para PcD.

As barreiras à educação inclusiva não se restringem ao ambiente escolar. A ausência de transportes adaptados, de materiais pedagógicos específicos e de ações de sensibilização para a inclusão dificultam ainda mais o acesso das PcD à educação. Além disso, a falta de um quadro normativo específico para a proteção desse público amplia sua vulnerabilidade social e institucional (ENIPD, 2018).

Na mesma linha, Djaló (2022, p.13) ao analisar as falas de Spencer Gomes (2013) presidente e membro da Federação de Pessoas Portadores de Deficiências da Guiné-Bissau sobre a educação inclusiva, proteção social, segurança e bem-estar social, afirma que as pessoas com deficiência são mal-vistas, segregadas, abandonadas e também não recebem apoios do governo bissauguineense e das outras entidades particulares com o intuito de minimizar a situação em que se encontram. Segundo Spencer Gomes, a principal barreira que as PcD enfrentam é que, a sociedade guineense vê a deficiência como uma doença contagiosa, ou seja, as PcD são vistas como as que não servem para “nada”. Esse obstáculo se agrava quando se refere às infraestruturas na Guiné-Bissau que na sua maioria não são adaptadas e nem adequadas para as PcD, como também, ausência de políticas de inclusão social por parte das autoridades guineenses.

Assim sendo, assevera-se que, a maioria dos professores e diretores das escolas têm achado que obtiveram informações e conhecimentos na matéria da educação inclusiva, mas há poucas evidências demonstradas na prática, sobretudo nas escolas públicas (UNICEF, 2019). Ainda, as crianças e adolescentes com deficiências, em quatro cidades diferentes do país (Bissau, São Domingos, Buba e Bafatá), demonstram que as barreiras para a educação inclusiva são imensas, designadamente: a falta de infraestrutura escolar adequada, a insensibilidade da maioria dos professores e diretores das escolas, ausência de conteúdos didáticos

inclusivos são fatores que contribuem significativamente neste processo de exclusão desse público (Sanha, 2022, p.36).

Nesta ótica, o Handicap Internacional (2021, p.2) pontifica que, em Guiné Bissau as barreiras que impedem o acesso e a retenção na educação inclusiva, principalmente, de crianças e adolescentes com deficiência são de vários tipos, incluindo: i) pobreza, ii) falta de infraestrutura escolar acessível, iii) falta de vontade política, conhecimento técnico e capacidade para implementar o direito à inclusão escolar, iv) atitudes negativas de professoras e professores não qualificados, especialmente no que diz respeito à implementação da educação inclusiva, v) a rigidez dos currículos escolares que não se adequam aos deficientes, vi) estigma social que exclui crianças com deficiência das interações sociais e culturais, vii) e falta de conhecimento dos pais sobre as habilidades e potencial de seus filhos. Esse último tem acontecido mais pelo fato de muitos pais não souberem como identificar as habilidades das crianças devido ausência dos mecanismos de inserção escolar destes.

Neste sentido, observa-se que, as políticas educativas voltadas à PcD em Guiné Bissau são insuficientes e inoperáveis, o que caracteriza não só a exclusão, tanto quanto, o abandono deste público pelo Estado. O Relatório Anual sobre a Situação dos Direitos Humanos em Guiné Bissau (2007, p.25) destaca que os deficientes em geral não gozam na Guiné-Bissau, dos necessários apoios públicos especiais que têm direito em função da natureza das suas deficiências, principalmente no quesito, da educação, saúde e segurança por parte do Estado. Também, o Estado guineense não tem aproveitado as escolas privadas especiais já existentes em prol da inserção deste público no sistema educativo. O suporte educativo e sanitário deste público é geralmente sustentado praticamente por ONG e organismos internacionais que lutam em prol dos direitos humanos.

Ademais, o acesso à educação das PcD em Guiné Bissau é repleto de desafios que não só dificultam a inserção desse público na escola, como também em outros setores. Fernanda Cá (2023, p.10) compreende-se que a situação das pessoas com deficiência na sociedade guineense é muito difícil, dado que os seus direitos fundamentais não estão sendo assegurados por parte do Estado a quem compete criar leis, formular e implementar as políticas públicas inclusivas que possam amenizar a exclusão e discriminações que sofrem tanto pela sociedade

como por parte da família.

Na mesma ordem, observa que, uma das lacunas para com essa situação é a ausência de uma política nacional de prevenção, reabilitação, inclusão e enquadramento socioprofissional dos deficientes e de uma legislação específica. Assim, muitos serviços públicos não dispõem de políticas inclusivas que cedem prioridade aos deficientes e muito menos de condições de acessibilidade para os cadeirantes (Relatório Anual sobre a Situação dos Direitos Humanos 2007, p.25).

A negligência do Estado na implementação de políticas educacionais inclusivas reflete-se na ausência de escolas adaptadas e na falta de formação especializada para docentes. A Direção Geral da Educação Inclusiva foi criada apenas em 2020, evidenciando o atraso na institucionalização do ensino inclusivo (DGIE, 2020).

A exclusão de PcD do sistema educacional não se deve apenas à falta de infraestrutura, mas também à inexistência de políticas públicas eficazes para garantir sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Djata (2023, p.6) sustenta que, tendo atestado as dificuldades na área da educação inclusiva, dado que no país não há condições de igualdade nas estruturas escolares, entendemos que praticar uma política de igualdade de oportunidades é dar a todos o mesmo direito, uma educação justa e visível na prática. Salienta-se que, as políticas educacionais que articulam tanto a inclusão, a permanência e as assistências sociais aos estudantes deficientes são praticamente inexistentes no país, sendo um dos fatores que determinam a desistência das PcD das escolas.

Desse modo, Djata (2023, p.7-8) compreende que as PcD em Guiné Bissau, em especial as crianças e adolescentes com deficiência, costumam estar entre os membros mais pobres da população e são menos propensas a frequentar a escola, aceder aos serviços médicos ou fazer ouvir as suas vozes na sociedade. Neste particular, no país, 5% de crianças de 2 a 4 anos e 16% de 5 a 17 anos apresentam dificuldades funcionais em pelo menos um domínio. Nas crianças de 2 a 4 anos, 0.3% têm dificuldade funcional relacionado com a visão, 0.1% com a audição, 0.2% com a locomoção, 0.2% com a comunicação, 0.2% com a aprendizagem, 0.1% com jogar, 4% com o comportamento de controlo.

Entre as crianças e adolescentes de 5 a 17 anos, 14% deles têm problemas de ansiedade e 5% têm problemas de depressão. Dentre essas crianças, por

exemplo, nenhuma delas possuem condições de acessar um ensino que atende suas necessidades e muito menos suas escolaridades foram asseguradas pelo poder público. Aliás, tanto as escolas, poder público, famílias e a sociedade em geral fazem pouca questão sobre a escolaridade dessas crianças e adolescentes, os motivos se justificam pelo fato de serem deficientes e o fato de o país não dispor de instrumentos que incluam elas na educação.

Na mesma linha, Djata (2023, p.9) advoga que existem diversas barreiras que impedem o acesso e a permanência na educação das PcD, em especial de crianças e adolescentes com deficiência, uma delas é a ausência estatal por meio de programas que incentivam a inclusão e a falta de legislação que protege este grupo. De certa forma, essas barreiras são justificadas pela pobreza social e familiar, a falta de infraestrutura escolares acessíveis, sobretudo, nas regiões onde o poder público é quase inexistente. Essa lacuna contribui não só no isolamento deste público pela elevada discriminação e exclusão social, como também, nas suas limitações acadêmicas e bem-estar social.

Salienta-se que, essas práticas são em certas circunstâncias justificadas com base nos usos e costumes étnicos. Respectivamente às oportunidades escolares, os deficientes enfrentam múltiplas barreiras no acesso e permanência nas escolas por conta de vários fatores desde: as insuficiências das escolas, barreiras arquitetônicas, a insuficiência de programas de educação especializados, professores, preconceitos e discriminação no próprio cotidiano escolar, esse último é o que mais afasta os deficientes das escolas no país.

Assim, a falta de vontade política tem sido um dos principais obstáculos, isso porque, o poder público carece dos instrumentos que articulam a inclusão social no país. A falta de formação, qualificação e sensibilidade docente verifica-se na implementação de medidas curriculares rígidas, em vez de diversificadas, estigma social que exclui crianças com deficiência das interações sociais com os seus pares e ainda a falta de conhecimento dos pais sobre como intervir com os filhos contribuem no isolamento das PcD.

De acordo com Djaló (2022, p.15):

as demandas das pessoas com necessidades especiais requerem uma atenção especial e a mudança de estruturas escolares adequadas às suas necessidades para permitir, efetivamente, o processo de aprendizagem, independentemente, das suas condições económicas, familiares, ou confissões religiosas. No cerne disso, as escolas devem oferecer as

condições e apoio psicológico aos estudantes e, preparando também o seu corpo docente para lidar com o processo da educação especial ou inclusiva.

As escolas privadas e organizações não governamentais têm desempenhado um papel mais ativo na inclusão do que o próprio Estado, ainda que enfrentem dificuldades financeiras e institucionais (ENIPD, 2018).

Aplicando esse raciocínio ao caso estudado, o texto argumenta que a insuficiência de incentivos estatais para inclusão de pessoas com deficiência contribuiu para a ampliação do papel de organizações não governamentais. Nesse cenário, entidades como a Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPPD), a Associação Guineense de Reabilitação e Integração de Cegos (AGRICE) e a Escola Bengala Branca, situados nos arredores de Bissau, são pensados como atores que têm contribuído para o atendimento educacional e para a defesa de direitos na Guiné-Bissau. Igualmente, a Associação dos amigos da Criação da Guiné-Bissau e a Associação Nacional dos Deficientes da Guiné-Bissau (Djaló, 2022, p.16).

Na mesma linha, Correia e N'dami advogam que algumas instituições não governamentais, têm prestado apoio aos deficientes com ajuda de roupas, cadeiras e alimentos, não obstante, este apoio não é 100% regular. Assim, eles não recebem esse apoio como deficientes, mas sim, como pessoas vulneráveis. O termo considerado vulnerável, se refere às pessoas vítimas de desastre como incêndio, tempestades, entre outras (Djaló, 2022, p.14; N'dami, 2015, p. 12; Correia, 2017).

5.3 A FADPPD no contexto dos atores da coprodução de políticas para PcD's

A Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPPD) foi fundada em 2009 com o propósito de promover a educação inclusiva e conscientizar a sociedade sobre os direitos das pessoas com deficiência (PcD). Trata-se de uma organização sem fins lucrativos que reúne mais de 30 associações nacionais filiadas, atuando na defesa dos direitos humanos, especialmente das PcD de diversas categorias, incluindo albinismo, deficiência auditiva, física/motora, intelectual/mental, múltipla e visual. A federação fundamenta sua atuação em três princípios: visão, missão e objetivos.

Sua visão é construir uma Guiné-Bissau justa e inclusiva, garantindo igualdade de direitos e oportunidades. Sua missão consiste em promover os direitos das PcD e fomentar sua participação na formulação de políticas públicas inclusivas. Já seu principal objetivo é fortalecer o movimento das PcD para influenciar a construção de uma sociedade mais equitativa e desenvolvida.

O surgimento da FADPDPD ocorreu em um contexto marcado por desafios estruturais, culturais e institucionais significativos. Na Guiné-Bissau, ainda persiste a concepção social da deficiência como um castigo divino, as escolas enfrentam problemas de infraestrutura e financiamento, há carência de legislações protetivas e o preconceito contra as PcD é amplamente disseminado. Apesar dessas dificuldades, a federação tem promovido mudanças consideráveis, impactando positivamente tanto o comportamento das autoridades quanto da sociedade em geral. Além disso, sua atuação tem incentivado a abertura de espaços educacionais e centros de formação para PcD, embora barreiras persistam. No entanto, a efetivação de suas propostas ainda esbarra na limitada participação do poder público, que muitas vezes inviabiliza a execução de projetos desenvolvidos pela federação. Ainda assim, a existência da FADPDPD tem sido fundamental para a promoção dos direitos das PcD e a mitigação dos desafios enfrentados por esse grupo na Guiné-Bissau.

A atuação da federação tem sido crucial na produção e disseminação de dados sobre as PcD, viabilizando o reconhecimento oficial de suas demandas e facilitando a formulação de políticas públicas inclusivas. Durante a pandemia de COVID-19, por exemplo, a federação teve um papel central na coleta de informações sobre a condição das PcD no país. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2021), a FADPDPD apresentou, em 28 de julho de 2021, uma base de dados nacional sobre PcD, resultado de um levantamento realizado em todo o país no âmbito do projeto de apoio às PcD durante a pandemia. Esse estudo contou com apoio técnico e financeiro do PNUD e trouxe um mapeamento detalhado que possibilitou ao governo e a organizações parceiras compreender melhor a situação das PcD e a necessidade de políticas públicas mais inclusivas.

De acordo com o PNUD (2021), foram mapeadas 11.584 PcD em todas as regiões do país, sendo a região de Oio a que apresentou o maior número de casos

(2.172, representando 19% do total) e Bolama-Bijagós a menor (490, correspondendo a 4%). Os dados foram desagregados por sexo e tipo de deficiência, indicando que 54% das PcD mapeadas eram homens e 46% mulheres. Além disso, a classificação dos diferentes tipos de deficiência (visual, auditiva, física/motora, entre outras) seguiu os princípios metodológicos do Grupo de Washington sobre Estatísticas de Deficiência. O levantamento foi conduzido por 100 inquiridores, membros da federação, nos meses de novembro e dezembro de 2020. No entanto, algumas áreas não puderam ser incluídas no estudo devido a restrições logísticas.

Esse mapeamento reforçou o papel estratégico da FADPPDPD ao aproximar a sociedade, o governo e os parceiros internacionais da realidade das PcD na Guiné- Bissau. O PNUD (2021) destaca que essa iniciativa foi essencial para identificar os obstáculos enfrentados por PcD no acesso a serviços públicos essenciais, como educação, saúde, transporte e segurança. Essa aproximação também permitiu que o governo e organismos internacionais direcionassem melhor seus esforços para mitigar os impactos da pandemia sobre esse grupo vulnerável. No contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que tem como princípio “não deixar ninguém para trás”, a federação enfatizou a urgência da adoção de políticas públicas adequadas às necessidades específicas das PcD, buscando evitar a ampliação da exclusão social.

Assim sendo, ONU (2015) e Silva (2022) compreendem que, a inclusão social surge, nesse contexto, como tema transversal nas agendas e metas dos organismos internacionais com o propósito de estabelecer acordo com Estados, governos e ONGs para o investimento em ações contra todas as formas de discriminação e exclusão social; incluindo a eliminação de barreiras no processo de escolarização de crianças e jovens em condição de vulnerabilidade (Silva, 2022; ONU, 1990; 1994; 2006; 2015). Na mesma linha, a Agenda ONU 2030 reconhece a inclusão social nos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) como estratégia para incentivar os Estados, governos e ONGs no combate à exclusão tanto das PcD quanto das pessoas vulneráveis e propor a promoção dos direitos humanos. Em específico, o princípio da inclusão compõe o ODS nos artigos 10º e 11º para a redução da desigualdade em âmbito local, institucional e entre os países e tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos,

seguros, resilientes e sustentáveis (ONU, 2015- 2030).

Nesta linha, o objetivo 10º de ODS defende a redução das desigualdades: [...] até 2030, empoderar e promover a social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. Por um lado, o normativo busca garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas à inclusão social (Silva, 2022; ONU, 2015).

Além do trabalho de levantamento de dados, a federação tem denunciado sistematicamente as violações de direitos enfrentadas pelas PcD. Segundo a DW (2022), entre as violações denunciadas destacam-se: o desconhecimento, por parte do governo, do número de PcD vacinadas contra a COVID-19; a falta de apoio governamental durante a pandemia; e, a precariedade no acesso à educação para PcD no interior do país.

A Rádio França Internacional (RFI, 2013) também destaca que a FADPDPD lidera campanhas nacionais de sensibilização das autoridades para a criação de legislações que garantam a inclusão educacional das PcD e promovam a acessibilidade nos serviços públicos.

A federação tem articulado diversas estratégias para incentivar a educação inclusiva, envolvendo tanto as famílias quanto entidades nacionais e internacionais. Entre suas principais ações, destacam-se: a formação de professores para lidar com PcD; a isenção de mensalidades para PcD em universidades públicas; a criação de escolas de iniciativa própria; os projetos sociais desenvolvidos em parceria com ONGs internacionais; e, a implementação da Direção de Educação Inclusiva no Ministério da Educação Nacional (MEN).

Ainda, a federação e seus associados, têm coordenado ações junto do poder público visando propor novas visões sobre a figura do deficiente em Guiné Bissau. Nessas iniciativas, surge o projeto de capacitação de professores de educação física e desporto dentro do sistema educativo e foi levado a cabo pela Federação de Desporto das Pessoas com deficiência e evidenciou a tendência favorável de intervenção e expansão dos atores da sociedade civil por fim, está em curso a elaboração de um plano curricular de formação inicial de professores para a educação inclusiva (INDE-2017).

Outro feito que se pode acrescentar é que, as associações sob coordenação da federação (FADPDPD) têm estruturado projetos que versam sobre a entrada e permanência dos deficientes nas instituições de ensino superior. Segundo Fernanda Cá (2023, p. 26) a AGRICE um dos associados da federação paga a formação dos seus estudantes nas universidades do país. No universo de sete (7) alunos distribuídos em diferentes escolas de ensino superior do país, três (3) são estudantes da Universidade Lusófona da Guiné, dois (2) da Universidade Jean Piaget e dois (2) alunos mudos no CIFAP, estes últimos estão cursando a construção civil. Já os estudantes da Universidade Jean Piaget beneficiam de isenção para o pagamento do curso, devido a um acordo a que chegaram com a direção da universidade. Enquanto os estudantes da lusófona pagam apenas 25 por cento do valor total.

Na mesma linha, percebe-se que na ausência do Estado e das políticas públicas a favor dos deficientes, a federação tem sido a principal face na promoção da inclusão social das PcD na sociedade guineense e tem criado e promovido mecanismos que visam tanto a evolução da educação inclusiva quanto apoio e a inserção deste público na sociedade. Fernanda Cá (2023, p.27) argumenta que, em 2010, foi rubricado um acordo tripartido para a colocação dos professores nas escolas sob a gestão das Associações das Pessoas com Deficiência (AS-GB e AGRICE) coordenado pela Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPDPD). Nesta iniciativa, segundo Cá, houve uma evolução favorável, ao ponto destas escolas formarem e capacitarem o seu próprio corpo docente, integrando pessoas com deficiência.

Djaló (2022) relata que, em 2015, uma comissão da União Europeia, em parceria com a Handicap Internacional e a FADPDPD, lançou um projeto voltado à promoção da educação inclusiva na Guiné-Bissau, com financiamento de 700 mil euros e duração de três anos, combinando recursos da União Europeia e da Agência Francesa de Desenvolvimento. O texto aponta, ainda, que a iniciativa beneficiou crianças em zonas vulneráveis e alcançou 14 escolas do Setor Autônomo de Bissau.

Em outras linhas, justifica-se que os esforços da federação sobre a concessão das políticas inclusivas têm sido essenciais/motivadores na mudança e na promoção dos mecanismos que incentivam a inclusão social e a integração

efetiva dos deficientes. Fernanda Cá (2023, p. 27) advoga que, em 2014, na sequência de uma agenda reivindicativa implementada pelas Associações das Pessoas com Deficiência, o Ministério da Educação Nacional (MEN) adotou um documento estratégico para a isenção de mensalidades e elaborou o projeto educação inclusiva, seguido do fornecimento de equipamentos e manuais escolares em cada ano letivo, assim como o acompanhamento das atividades administrativas, técnicas e pedagógicas nas escolas de PcD, por intermédio dos inspetores setoriais e com a supervisão dos DREs.

A escola Bengala Branca, por exemplo, tem a federação como principal parceira e conta com o apoio de diversas instituições, incluindo a Cooperação Portuguesa, Plan International GB, Handicap Internacional, AGUIBEF, Ministério da Solidariedade Social, Embaixada da Alemanha e Programa Alimentar Mundial (PAM). A Cooperação Portuguesa, por exemplo, oferece suporte financeiro para pagamento de salários de funcionários, enquanto o PAM apoia o funcionamento da cantina escolar (Sanhá, 2022, p.45). Essas parcerias têm sido fundamentais para a ampliação do acesso à educação para PcD e o desenvolvimento de projetos voltados à inclusão social.

A atuação da federação também tem impacto significativo na concessão de benefícios às PcD, buscando garantir sua inserção na sociedade. A ENIPD (2022) destaca que as estratégias da FADPDPD foram elaboradas com base em estudos de campo que avaliaram a implementação de políticas públicas inclusivas na Guiné- Bissau. Essas estratégias estão alinhadas a instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outros acordos regionais e sub-regionais sobre inclusão social. Ainda que desafios persistam, a federação tem se consolidado como um dos principais agentes na articulação e implementação de políticas públicas inclusivas no país.

A presença da FADPDPD é, portanto, essencial para a inclusão social das PcD, e seu trabalho deve ser reconhecido e apoiado pelo poder público. Além de atuar na educação inclusiva, a federação desempenha um papel crucial na denúncia de discriminações, no combate ao preconceito e na formulação de políticas públicas que garantam a inclusão das PcD em diversas esferas da sociedade, incluindo educação, mercado de trabalho, esportes e participação política. Para que essa atuação seja ainda mais eficaz, torna-se imperativo que o

governo adote medidas concretas, incluindo a criação de legislações específicas voltadas à inclusão social e a criminalização da discriminação contra PcD. Somente por meio do fortalecimento dessas ações será possível consolidar um ambiente social mais equitativo e garantir que as PcD sejam plenamente inseridas na sociedade guineense.

De modo geral, o contexto institucional evidencia uma fragilidade acentuada: há escassez de diretrizes normativas específicas para a educação inclusiva, a atuação governamental no setor é intermitente e o sistema educacional ainda reproduz lógicas segregadoras.

Em outras linhas, a estrutura política é marcada pela baixa centralidade do tema da inclusão nos programas públicos, bem como pela limitada capacidade do Estado em articular políticas transversais e garantir direitos sociais. Ainda, outro entrave se estende aos obstáculos culturais profundamente enraizados no imaginário social guineense, como o estigma em torno da deficiência, visões assistencialistas e a naturalização da exclusão escolar como destino inevitável para muitos jovens com deficiência.

5.4 Diagnóstico dos limites e possibilidades das políticas para a educação inclusiva

Uma sociedade inclusiva é aquela em que todos os cidadãos têm o direito de participar plenamente da vida social, cultural, econômica e política em condições de igualdade de oportunidades (ENIPD, 2018, p.20). A educação inclusiva, embora recente na Guiné-Bissau, enfrenta desafios significativos de ordem institucional, social e cultural, que dificultam sua implementação efetiva no sistema educacional e na sociedade. Apesar da ratificação das Regras sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, observa-se que pouco foi feito para garantir essa igualdade.

A literatura sobre educação inclusiva no país registra suas primeiras abordagens a partir de 2009 a quando do surgimento da FADPPDP. Antes desse período, não havia dados sistematizados pelo Estado ou por organizações nacionais e internacionais sobre a população com deficiência, seu acesso à educação e outras áreas sociais. O primeiro censo demográfico realizado pelo

governo em março de 2009 permitiu mapear a quantidade de pessoas com deficiência em idade escolar que estavam fora do sistema de ensino, bem como a marginalização desse grupo no mercado de trabalho, nos serviços de saúde e na sociedade em geral. Desde então, a questão da educação inclusiva tem sido discutida e algumas iniciativas foram implementadas, como isenção de mensalidades em certas escolas, acesso a protocolos de saúde e pensão de sobrevivência. No entanto, as barreiras ao acesso a direitos básicos, como educação, emprego e saúde, ainda são substanciais (INE, 2009, p.14; N'Dame, 2015).

Nesta ótica, compreende-se que, segundo o último censo do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009, p.60) até março de 2009², existiam em Guiné Bissau um total de 13.177 deficientes. Dentre esse público, o nível de instrução é bastante baixo e diversificado motivado pelas barreiras institucionais, exclusões sociais, discriminações e abandono por parte do Estado, sobretudo, a população do sexo feminino. Todavia, a falta de nova atualização estatística deste público compromete a avaliação atual sobre a frequência escolar desta classe, como também, dos registros tanto de avanços ou retrocessos acerca das políticas públicas criadas em função da inclusão deste público.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009, p.46) as principais regiões e setores com maior índice dos deficientes é o Setor Autónomo de Bissau (24,8%), Cacheu (16,7%), Oio (12,5%) Gabú (12%) e Bafatá (11,9%) são as regiões com maior concentração de pessoas afetadas pelo fenómeno da deficiência enquanto a Quinara e Bolama Bijagós são as menos afetadas.

Em razão desses dados, o acesso à educação de muitos deficientes é comprometido, isso porque, nas regiões as escolas e centros de formações funcionam a meio gás, sem quaisquer instrumentos de acompanhamento e assim como melhores condições laborais. De acordo com Relatório da Liga dos Direitos Humanos (2010- 2012, p.60) observa-se que até março de 2009, havia 57,4% das PcD em idade escolar que se encontravam fora do sistema de ensino público e privado.

A respeito disso, compreende-se que, nas regiões de Guiné Bissau, em que a maior parte dos deficientes vivem, essas regiões carecem de instituições de ensino que atendam com eficácia a problemática dos deficientes. Aliás, nessas

regiões, além do sistema educativo ser precário com falta de materiais didáticos, infraestruturas inadequadas, a ausência dos docentes também é elevada. Outra barreira regional, refere-se a pouca cobertura das políticas estatais que é muito limitado, tanto dos serviços públicos como educação, saúde, justiça e segurança pública, como também, dos serviços particulares como bancos, instituições de ensino particular e dentre outras barreiras.

Salienta-se que, essa realidade demonstra não só a pouca presença do Estado, como também, da falta de programas públicos que articulem sobre a inclusão social das PcD tanto na educação quanto na saúde. Nestes termos, o povo guineense, em particular, as pessoas com deficiência, têm sofrido sistematicamente com a precariedade de serviço social, falta de acesso à saúde, educação e insegurança alimentar, além das exclusões institucionais sendo esse um dos principais entraves da acessibilidade dos serviços públicos das PcD no país.

Assim sendo, os dados de INE 2009 apontam que, as PcD em idade escolar, 23,2% possuem como nível o Ensino Básico Unificado (EBU), com valores bastante diferenciados entre os dois sexos (67,4% de homens contra 32,6% de mulheres) e 10,5% o ensino secundário (homens 77% e mulheres 23%). Salienta-se que, a frequência escolar feminina das PcD é quase inexistente no país, isso porque, na maioria das famílias e no imaginário social guineense, essas meninas não se devem estudar muito uma vez que são deficientes e devem criar famílias (casamento), aliás, na maioria das vezes essas meninas são violentadas sexualmente o que acaba comprometendo suas vidas acadêmicas.

Neste entendimento, mais de 20% da população do sexo feminino no meio urbano jamais frequentou um estabelecimento de ensino, contra 10,5% da população do sexo masculino; 11,4% das mulheres contra 24,8% dos homens já frequentaram alguma vez e apenas 5,4% das mulheres contra 6,9% dos homens responderam que estão a frequentar (Relatório da Liga dos Direitos Humanos da Guiné Bissau, 2010- 2012, p.60).

Segundo INE, (2009, p.58) as pessoas com deficiência motora são as que mais frequentam o ensino com um percentual de (36,5%) e estão a frequentar (12,6%). Porém, 48,8% dessas pessoas também nunca frequentaram um estabelecimento de ensino.

Compreende-se que, as barreiras institucionais sobre a educação escolar das PcD demonstram o quanto a problemática desse público é pouco debatida pelas autoridades nacionais, ou seja, não existe no país um quadro de acompanhamento de frequência escolar aos deficientes e muito menos suas permanências nas escolas tanto públicos quanto particulares (Nanque, 2022).

Segundo a LGDH (2010-2012) no que concerne ao meio rural, a situação é mais alarmante, onde se registou 51,2% de mulheres que nunca frequentaram, contra 34,6% dos homens; 4,9% da população feminina contra 16% da masculina já chegou a frequentar e apenas 3,4% das mulheres contra 4,6% estavam a frequentar na altura do censo.

Na mesma ótica, sustenta-se que, o acesso à educação aos deficientes além de ser condicionada na capital do país pelo poder público, também as regiões ainda não conheceram o seu auge e muito menos disponham de materiais para sua aplicação. Esses sinais revelam a pouca relação do Estado com as PcD, a limitada cobertura dos serviços públicos e ausência de programas governamentais que incentivam a inclusão social.

De acordo com Instituto Nacional de Estatística (INE, 2009, p.56) compreende-se que, a educação inclusiva é inexistente nas regiões do país e a maioria das escolas não dispõem de condições que permitam a acessibilidade dos deficientes. Segundo o instituto, a maior proporção de pessoas com deficiência que nunca frequentaram um estabelecimento de ensino foi encontrada na região de Cacheu norte do país, representando 18,6% seguido das regiões de Oio, com 15,9%, Gabú 15,0%, Bafatá 14% e Setor Autónomo de Bissau (SAB) com 13,5%.

Ainda, pode se comprovar que, a acessibilidade educacional também se reflete de certa forma no quesito sexual motivado mais por motivos familiares. Isto é, a mulher com deficiência tem mais tendência de deixar a escola em relação ao homem. Apesar do Estado não ter criado condições que facilitem a inserção de todos os gêneros deste público no sistema educativo nacional, mas, os homens têm mais frequência escolar em relação às mulheres.

Uma análise comparativa por sexo revela que as mulheres com deficiência são as mais desfavorecidas, pois representam cerca de 71,8% da população com deficiência que jamais frequentou um estabelecimento de ensino, contra 45,1% dos homens apenas 16,3% dos que alguma vez frequentaram contra 48,8% dos

homens e 8,8% dos que estão a frequentar, contra 11,5% dos homens (idem).

Neste sentido, resumidamente, pode-se dizer que a frequência escolar da população com deficiência, após a análise dos dados apurados, é de 10,3%, sendo a masculina igual a 11,5%, um pouco mais elevada do que a feminina que é de 8,8%. No meio urbano regista-se um maior índice de frequência, ou seja, 15,2% contra 6,8% no meio rural. Observa-se, tanto no meio urbano como no rural, uma maior frequência da população masculina do que da população feminina (INE, 2009, p.57).

Segundo o INE (2009, p.54) em 2009, nas zonas rurais uma grande proporção (53,5%) de crianças do grupo etário de 6 - 9 anos nunca frequentaram uma escola, 0,8% já frequentaram e 39,4% estão a frequentar, tendo sido constatado que 6,3% não prestaram qualquer declaração. A ausência das políticas públicas inclusivas revela dados alarmantes sobre a frequência escolar dos deficientes em Guiné Bissau. A situação se agrava quando se trata das zonas rurais onde o poder público é quase inexistente.

Em relação a baixa instrução académica, constatou-se que a pouca presença do poder público contribui de forma direto na pouca acessibilidade deste público ao sistema educacional do país. Isso porque, as PcD sem nenhum nível de instrução equivalem a 1,9%. Neste nível, a disparidade entre os sexos também se reflete, além de ser enorme, é bastante interessante, pois, foi registrado 61,7% para os homens e 38,3% para as mulheres (INE, 2009, p.60).

A análise da implementação da educação inclusiva na Guiné-Bissau evidencia cinco desafios principais: (i) convicções culturais e religiosas que perpetuam estigmas sobre a deficiência; (ii) instabilidade política que compromete a formulação e execução de políticas públicas; (iii) ausência de dados estatísticos e de informações detalhadas sobre educação inclusiva; (iv) carência de legislações que protejam as pessoas com deficiência contra discriminações; e (v) escassez de instituições de ensino adequadas para atender esse público (ENIPD, 2018, p.20; Relatório dos Direitos Humanos Guiné-Bissau, 2018).

Enfim, considera se que, são enormes barreiras em função do desenvolvimento da educação inclusiva, tanto do âmbito estatal quanto no âmbito social, nesse último ainda prevalecem as convicções culturais que limitam tanto as PcD de acessarem as escolas quanto sua integração na sociedade. O fenómeno é

mais intenso nas regiões, isso porque, nessas vilas, o poder público não só é limitado, como também, é ausente o que contribui ainda mais para a propagação de preconceitos e discriminações contra os deficientes.

Assim sendo, Djaló (2022, p.13) corrobora que, no seio familiar e ciclo de amigos, as barreiras se multiplicam, pois, as PcD são vistas em certos casos, como indivíduos incapazes e inúteis e que não podem frequentar certos espaços públicos, e são, em certas etnias da Guiné-Bissau, afastados da família e sem educação escolar. A título de exemplo, identifica-se o caso em algumas etnias no país como, por exemplo, Balanta, Mandjaco e Pepel e outras etnias que compõem o mosaico étnico no país.

A criação da Direção Geral da Educação Inclusiva (DGIE) em 2020, vinculada ao Ministério da Educação Nacional, representou um avanço, mas ainda enfrenta desafios significativos, como falta de sensibilização dos gestores públicos, precariedade da infraestrutura escolar e dificuldades de mobilidade dos alunos com deficiência (Sanhá, 2022, p.56). Na perspectiva da DGIE, os principais obstáculos são estruturais e culturais, incluindo a falta de sensibilização dos tomadores de decisão, a inadequação das salas de aula e a ausência de um ambiente escolar acessível.

Os desafios da educação inclusiva na Guiné-Bissau também se refletem no arcabouço legal. A Constituição da República (1996) e o Estatuto da Carreira Docente (2014) não contemplam diretamente a questão, garantindo o direito à educação apenas de forma genérica. A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE, 2010), em seu artigo 33, prevê a educação especial, mas carece de diretrizes operacionais que garantam sua implementação plena. Essa lacuna jurídica tem impactos diretos na efetivação da educação inclusiva, uma vez que a falta de regulamentação detalhada compromete a formulação de políticas públicas adequadas.

Na mesma linha, a educação inclusiva em Guiné Bissau foi estruturada através dos instrumentos internacionais com vista à inclusão das PcD. Djata (2023, p.6) sublinha que a política educativa voltada às PcD da Guiné-Bissau foi inspirada nas recomendações internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, e no Plano Nacional de Ação e Educação para Todos. A nível interno ou nacional, o Governo da Guiné-Bissau, através, do

Ministério da Educação Nacional (MEN) elaborou o Plano Quadro da Educação para o Desenvolvimento Humano (PQEDH-1992), o Programa de Emergência (1996), a Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense (LBSE, 1999, LBSE, 2010), o Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional (RESEN, 2011), entre outros instrumentos normativos que regulamentam a prática educativa no país em correspondência aos tratados internacionais.

Essas legislações educacionais bissauguineense garantem possibilidades para o funcionamento desta modalidade escolar como formas de possibilitar a efetivação de política da educação especial numa perspectiva inclusiva, resguardando o tipo e o grau da deficiência e do ritmo de aprendizagem do aluno. Segundo a LBSE, esta modalidade deve ser desenvolvida nas instituições escolares regulares de ensino e nos estabelecimentos específicos (Empalá, 2023, p.61; LBSE, 2010). Apesar dos normativos garantirem o estilo de funcionalidade deste ensino, sua aplicação ou efetividade continua longe da realidade do país, sobretudo, pelas ausências das legislações que asseguram os direitos das PcD e suas permanências nas escolas.

A atuação de organizações da sociedade civil tem sido fundamental para impulsionar a inclusão educacional. A Handicap Internacional, em parceria com entidades locais, desenvolveu o projeto "Agir Pour La Pleine Participation des Enfants Handicapés par l'Éducation" (APPEHL)¹ entre 2015 e 2018, promovendo acessibilidade, identificação de crianças com deficiência e formação de profissionais da educação. A iniciativa se destaca por ter integrado a educação inclusiva ao Plano Setorial de Educação (PSE) em torno de três eixos: (1) acessibilidade; (2) identificação de crianças com deficiência; e (3) formação de atores educacionais.

Nesta linha, se percebe que na Guiné-Bissau, os desafios são enormes para esta classe, além de terem as dificuldades da inclusão na sociedade, também, sofrem de ausência legislativa e de preconceito tanto nas escolas, centros de saúde, como também, no seio familiar. Quanto ao emprego e transportes, as empresas públicas e particulares, tanto de construções, produção agrícola, transportes e dentre outros não levam em consideração a questão da representatividade e acessibilidade. Nos transportes públicos, a situação é mais

¹ Agir para plena participação das crianças deficientes para educação

caótica, pois, acontece barreiras do tipo, motorista não querer transportar deficientes, ônibus não dispõem de condições que atendem deficientes e dentre outros. A empregabilidade para PcD é inexistente no país, isto é, não existe nenhuma lei que autoriza empresas a conceder emprego a esse público (Djaló, 2022, p.13).

Além da educação, a acessibilidade e a mobilidade dos alunos com deficiência são desafios centrais. A Escola Bengala Branca, por exemplo, dispõe de dois mini- autocarros Coaster, que transportam alunos e professores, com suporte parcial da Cooperação Portuguesa. Além disso, a escola conta com infraestrutura adaptada, incluindo 13 cabines sanitárias acessíveis e recursos pedagógicos especializados, como o ensino de Braille e Língua Gestual (Sanhá, 2022, p.44).

De acordo com a entrevista de Manuel Lopes Rodrigues ao jornal o Democrata, ele conta que a escola Bengala Branca conta com 8 salas de aulas, 390 alunos e 26 professores formados na Escola Superior de Ensino, que, durante suas formações, foram submetidos a formação em Braille.

Desse modo, observa-se que a parceria entre a federação (FADDPDP), escola Bengala Branca e AGRICE tem mudado a realidade dos deficientes no país, oferecendo formações, cursinhos e inserção deste público na tomada de decisão comunitárias. Djaló (2022, p.14) assegura que, a Associação Guineense de Reabilitação e Integração de Cegos (AGRICE) e a Escola Bengala Branca, situados nos arredores de Bissau, têm dado grandes contribuições com a aprendizado das pessoas deficientes na Guiné-Bissau.

A Escola dos Surdos e Mudos da Guiné-Bissau também representa um avanço no atendimento às crianças com deficiência auditiva. Em 2017, a instituição atendeu 340 crianças em período pré-escolar, garantindo não apenas o ensino básico, mas também fornecendo materiais didáticos, alimentação e treinamento especializado para professores. O crescimento contínuo da escola reflete a necessidade de ampliação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, garantindo recursos adequados e formação docente específica (Sanhá, 2022, p.46).

Na mesma ordem de ideia, constata se que, ao longo dos anos, a federação tem coordenado diversas ações e projetos de iniciativas inclusivas que

impulsionaram diversas mudanças a favor das PcD. Em 2016, por exemplo, registou-se uma das conquistas com um forte impacto público, o lançamento da primeira edição do dicionário de língua gestual, sob iniciativa da Associação dos Surdos da Guiné-Bissau (AS-GB), cuja segunda edição foi atualizada e aumentada em 2017, essas diligências evidenciam não só os esforços da federação, como também, buscam propor mudanças profundas dentro da sociedade guineense com vista a contribuir na melhor inserção das PcD no país (Fernanda Cá, 2023, p.27).

A implementação da educação inclusiva na Guiné-Bissau também exige maior participação do Estado. Embora haja iniciativas pontuais de ONGs e organismos internacionais, a ausência de um programa formal de governo para garantir cuidados especiais e acessibilidade plena ainda é um grande entrave. Segundo ENIPD (2022), não há técnicos especializados em linguagem gestual nos centros de saúde, o que compromete o acesso das PcD aos serviços básicos.

Por outro lado, notou-se que, a ausência das políticas públicas inclusivas abrange todos os setores públicos e privados, não só o setor educativo, como também, no setor de saúde, por exemplo, em que não existe nenhum quadro legal voltado a atendimento das PcD. Nos dizeres de N'dami (2015) no âmbito de cuidados e promoção à saúde, a Guiné não dispõe de nenhuma política pública de saúde específica que atende os deficientes nos centros de saúde. Também, muitos dos profissionais de saúde desconhecem línguas de sinais. Essas lacunas evidenciam falta de atenção e o isolamento desse público por parte do Estado.

Ainda sobre essa lacuna, observa-se que, nem todos os direitos sociais e fundamentais são garantidos aos deficientes em Guiné Bissau. A Constituição da República da Guiné Bissau, por exemplo, consagra o direito à saúde no leque dos direitos fundamentais, mas não faz nenhuma menção aos deficientes nem à educação inclusiva. O Relatório Anual sobre a Situação dos Direitos Humanos (2007, p.25) advoga que, relativamente à questão do direito à saúde aos deficientes, infelizmente não se encontram indicadores que justifiquem uma mudança radical de abordagem sobre esta questão. Apenas se constata os esforços das ONGs internacionais, nomeadamente, a OMS, UNICEF, PNUD etc. em conjunto com o ministério de tutela. Esse último não dispõe de políticas específicas e nem claras quanto à situação das PcD ao acessar sistemas de saúde nacional, melhor dizendo, muitos dos profissionais e técnicos de saúde

desconhecem de linguagens de sinais, como braille, libras e dentre outros. Essa lacuna evidencia a pouca inclusão das problemáticas das PcD nas agendas governamentais do país.

Outro desafio relevante está na ausência de mecanismos normativos que assegurem a plena integração das PcD no ambiente acadêmico e profissional. ENIPD (2022, p.23) aponta três principais causas de exclusão das PcD na Guiné-Bissau: a exclusão sociocultural, que envolve humilhação, afastamento de atividades comunitárias, discriminação verbal e psicológica; a exclusão econômica, que abrange falta de oportunidades no mercado de trabalho, barreiras ao acesso a serviços básicos de educação e saúde; e, a exclusão jurídico-institucional – ausência de legislações específicas que criminalizem a discriminação e garantam direitos plenos às PcD.

Diante desse cenário, a educação inclusiva precisa ser fortalecida por meio da reformulação de políticas educacionais e da implementação de mecanismos de suporte institucional. O engajamento de organizações, famílias e governo é essencial para remover barreiras estruturais e garantir a inclusão plena das PcD na sociedade guineense.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito desta pesquisa, foram constatadas múltiplas barreiras na implementação da educação inclusiva em Guiné-Bissau. Entre os principais fatores estão a pouca vontade política, barreiras institucionais, a falta de informações para a sociedade, a ausência de legislações específicas que regulem a prática, o descumprimento dos tratados internacionais, a insuficiência de escolas e de condições adequadas, e a inexistência de políticas inclusivas – como cotas afirmativas, auxílio estudantil, vale transporte para alunos com deficiência, materiais didáticos e formação adequada dos professores. Tais fatores, direta e indiretamente, comprometem a efetivação da educação inclusiva no país.

Diante desses desafios, se mantém a discriminação contra as pessoas com deficiência, decorrente da ausência de medidas que incentivem sua inclusão social em diversas áreas do conhecimento. Para facilitar a integração das PcD na sociedade, tanto a educação tradicional quanto a inclusiva desempenham papéis fundamentais na formação intelectual e no conhecimento dos direitos, contribuindo para sua defesa. Nesse sentido, é imprescindível que o governo guineense assuma, por meio de instrumentos jurídicos com legitimidade reforçada, a inclusão das pessoas com deficiência, ampliando a infraestrutura acessível, promovendo a formação de docentes e auxiliares em comunicação e práticas inclusivas, e concedendo bolsas de estudo para incentivar o acesso e reduzir os índices de abandono (ENIPD, 2018, p.41).

Além disso, as práticas de educação inclusiva enfrentam desafios significativos na esfera familiar e social. Em determinados contextos, a sociedade afasta os deficientes dos ambientes públicos por meio de discriminações, preconceitos e limitações dos espaços, como prédios escolares, calçadas, instituições e transportes não adaptados. Isso dificulta sua participação plena, sobretudo nos setores de educação, justiça e investigações. A escassa presença dos deficientes nos partidos políticos também contribui para a ausência de suas demandas nos programas de governação, pois muitos partidos parecem não priorizar a representatividade desse grupo, que, por sua vez, é fundamental para a elaboração de políticas inclusivas.

No âmbito político, a instabilidade é evidente, em grande parte devido à

participação recorrente de atores militares, que frequentemente determinam os rumos do país de maneira contrária aos preceitos democráticos. Essa instabilidade não só dificulta a implementação de políticas públicas eficazes e inclusivas, mas também desestimula o investimento de parceiros internacionais, fragilizando ainda mais o Estado guineense.

Estas considerações ressaltam a necessidade urgente de ações coordenadas, tanto pelo Estado quanto pela sociedade, para superar as barreiras que impedem a plena implementação da educação inclusiva em Guiné-Bissau.

Sobre a educação inclusiva, conclui-se que ela tem buscado promover a democratização das instituições escolares e a promoção dos direitos humanos. Assim, a inclusão educacional constitui a prática mais recente no processo de universalização dos sistemas de educação que versam sobre a inclusão social. A sua prática em muitos Estados e governos ainda enfrenta desafios consideráveis que acabam dificultando a integração integral das PcD dentro da sociedade. Sua aplicação nas escolas favoreceu a valorização da pessoa humana assim como criou nova forma de ensino nas diversas escolas. Apesar da sua prática ter efeitos positivos, com aproximação social maior das PcD dentro das instituições sociais, econômicas e políticas, sua aplicação ainda enfrenta desafios em muitos países de baixa governança, como é o caso da Guiné Bissau. Ainda, compreende-se que, a educação inclusiva é tida como o modelo acadêmico que versa sobre a promoção dos direitos humanos, proteção das PcD e que luta contra os estereótipos criados contra a pessoa do deficiente. Ela baseia na inserção das PcD e no combate às discriminações contra a pessoa dos deficientes, tanto em ambientes acadêmicos, sociais, políticos ou culturais.

Entretanto, a avaliação do contexto local indica que foram constatadas múltiplas barreiras na implementação da educação inclusiva na Guiné-Bissau. O país aprovou um Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva (2022–2028), alinhado a princípios de valorização da diversidade, cooperação e reconhecimento de direitos iguais, com participação de órgãos governamentais e parceiros como UNICEF e organizações internacionais, porém, a dinâmica de implementação desses projetos ainda é limitada. Essas barreiras justificam a pouca relação do estado com a temática, apesar de assinar tratados internacionais que versam sobre a promoção educacional das PcD, segurança e acessibilidade, mas tem se

observado pouca sensibilização social sobre a educação inclusiva, tanto quanto, os desafios das entidades não governamentais (ONGs) na implementação dos projetos que versam sobre a inclusão social no país.

Na mesma linha, os desafios se estendem a infraestruturas escolares em que muitas escolas não possuem adaptações físicas, materiais pedagógicos acessíveis ou serviços de apoio especializados, limitando a inclusão efetiva de estudantes com deficiência. Outrossim, a formação docente em educação inclusiva é insuficiente, e faltam equipes multidisciplinares para avaliação e acompanhamento educacional. A ausência de estatísticas atualizadas e sistemas de informação educacional confiáveis dificulta identificar necessidades, alocar recursos e avaliar resultados do plano inclusivo. Salienta-se que, persistem barreiras atitudinais e baixa conscientização comunitária sobre direitos e práticas inclusivas, o que afeta matrícula, permanência e aprendizagem de grupos historicamente excluídos. Também, observou-se ausência de programas de governança que contemplam a educação inclusiva ou projetos que versam sobre a vida, proteção e garantias do bem-estar-social dos deficientes. Outros desafios políticos registrados incluem falta de cumprimento dos tratados internacionais que versam sobre a inclusão e garantias dos direitos sociais e políticos das PcD e ainda como gerir as diferenças, apoiar alunos, professores e famílias.

Assim, a avaliação institucional evidencia também a pouca qualificação do corpo docente sobre matérias de inclusão e tratamento dos alunos com deficiência, aliás, os desafios apontam ainda que, poucas escolas no país possuem condições que acolhem as PcD, como também, ausência de políticas sociais voltadas à inclusão social como auxílio estudantil, cotas afirmativas, isenção completa de mensalidades, bolsas de estudo a exterior dentre outras políticas que possam articular a inclusão social no país.

Por outro lado, destaca-se como principais obstáculos pelo pouco exercício pleno da educação inclusiva em Guiné Bissau, a pouca vontade política, barreiras institucionais, a falta de informações para a sociedade, a ausência de legislações específicas que regulam a prática, o descumprimento dos tratados internacionais, a insuficiência de escolas e de condições adequadas, a inexistência de políticas inclusivas como cotas afirmativas, auxílio estudantil, vale transporte para alunos com deficiência, materiais didáticos e formação adequada dos professores. Tais

fatores, direta ou indiretamente, comprometem a efetivação da educação inclusiva no país e têm contribuído tanto a discriminação institucional quanto a exclusão das PcD no acesso aos serviços públicos. Na mesma linha, observou-se a urgência na implementação plena tanto dos tratados internacionais, tanto quanto, na criação das legislações nacionais específicas e políticas públicas inclusivas que incentivam a inclusão e combatem a exclusão das PcD nos espaços públicos. Constatou-se também, que existe a questão tradicional, étnica, cultural e o imaginário social guineense que desenha as PcD como sendo aqueles que não possuem a capacidade para realizar as atividades que as pessoas “sem deficiência” realizam. Adicionalmente, observamos que na sociedade guineense, na tradição e no imaginário social guineense PcD geralmente não são aceitas a frequentar as escolas pela própria família e assim como a sociedade.

Sobre o sistema educativo guineense, conclui-se que ele abrange ensino básico, secundário, técnico profissional e superior, com esforços de sua expansão desde os anos 1990. Desde lá, persistem fragilidades estruturais como infraestrutura escolar insuficiente, carência de docentes qualificados, currículos desatualizados, ausência de estatísticas atualizadas e baixa sensibilização sobre a educação e cidadania. Esses fatores geram desigualdades de acesso e permanência, especialmente para estudantes com deficiência e alunos com baixa rentabilidade em zonas rurais e em contextos de pobreza. A falta de dados confiáveis impede planejamento baseado em evidências e monitoramento de metas, perpetuando um ciclo de políticas bem-intencionadas com baixa efetividade educacional.

Assim, a tardia consolidação do sistema educativo nacional em promover educação de qualidade que permita proteger os direitos sociais e políticos e conscientizar a sociedade atrapalharam de certa forma na criação dos projetos educacionais consistentes que versam sobre os direitos a educação. Desse modo, o sistema de ensino guineense enfrentou desde então (até agora está enfrentando) o jogo colonial de ensino e projetos curriculares dos outros países o que acabou por atrapalhar ainda mais afirmação do ensino revolucionário projetado logo após a independência.

Adiante disso, foram verificando se diversas barreiras na consolidação do sistema educativo nacional, dentre os desafios destaca se, ausência de

investimento, quadro de docentes insuficientes/qualificado, falta de infraestrutura escolares, assim como, ausência de legislações concretas que possam garantir o bom desempenho educacional. Neste interim, os desafios educacionais se consolidaram, sobretudo, no âmbito institucional motivado por sucessivas quedas dos governos, assim como, nas infraestruturas escolares o que impactou ainda mais nos primeiros moldes do ensino nacional.

Os desafios foram se multiplicando a cada vez com greves e faltas de pagamentos aos docentes. Atualmente, o sistema educativo nacional enfrenta não só falta de investimento sério, ausência de planos educacionais que combatem o abandono escolar, tanto quanto, a fuga dos docentes e ausência de infraestruturas escolares modernas. Esses desafios se incidem pela pouca consolidação de governança que o país enfrenta. Apesar de “certo avanço normativo”, a implementação ainda depende de financiamento estável, coordenação intersetorial (educação, saúde, proteção social) e mecanismos de monitoramento que conectem metas a resultados mensuráveis.

Sobre o sistema político guineense, compreendeu-se que a situação política de Guiné Bissau sempre esteve sob crises, ora políticas, institucionais e sociais. Esses cenários são cruciais para com o desenvolvimento do país. Desde então, a dinâmica política guineense foi tomada por episódios de impasse institucional e disputas de poder entre Executivo e Legislativo que, por sua vez, impactou diretamente a governança desde a criação dos projetos sociais, assim como, na garantia das autonomias institucionais. Em educação e segurança pública, por exemplo, observa-se que isso se traduz em interrupções de calendário escolar, atrasos salariais, e baixa continuidade de programas, assim como, os golpes de estado, quedas de governos e bloqueios institucionais, mesmo quando há “um certo” alinhamento com agendas internacionais para investimentos no país. A presença de planos e compromissos governamentais na sua maioria foram inflexíveis com a execução das demandas sociais provocadas pela instabilidade política que resultam em quedas de governos ou parlamentos, perseguição dos opositores etc. Nesta ótica, as dinâmicas políticas acabam sendo vulneráveis a essas mudanças de lideranças, o que enfraqueceu a capacidade do Estado guineense de assegurar direitos sociais dos cidadãos, principalmente, educacionais de forma equitativa.

Nessa linha, os desafios políticos não têm permitido a consolidação do poder político e assim como a implementação dos projetos que versam sobre a consolidação do poder político e democrático. Neste entendimento, a Guiné-Bissau, vive um ciclo de fragilidade institucional marcado por baixa capacidade administrativa, descontinuidade de políticas públicas e dependência de parceiros internacionais. A alternância frequente de governos e tensões entre poderes dificultam a implementação consistente de reformas, especialmente nas áreas sociais educação inclusiva onde a execução depende de coordenação interministerial e financiamento previsível. Essa instabilidade corrói a confiança pública e cria um ambiente onde planos estratégicos existem no papel, mas enfrentam barreiras de materialização por falta de recursos, dados confiáveis e mecanismos de monitoramento robustos. Ainda, observa-se que, desde sua independência, os desafios políticos não só retorceram o plano de desenvolvimento, projetos de modernização do sistema educativo, como também, impediram o investimento dos parceiros internacionais no país.

Por fim, entende-se que, por meio da avaliação do Contexto Institucional Político e Ideacional (CIPI) compreende-se que, todas essas barreiras tiveram seus impactos diretos na organização do sistema educativo guineense, na implementação plena da educação inclusiva, na criação de políticas públicas e projetos sociais, assim como, no âmbito cultural. Neste sentido, é preciso que haja agendas claras sobre a organização social do sistema educativo nacional, da educação inclusiva em conformidades com as metas da ONU como aponta a meta 4 das Nações Unidas nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030. Isso porque, criar as políticas de inclusão social exige mais do que ações pontuais; requer um compromisso estruturado, intersetorial e contínuo, voltado à redução das desigualdades e à construção de uma sociedade verdadeiramente justa e que respeite as diferenças.

6.1 Recomendações

Como resultado desse estudo, emerge a necessidade de uma política educativa que agregue a coordenação entre o governo e os diversos parceiros que se encontram a trabalhar na área da inclusão escolar em Guiné Bissau.

Djata, (2023, p.3) compreende que a problemática da Educação Inclusiva foi assim integrada no Plano Setorial de Educação (PSE) em torno desses 3 eixos. Apesar desses avanços, o plano trienal 2017-2020 não especificou ações concretas para a educação inclusiva, demonstrando a necessidade de um plano de ação mais detalhado e efetivo para consolidar essa política pública (Handicap Internacional Guiné-Bissau, 2021, p.2).

Nessa lógica, Handicap Internacional (2021, p.5) observa que é necessário realizar reflexões sobre o modo como a educação inclusiva se desenvolve em Guiné- Bissau, como também, analisar a necessidade de propor novas legislações e documentos básicos que deverão nortear o desenvolvimento de uma educação de qualidade e de acesso universal, sobretudo, das meninas deficientes. Em outras linhas, compreende-se que, a reflexão, implementação e projeção serão uma porta de entrada para repensar o desenvolvimento através de um plano de ação amplo que irá refletir sobre o acesso a educação das PcD no país, tanto quanto, de indicadores que permitirão medir os avanços nos diferentes níveis da implementação da educação inclusiva.

Neste sentido, acrescenta se que, este processo deve se pautar com a inclusão nos documentos estratégicos de referência para o desenvolvimento da educação inclusiva na Guiné-Bissau. Assim sendo, os atores intervencionistas na educação inclusiva como governo, Federação das Associações de Defesa e Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FADPPDP), Associações das Pessoas com Deficiência (AS-GB e AGRICE), ONGs nacionais e internacionais, Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH) entre outros, devem elaborar em conjunto com a Direção Geral da Educação Inclusiva (DGEI) e as partes interessadas da educação inclusiva uma estratégia consistente e plano de ação (bem orçamentado) para a promoção da educação inclusiva a nível nacional, garantindo a sua integração nos documentos estratégicos para o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau.

Neste entendimento, Handicap Internacional (2021) observa que os intervencionistas na educação inclusiva, podem usar estratégias como workshops, debates, sensibilizações, reuniões comunitárias, rádios e TVs como meios para difusão dos projetos que versam sobre as discussões de novos horizontes sobre a educação inclusiva. Também, devem levar em consideração as reflexões e a

definição da estratégia de educação inclusiva no âmbito político, constitucional e legislativo buscando posicionamentos e articulações com todos os níveis de ensino desde a pré- escola, ensino fundamental, médio e superior e profissional envolvendo treinamentos em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visam a promoção das oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

A mobilização de Organizações de Pessoas com Deficiência (OPD) tem desempenhado papel relevante na construção de um sistema educacional mais inclusivo. Essas organizações têm promovido iniciativas de apoio, como a constituição de um comitê de monitoramento que busca se consolidar como estrutura permanente de consulta sobre a educação inclusiva. Entre as principais OPDs que atuam no país destacam-se: Federação de Associações de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (FAPDPD); a Escola Bengala Branca; a Escola de Surdos e Mudos da Associação dos Surdos da Guiné-Bissau (ASGB); e o Projeto EQUIP – Educação de Qualidade, Inclusiva e Participativa da PLAN GB.

Essas instituições têm promovido a capacitação de professores, o desenvolvimento de metodologias adaptadas e a sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da educação inclusiva (ENIPD, 2018, p.17).

Nessa ótica, Sassaki (2009, p.3) considera que, para uma boa inclusão e combate à exclusão, adequação das sinalizações de locais em atenção aos cegos e pessoas com baixa visão deve ser um compromisso por parte do Estado, assim como, a contratação de intérpretes da língua de sinais junto aos trabalhadores em serviços e locais de lazer. No contexto guineense, essa política poderia colmatar muitas barreiras dos deficientes cegos, porém, a realidade é distante devido à ausência do poder público face aos interesses das PcD.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.

ARAÚJO, Thaís Santana Silva. **História da Educação: A Evolução da educação Inclusiva nas séries iniciais na década de 90 e seus avanços**. 2018. Número total de folhas: 22 p. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia– Anhanguera Educacional, Osasco, 2018.)

ARAÚJO, Eliece Helena Santos. **Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Faculdade de Direito da UFBA** - 2015. p.1 - 86. (Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. Salvador, 2015.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação de políticas públicas, **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política Ano I nº 01** Julho a Dezembro/2013.

ARRETCHE, Marta T. S. (1998). “**Tendências nos Estudos sobre Avaliação**”, in: RICO, Elizabeth Melo. Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate. São Paulo, Cortez, 1998.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização. – Brasília: Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BLANCO, R. Aprendendo na diversidade: Implicações educativas. **Foz do Iguaçu: 2003**.

BRASIL: **Educação inclusiva**, secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p. Coordenação geral SEESP/MEC.

BARBOSA, Ana Karla Gomes. **Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BARRETO, Maria Antónia. **Reformas Recentes No Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Compromisso entre a Identidade e a Dependência**. Atas do Colóquio Internacional Cabo Verde e Guiné-Bissau: Percursos Do Saber E Da Ciência Lisboa, 21-23 de junho de 2012.

BAUER, Adriana. **Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?** 2010.

BIJAGÓ, Vagner Gomes. **Os Golpes de Estado na Guiné Bissau: O Cotidiano do Poder no Contexto da Diversidade Étnica e da Construção Nacional**, 2011.

BORGES, Jacqueline Florindo. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Qualitativa**, Ministério Do Desenvolvimento E Assistência Social, Família e Combate à Fome,

2023.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva história da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, SP: [s.n.], 2005. 265p.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné Bissau**, Campina, SP: [s.n.], 1999.

CÁ, FERNANDA. **Políticas Públicas De Inclusão E Acesso À Educação De Pessoas Com Deficiências (Pcd) na Bissau/Guiné-Bissau** 2023, p.1-22. (Trabalho de Conclusão de Curso em Administração Pública) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciênc Educ**. Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Departamento de Física e Química.

CAETANO, Fara. Cooperação Portugal – Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense, história. **Revista da FLUP**. Porto, IV Série, vol. 3 - 2013, 97-120.

CARVALHO, Ricardo Ossagô. **Que Democracia?** O processo de transição política e a atuação das forças armadas na condução da política nacional (1994-2009). – Teresina-PI, 2010.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**, Campinas SP, 2007.

Declaração de Salamanca **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. **Campos e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. de (org). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis:Insular, 2002.

DJALO, Raissa Tairo. **Políticas Públicas Educacionais na Guiné-Bissau: O Caso das Pessoas Com Deficiência Visual** (2009– 2016), 2022, p.1-19. (Graduação em Administração Pública) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022.

DJATA, Fátima. **Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Específicas na Escola Do Ensino Básico Bengala Branca em Guiné Bissau**, (Dissertação de mestrado em Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor), Universidade do Algarve. Portugal, 2023.

DW, **Guiné-Bissau: Associação denuncia abusos contra deficientes**, 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/associa%C3%A7%C3%A3o-guineense-denuncia-abusos-contra-pessoas-com-defici%C3%Aancia/a-60492302> Acessado

em 10 dez. 2024.

DICHER Marilu. **A Jornada Histórica Da Pessoa Com Deficiência: Inclusão Como Exercício Do Direito à Dignidade Da Pessoa Humana**, 2014.

EMPALÁ. Jean da Silva. **Políticas Públicas na Guiné-Bissau: Arranjos e Relações Institucionais para Provisão de Políticas Educacionais no Ensino Básico (2010- 2023, 1-103).**

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. **A Política Da Avaliação De Políticas Públicas, RBCS Vol. 20 nº. 59 outubro/2005.**

FAGLIARI, Solange Santana dos Santos. **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva : ajustes e tensões entre a política federal e municipal.** São Paulo: s.n., 2012, 266 p.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné Bissau: incoerências e descontinuidades.** 2005. 719 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

CRISTINE Garghetti, Francine. Breve História da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, 101-116 (REID) 2013.

Fundação Fé e Cooperação (FEC). **Estudo Diagnóstico Do Ensino Superior E Investigação Científica Oportunidades E Recomendações Esic.** 2022. (Estudo de campo realizado em Guiné Bissau pela FEC, 2022)

GOMES, Bruno; SILVA, Natalino Neves da. Políticas públicas da educação em Guiné-Bissau: desafios para a conquista do direito à educação. **Quaestio: revista de estudos em educação** | Sorocaba, SP | v. 25 | p. 1-19 | e023029 | 2023 | e-ISSN 2177-5796.

GUINÉ BISSAU, **Carta Política do Sector da Educação na Guiné-Bissau**, 2017-2025. .(Ministerio da Educação Nacional de Guiné Bissau)

GUINÉ BISSAU, **Estratégia Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência** (ENIPD 2018). República Da Guiné Bissau Ministério Da Mulher, Família e Solidariedade Social.

GUINÉ-BISSAU, **relatório da Situação do Sistema Educativo**, Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza, 2013, p.1-164.(Ministerio da educação nacional)

GUINÉ BISSAU, **relatório Sobre a Situação dos Direitos Humanos na Guiné-Bissau** 2020-2022, p.1-178. (Liga Guineese dos Direitos Humanos)

GUINÉ BISSAU, **Estratégia Nacional de Inclusão de Pessoas com Deficiência** (ENIPD 2022). República Da Guiné Bissau Ministério Da Mulher, Família e Solidariedade Social.

GUINÉ BISSAU, **Estratégia Nacional Para A Inclusão Das Pessoas Com**

Deficiência 2021 -2025 (Enipd 2021-2025). República Da Guiné Bissau Ministério Da Mulher, Família e Solidariedade Social.

GUINÉ BISSAU: **Relatório Sobre e a Situação dos Direito Humanos na Guiné Bissau Sob Lema: Quando A Ordem é Injustiça, à Desordem é Já, Um Princípio da Justiça**, 2007, p.1-59.

GUGEL, Maria. (2007) **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.**

GUSSI, Alcides Fernando. Oliveira,Breyner Ricardo de. **Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica**, v.4, n.1, p.83-101, 2016.

GUINÉ BISSAU, **Constituição da República da Guiné –Bissau** 1996.
Disponível em: <https://www.parlamento.gw/leis/constituicao/constituicaoguine.pdf/view>
acessado em 15-04-2024.

GUINÉ BISSAU, **Relatório Dos Direitos Humanos** 2018.

HANDICAP INTERNACIONAL GUINÉ BISSAU, 2021. **Chamada para candidaturas** - Consultoria (à distância e no terreno) Desenvolvimento de uma estratégia e um plano de ação nacional de educação inclusiva para a Guiné Bissau. Referência: E41-2021-DAKA-144.

IBRA CÓ. **A Instabilidade Política Na Guiné-Bissau E Suas Implicações Para A Política Educacional Do Ensino Básico E Secundário**, 2017, p.1-20. (Bacharelado em Humanidades) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,2017.

IMBUNDE, Sábado Fernando. **Discriminação E Preconceito contra Pessoas com Deficiência no Ambiente Familiar: um caso de Guiné-Bissau**. São Francisco Do Conde 2018, p. 1 - 30 (Bacharelado em Humanidades) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), 2018.

JANNUZZI, Paulo de Martino. (2022). A importância do contexto institucional, político e ideacional na avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Avaliação**, 11(2), e113722. <https://doi.org/10.4322/rbaval202211037>.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo. Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, e248101118719, 2021.

Marian A. L. Dias Ferrari. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**, Psicologia Ciência E Profissão, 2007, 27 (4), 636-647.

MARTINS, Cybelle Fernanda. **Análise da Política de Atenção Integral à Pessoa com Deficiência em uma capital da Região Nordeste do Brasil**, Physis: Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 33, 33062, 2023.

DE LOUREIRO MAIOR, Izabel Maria Madeira. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, v. 10, n. 2, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Inclusão Social de Pessoas com Deficiências e Necessidades Especiais:** cultura, educação e lazer, Saúde Soc. São Paulo, v.20, n.2, p.377-389, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo/SP: Summus, 2015.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos Históricos Da Educação Inclusiva No Brasil, **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019.

MONTEIRO, João José Huco. **A Educação na Guiné Bissau Bases para uma estratégia setorial renovada**, junho 2005, p.1-140. Guiné Bissau.

MORGADO, José Carlos. SANTOS, Júlio. SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau, **Configurações [Online]**, 17 | 2016, posto online no dia 30 junho 2016.

NHAGA, Francisco Tugna. **Inovação Tecnológica na Guiné-Bissau:** Estudo De Caso na Gestão Educacional, 2020, p.1-9.

NANQUE, Jailson Carlos. Políticas públicas para pessoas com deficiência na Guiné Bissau. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas**, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº2, p.263-284, jul./dez. 2022.

NETO, Antenor de Oliveira Silva. **Educação inclusiva:** uma escola para todos. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva:** aproximações e convergências. Artigo SEDUC. Cuiabá-MT, 2014.

NUNES, Sylvia da Silveira. **Educação Inclusiva:** Entre a História, os Preconceitos, a Escola e a Família, 2015.

PNUD, **Lançamento da base de dados de pessoas com deficiência na Guiné-Bissau**, 2021. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/guinea-bissau/news/lancamento-da-base-de-dados-de-pessoas-com-deficiencia-na-guinea-bissau> Acessado em 9 de dezembro de 2024.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

Organização das Nações Unidas (ONU), **Transformando Nosso Mundo:** A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, 2015.

RÁDIO FRANÇA INTERNACIONAL, **Deficientes denunciam falta de integração na Guiné-Bissau** 2021. <https://www.rfi.fr/br/africa/20130806-deficientes-denunciam-falta-de-integracao-na-guine-bissau> Acessado em 10 de dez. 2024.

RODRIGUES, Roberto Wagner e Rosana de Freitas Boullosa. **Avaliação e Monitoramento em Gestão Social:** Notas Introdutórias. Revista interdisciplinar de gestão social v.3 n.3 set. / dez. 2014.

RIBEIRO, Araújo. LEVY, Isabel Quinhones. **Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau**, 2001.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**, 2010.

PEREIRA, Jhenifer Fernanda Rodrigues Ferreira. **Educação Inclusiva: Educação Inclusiva no Ensino Aprendizagem na Escola Regular**, 2022, p.1-25. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Anhanguera, como requisito parcial para a obtenção do título de graduado em Pedagogia).

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANE, Samba. **Educação na Guiné Bissau: Perspectivas na atualidade, o Ensino Básico em questão**, 2019, p.1-332.

SANHÁ, Buli. **Educação Inclusiva no Ensino Primário Guineense**, 2022. (Dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária). 2022, p.1-100. Instituto Politécnico de Santarém, Portugal, 2022.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. Educação e Contemporaneidade, **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 1-242, jan./jun., 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da Inclusão e Suas Implicações Educacionais**, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10- 16.

SEIDE, Braima. **Percurso de Sistema Educativo na Guiné-Bissau**, (Trabalho de conclusão de curso licenciatura em Pedagogia), 2019, p.1-16, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 2019.

SEMEDO, Rui Jorge. **Ativismo Político-social e Crise Institucional na Guiné-Bissau: Caso do MCCI, Bassora di Povu, O Cidadão e Voz do Cidadão do Mundo**. Cadernos de Estudos Africanos, julho-dezembro de 2020, 40, 13-36.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito**, 2011, p.1-9.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Análise de políticas públicas [livro eletrônico]** : diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo : Cengage Learning, 2020.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI). **Método de adequação de curso para inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD)**: SENAI, 2015. 172 p. il. deficiência / Serviço.

SILVA, Jackeline Susann Souza da. **Deficiência, Diversidade e Diferença: Idiossincrasias e Divergências Conceituais**, Educação em Revista|Belo Horizonte|v.38|e36551|2022.

SILVA, Ailton Marques da. **Metodologia da pesquisa** / 2.ed. rev. Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SILVA, Luciana Vieira da. Pereira Marcelo Ivanir. **Educação Especial Inclusiva: Uma Análise Cronológica, Prática e Legal**. II Seminário Científico da FACIG – 17 e 18 de Novembro de 2016 I Jornada de Iniciação Científica da FACIG – 17 e 18 de Novembro de 2016.

SILVA, Julinho da. **Educação Especial e Inclusiva Das Pessoas com Deficiência Visual na Guiné-Bissau: uma Análise a Partir das Políticas Educacionais Brasileiras** 2023, p.1-104.

SILVEIRA, Jader Luís da. **Abordagens Sobre Educação Inclusiva** / Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2020. – V. 1. 26 p.

SILVEIRA, Aline Machado Da. Educação Inclusiva No Brasil. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.33, p.126-133/2019.

SOUZA, Joilma Farias de. **Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRONON) e Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD): sob a perspectiva da política pública**. Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.16, n.11, p. 1-19, 2023.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico Do Surgimento Da Educação Especial**, 2010.

RAMOS, Marília Patta. **O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 46(5):1271-294, set./out. 2012.

TREVISAN, Andrei pittol; Hans michael van Bellen. **Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção**, Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/Jun. 2008.

VILELA, Alessana Ribeiro Rezende. **Direito à Educação Inclusiva no âmbito da legislação brasileira**: manual compilado. Três Corações, 2021. 101 f. : il.

UNESCO, 2007. **Inclusão digital e social de pessoas com deficiência**: textos de referência para monitores de telecentros. – Brasília: 73 p.