FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR NA GUINÉ-BISSAU: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Policarpo Gomes Caomique[*]

RESUMO

Este estudo aborda a formação inicial de professores e a inclusão escolar na Guiné-Bissau em uma perspetiva histórica e longitudinal, considerando as dinâmicas operacionais e os paradigmas dominantes em cada contexto. Partindo da premissa de que a formação docente é um processo político atravessado por relações de poder e disputas identitárias, analisam-se três paradigmas centrais de formação docente: o colonial, de caráter assimilacionista e utilitarista; o libertador e anticolonial, promovido pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde nas zonas libertadas e no pós-independência; e o institucional inclusivo, representado pela criação da Escola Superior de Educação e pela promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo e do Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva. Em termos metodológicos, adotou-se uma abordagem qualitativa, apoiada na análise documental, bibliográfica e Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados revelam que, apesar do salto quantitativo significativo na oferta de cursos de formação de professores, ainda persistem no contexto guineense gargalos qualitativos expressivos, tais como a desqualificação formal de parte dos formadores, a ausência de harmonização curricular entre as unidades de formação, a escassez de recursos didáticos e de tecnologias assistivas e a dependência de parceiros internacionais. A consolidação de uma prática pedagógica inclusiva requer, portanto, a superação dessas barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais, bem como um maior protagonismo do Estado na condução das políticas educacionais.

Palavras-chave: *Formação de professores; Educação inclusiva; Guiné-Bissau; História da educação; Escola Superior de Educação.*

ABSTRACT

This study addresses initial teacher education and inclusive education in Guinea-Bissau from a historical and longitudinal perspective, considering operational dynamics and dominant paradigms in each context. Grounded in the premise that teacher education is a political process shaped by power relations and identity struggles, this paper examines three core paradigms

[*] Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). E-mail: gomespolistar@gmail.com.

of teacher education: the colonial paradigm, defined by an assimilationist and utilitarian nature; the liberating and anti-colonial paradigm, promoted by the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde in liberated areas and post-independence; and the institutional inclusive paradigm, represented by the establishment of the Higher School of Education and the enactment of the Basic Law of the Education System and the National Strategic Plan for Inclusive Education. Methodologically, a qualitative approach was adopted, supported by documentary analysis, literature review, and Bardin's Content Analysis. The results reveal that, despite a significant quantitative leap in teacher training programs, severe qualitative bottlenecks persist in the Bissau-Guinean context, such as the formal underqualification of teacher trainers, lack of curricular harmonization across training institutions, scarcity of teaching materials and assistive technologies, and heavy reliance on international partners. Achieving a genuinely inclusive pedagogical practice requires overcoming these structural, pedagogical, and attitudinal barriers, alongside stronger State leadership in steering educational policies.

Keywords: *Teacher education; Inclusive education; Guinea-Bissau; History of education; Higher School of Education.*

Introdução

Os professores são os principais mediadores do ensino e aprendizagem, atores-chave na concretização dos objetivos educacionais preconizados em uma sociedade. A formação inicial de professores constitui um estágio seminal, mas indispensável para a construção da prática e da identidade docente. Nessa etapa, os professores em formação adquirem competências teóricas, práticas e atitudinais exigidas para o exercício docente. Não se trata de um simples processo de transmissão de habilidades didático-pedagógicas aos professores em formação, mas também da construção de identidades sociais e da edificação das agendas políticas.

O ato de formar e de ensinar é, como sinaliza Paulo Freire (2019), uma intervenção deliberada e política no mundo. Conforme adverte a literatura crítica sobre a formação de professores nas fronteiras do Sul Global (Christie, 2025; Giroux, 2020), os programas formativos operam como arenas de disputa ideológica, nas quais se articulam concepções de subjetividade, relações de poder e projetos de sociedade.

Em contextos marcados pelo legado histórico do colonialismo, a análise da formação docente exige confrontar o que Maldonado-Torres (2007) e Pam Christie (2025) denominam de colonialidade do ser, do saber e do poder, um conjunto de padrões assimilacionistas e hierarquizantes que sobrevivem à independência formal e continuam a tensionar as instituições educativas. Na África e, especificamente, na Guiné-Bissau, a edificação de um sistema de ensino emancipatório

e inclusivo pressupõe a superação do prisma da normalidade colonial, que historicamente segregou corpos, subordinou saberes locais e instrumentalizou a escola para a manutenção de lógicas de dominação e docilização (Chuquilin Cubas, 2026; Selkrig, 2026).

Para compreender as dinâmicas e os paradigmas que moldam o cenário educacional guineense contemporâneo, este estudo traça uma recomposição histórica estruturada em três momentos decisivos. O primeiro período compreende a fase da ocupação colonial efetiva até à proclamação da independência (1936-1974), marcada pelo Estatuto Missionário e pela Reforma do Ensino Primário Ultramarino de 1964. Nesse ciclo, o aparato formativo, restrito à Escola de Habilitação de Professores de Posto de Bolama e à efémera Escola de Magistério de Bissau, operava sob uma lógica estritamente utilitarista, com um currículo focado na catequese moral, no trabalho produtivo e no enaltecimento da portugalidade, relegando a preparação didático-pedagógica a um papel secundário e alienante.

O segundo período emerge nas zonas libertadas durante a luta de libertação nacional (1963-1973) e consolida-se nos primeiros anos da reconstrução pós-independência sob a liderança de Amílcar Cabral e do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Inspirado na pedagogia libertadora e anticolonial, esse momento gestou as *escolas de mato*, os centros de formação de Djabadá e o emblemático Centro de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Máximo Gorki. Nesses espaços, a formação docente assumia-se como síntese entre o trabalho manual e o intelectual, formando militantes-educadores comprometidos com a soberania intelectual e com a desconstrução do analfabetismo herdado do colonialismo. Por fim, o terceiro período, iniciado com a abertura democrática na década de 1990 e estendido até ao presente, é caracterizado pela unificação e institucionalização do ensino superior por meio da criação da Escola Superior de Educação (ESE) e pela promulgação de um novo arcabouço normativo, destacando-se a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei do Ensino Superior e o Estatuto da Carreira Docente.

É no bojo dessa recente reestruturação institucional que a Educação Inclusiva ganha centralidade na agenda das políticas públicas guineenses, impulsionada pela criação da Direção-Geral da Educação Inclusiva (DGEI) e pela publicação do Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva (PENEI). Em sintonia com compromissos internacionais como a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o PENEI estabelece como meta prioritária

a integração transversal dos fundamentos da inclusão nos currículos da formação inicial de professores. Trata-se de assegurar que o direito à educação deixe de ser uma abstração jurídica para converter-se em uma experiência concreta de acolhimento e pertencimento para todas as crianças e jovens com deficiência.

Frente a esses dilemas, este estudo tem como objetivo geral analisar criticamente a trajetória histórica das políticas de formação inicial de professores na Guiné-Bissau e examinar como os discursos e as práticas de Educação Inclusiva são mobilizados e tensionados no âmbito da Escola Superior de Educação. Em termos metodológicos, fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, cujos dados e textos normativos foram submetidos aos procedimentos operacionais da Análise de Conteúdo Categorial (Bardin, 2016).

Para assegurar a exaustividade e o rigor da Análise de Conteúdo, o corpus documental foi constituído mediante a seleção de diplomas normativos e relatórios oficiais cobrindo o arco temporal de 1941 a 2022. O nosso acervo primário incluiu os decretos-leis do período colonial (Decreto-Lei nº 31.207/1941 e Decreto-Lei nº 45.908/1964), os documentos fundacionais do PAIGC e do Centro Máximo Gorki (1973-1980), o pacote legislativo de reestruturação do ensino superior (Decreto-Lei nº 13/2010, Leis nº 3/2011 e 4/2011) e os instrumentos de política inclusiva (PENEI e referenciais da UNICEF/TESSA). A exploração do material seguiu as etapas de pré-análise, categorização temática cruzada e inferência interpretativa.

Para além dessa introdução e considerações finais, o artigo estrutura-se em três seções interconectadas. Na primeira, detalha-se a matriz colonial da formação docente e a transição para a proposta pedagógica libertadora do PAIGC nas zonas libertadas e no Centro Máximo Gorki. Na segunda, analisa-se a criação da ESE, o arcabouço legislativo pós-2010 e o perfil acadêmico de seu corpo formador e, na terceira, debruça-se sobre a mobilização da Educação Inclusiva na Guiné-Bissau, confrontando os pilares do PENEI com as barreiras atitudinais, pedagógicas e a dependência de parceiros internacionais.

Matriz Colonial e a Pedagogia libertadora do PAIGC: da Submissão à Conscientização na Formação Docente

Na Guiné-Bissau, as iniciativas de formação de professores podem, em termos cronológicos, ser divididas em três grandes períodos: o primeiro estende-se da ocupação colonial efectiva até à proclamação

da independência; o segundo compreende o período entre a independência e a abertura democrática; e o terceiro iniciou-se com a abertura democrática e prolonga-se até ao presente. Desde as suas primeiras iniciativas, a formação docente tem mostrado um forte pendor ideológico, orientando-se para a materialização dos objetivos educacionais dos regimes políticos vigentes.

Nas três primeiras décadas do século XX, o quadro docente da educação na Guiné era constituído por padres, militares e funcionários da administração colonial, grande parte deles não possuía formação pedagógica prévia para a docência. Com a assinatura do acordo entre a Santa Sé e o regime colonial português em 1940, as missões católicas tornaram-se atores-chave da educação, mas sem participar diretamente na formação dos professores.

O artigo 70º do Estatuto Missionário, promulgado pelo Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de abril de 1941, atribuía aos colégios missionários ou escolas designadas pelos Prelados dos governadores das colónias, a responsabilidade pela preparação do corpo docente: professores, regentes, mestres, monitores e outros agentes. Este referido artigo determina que "somente serão admitidos à aludida preparação candidatos que deem garantias em relação aos objetivos morais e nacionais do ensino" (Estatuto Missionário, art. 70º, p.324), revelando uma orientação mais ideológica que técnico-pedagógica.

Com a reforma do ensino primário de 1964, o pessoal docente foi organizado em três categorias principais: professores de ensino primário, professores de posto escolar e monitores escolares.

Formados em escolas do magistério, os professores do ensino primário são os únicos elegíveis para atuarem nas escolas centrais normalmente localizadas em zonas urbanas e que operavam como local de conclusão do ensino[1]. Os professores do posto escolar eram formados em Escolas de Habilitação, orientadas para a formação do pessoal docente que atua nos postos escolares.

Ao contrário das escolas centrais, as Escolas de Habilitação oferecem as três primeiras classes e eram normalmente situadas em zonas rurais. Os monitores escolares, por seu turno, são pessoas sem formação pedagógica formal, mas que obtinham autorização para docência em contextos marcados pela escassez de professores diplomados, atuando principalmente em zonas rurais.[2]

[1] Ver o Decreto-Lei nº 45.908, de 10 de setembro de 1964. Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/1s/1964/09/21300/10991120.pdf.

[2] Ver o Decreto-Lei nº 45.908, de 10 de setembro de 1964. Disponível em: https://files.diariodarepublica.pt/1s/1964/09/21300/10991120.pdf.

Quadro 1 – Categorias dos Agentes Docentes (Reforma de 1964)

Categoria	Local de Atuação	Escola de Formação	Principal objetivo
Professor de Ensino Primário	Escolas Centrais (zonas urbanas)	Escolas do Magistério	Garantir o ensino completo (4ª classe) e a qualidade pedagógica.
Professor de Posto Escolar	Postos Escolares (zonas rurais)	Escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar	Atuar como agente de desenvolvimento comunitário (saúde, agricultura e ensino).
Monitor Escolar	Ambientes rurais (supletivo)	Colégios Missionários ou escolas designadas	Garantir o ensino eventual na falta de professores diplomados.

Fonte: Adaptado do Decreto-Lei nº 45.908 (1964).

Em toda a sua vigência na Guiné dita portuguesa, o regime colonial criou apenas duas escolas de formação de professores: a Escola de Habilitação de Professores de Posto Governador Geral Arnaldo Schultz em Bolama e a Escola de Magistério de Bissau.

A primeira escola de formação de professores na Guiné dita portuguesa foi criada em 1966 por meio da Portaria nº 1.853. Um ano depois, passou a denominar-se Escola de Habilitação de Professores de Posto, Governador Geral Arnaldo Schultz. Para ingressar nessa instituição, exigia-se "... a aprovação no exame final do ensino primário, ou de admissão ao ensino secundário, técnico ou liceal". Com duração de quatro anos, a Escola de Habilitação de Professores de Posto, Governador Geral Arnaldo Schultz, formou, entre 1966 e 1974, cerca de 250 docentes (Cunha; Ba, 2008, p.4).

Em 1972, foi criada a Escola de Magistério de Bissau, mas a escola deixou de funcionar devido à falta de formadores qualificados, interesse de estudantes e outros fatores. Para ingressar na instituição, exigia-se o certificado do 5° ano de escolaridade, equivalente à 9ª classe nos dias atuais (Cunha; Ba, 2008, p. 4).

Tabela 1 – Currículo do Curso de Formação de Professores de Posto (1964-1973)

Disciplinas e Atividades	1º Ano	2º Ano	3º e 4º Anos
a) Ciclo Preparatório do Ensino Técnico	17	16	16
Língua Nacional	4	4	4
História Pátria	3	2	2
Ciências Geográfico-Naturais	2	2	2
Matemática	3	3	3
Desenho e Trabalhos Manuais	3	3	2
Moral e Religião	2	2	2
Formação Portuguesa	—	—	1
b) Técnicas de Desenvolvimento Comunitário	14	11	9
Práticas de Agric. / Pecuária ou Formação Feminina	12	9	6
Higiene Geral, Saúde Pública e Socorrismo	2	2	2
Actividades Sociais	—	—	1
c) Atividades da Mocidade Portuguesa	5	4	4
Educação Física e Canto Coral	5	4	4
d) Preparação Docente	—	6	10
Noções Pedagógico-Didáticas	—	2	2
Práticas de Didáticas	—	4	7
Legislação e Escrituração Escolares	—	—	1
e) Estudo Dirigido	9	8	6
Total de períodos por semana	45	45	45

Fonte: Adaptado do Decreto-Lei nº 45.908 (1964).

A Tabela 1 demonstra que o currículo do Curso de Formação de Professores de Posto Escolar tinha orientação político-ideológica e utilitarista. Em comparação com os componentes de formação geral, desenvolvimento comunitário, educação moral e religiosa e formação cívica, que recebiam mais horas de aula durante o curso, os componentes pedagógicos ocupavam uma posição secundária.

Esse currículo tinha uma forte orientação para áreas produtivas, com 14 horas no primeiro ano, formando pessoas capazes de responder às necessidades produtivas do regime colonial. A oferta, em todos os anos do curso, de disciplinas como Língua Nacional, História, Pátria e Moral e Religião não se deu por acaso, resultou de uma proposta política e identitária. Os seus conteúdos exaltavam o chamado heroísmo português, estimulavam a legitimação das ações coloniais em África bem como a busca pela portugalidade no seio da população nativa.

O início tardio e a ínfima carga horária atribuída aos componentes pedagógicos, didáticos e metodológicos do curso, é uma tradução fiel da orientação assimilacionista e alienadora da educação colonial acima abordada. As matérias como: Noções Pedagógico-Didáticas e Práticas de Didáticas começaram a ser ofertadas apenas no 2º ano do curso; e a disciplina de Legislação e Escrituração Escolares a partir do 3º ano.

Para além do início tardio, verificava-se uma desvantagem em termos da carga horária. Enquanto a Formação Geral totalizava 49 períodos, o Desenvolvimento Comunitário 34 períodos e a Preparação Docente apenas 16 períodos semanais, distribuídos pelos diferentes anos do curso.

Dado o seu caráter elitista e segregacionista, o sistema educativo colonial conseguiu alfabetizar uma cifra muito ínfima da população autóctone. Em 1965, por exemplo, o índice de analfabetismo na atual Guiné-Bissau era de 99%. O Partido Africano Para Independência da Guiné e Cabo-Verde, através do seu líder Amílcar Cabral, compreendeu que, além da soberania territorial e econômica, era também necessário buscar a soberania intelectual e, para que isso fosse possível, deveria-se investir em educação.

Para o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a expulsão do colonialismo português e a conquista da independência constituía o programa mínimo e que o programa maior era construir uma sociedade justa, desenvolvida, social, econômica e culturalmente soberana, o que requer um grande investimento em formação de quadros. Perante o exposto, o PAIGC criou nas zonas libertadas da Guiné as escolas de mato, os internatos e semi-internatos.

As escolas de mato foram criadas para escolarização dos próprios combatentes e localizavam-se nas matas, funcionavam nos momentos

de trégua. Eram construídas de materiais de baixo custo e facilmente evacuáveis em casos de ataques das tropas portuguesas, incluindo folhas e troncos de árvore.

Os internatos se destinavam, a princípio, aos órfãos da guerra, alunos cujos pais morreram no combate. Eles viviam permanentemente nesses internatos enquanto os semi-internatos recebiam alunos com pais em vida, sendo estes obrigados, durante os fins de semana, a regressar às suas aldeias para ajudar os pais no campo.

Nos países vizinhos, foram criadas duas escolas: a Escola Piloto na República de Guiné-Conacri e a Escola Piloto de Teranga no Senegal. Destinavam-se aos alunos com melhor desempenho nos internatos e objetivavam-se a formar os futuros quadros do país. No decorrer desse movimento educativo, o PAIGC enfrentou obstáculos relacionados tanto à escassez quanto à qualidade formativa dos docentes.

Para o efeito, foram criadas ainda durante a luta de libertação nacional (1963-1973) duas escolas de formação de professores: o Centro de aperfeiçoamento de Professores, localizado na República da Guiné e o Centro de Formação de Professores de Djabadá, situado no Sul da Guiné-Bissau. Essas duas instituições emergiram em resposta aos desafios da escassez dos professores para atender às demandas do projeto educacional do PAIGC nas zonas libertadas da Guiné dita portuguesa. Destinavam-se a fornecer aos formandos, um conjunto de conhecimentos teóricos e de habilidades práticas necessárias para o exercício pedagógico nas zonas libertadas.

Após a independência, deu-se continuidade com o Centro de Formação de Professores de Jabadá e aproveitando as antigas instalações de um quartel português, criou-se o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki, na cidade de Có, região de Cacheu, norte da Guiné-Bissau.

O Centro de Formação de Professores de Djabadá passou a receber para compor o seu corpo discente os antigos combatentes com 2° e 3° anos de escolarização concluídos e que atuaram como professores nas zonas libertadas, para concluir o 4º ano. Enquanto o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki recebia os antigos combatentes com 4ª classe concluída e que também atuaram como professores nas zonas libertadas (Cunha; Bá, 2008).

Os principais objetivos do Centro Máximo Gorki eram os seguintes:

> formar e superar os professores do ensino primário que participaram na luta armada de libertação nacional preparando-os para atingir cada vez mais

> conhecimentos pedagógico-didáticos tendo em vista a sua transformação em verdadeiros agentes dinamizadores. O seu trabalho deverá ir ao encontro dos problemas, interesses, desejos e necessidades da população (...) Deve reforçar a formação política da população; preparar professores capazes de contribuir ativamente na formação de novas gerações de acordo com os princípios definidos pelo PAIGC nesta etapa de Reconstrução Nacional; contribuir para formar nos nossos professores uma grande vontade de superação, um espírito autodidático que lhes permita estar sempre informados dos progressos da técnica e da ciência
> (CEEN/DGE, 1979b, p. 9 *apud* Barreto; Carvalho, 2022).

No ano lectivo de 1980/81, a Escola de Formação de Professores Máximo Gorki, já havia formado 217 professores. Para os professores formadores, era exigida a qualificação académica mínima correspondente à 9ª ou 11ª classe, ou o diploma da Escola de Bolama ou do Magistério Primário (Cunha; Ba, 2008).

Tal como nas zonas libertadas, o componente curricular assentava na união entre o trabalho manual e intelectual; e uma orientação para o trabalho produtivo. O seu quadro disciplinar incluía: Português; Aritmética e Metodologia da Matemática, Psicopedagogia, Desenho e Trabalhos Manuais, Formação Militante, Educação Sanitária, Educação Musical, Educação Física (Barreto; Carvalho, 2022). O componente curricular de formação de professores era, desse modo, pensado para possibilitar a consolidação dos objetivos políticos, econômicos e ideológicos do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde.

A transição entre o modelo pós-independência dos anos 1980 e a posterior institucionalização do ensino superior nos anos 2010 foi profundamente marcada pelas crises socioeconómicas e políticas da década de 1990 na Guiné-Bissau. A adoção dos Programas de Ajustamento Estrutural (PAE) promovidos pelas instituições financeiras internacionais reduziu os investimentos públicos no setor educativo, resultando na estagnação dos centros de formação de professores, na degradação das infraestruturas e na precarização da carreira docente.

A Institucionalização da Formação Docente e a Escola Superior de Educação: Marcos Normativos e o Perfil Formador

Com a necessidade de reestruturação do sistema nacional de ensino, a formação de professores na Guiné-Bissau passou, após a independência, por um processo de reorganização institucional. Neste contexto, foram instituídas outras escolas de formação de professores, entre as quais a Escola Normal Amílcar Cabral (1975), Escola Normal 17 de fevereiro (1979), a Escola Normal Superior Tchico-Té (1979), a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (1986), o Centro de Formação de Professores Domingos Ramos (2017), o Centro de Formação Domingos Mendonça (2017) e o Centro de Formação Serifo Fall Camará (2017).

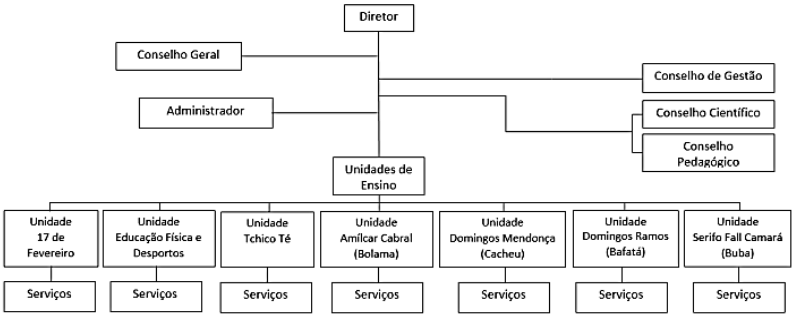
Em 2010, criou-se por meio do Decreto Lei nº 13/2010, a Escola Superior de Educação. A ESE resultou da unificação das escolas de formação de professores existentes no momento, nomeadamente: a Escola Normal Superior Tchico-Té, a Escola 17 de Fevereiro, a Escola Nacional de Educação Física, e a Escola de Formação Amílcar Cabral. Em 2020, foram incorporados a ESE outras escolas de formação de professores: o Centro de Formação de Professores Domingos Ramos; o Centro de Formação Domingos Mendonça; e o Centro de Formação Serifo Fall Camará em Buba.

A Escola Superior da Educação é

> [...] uma instituição de ensino superior de direito público ao serviço da sociedade e uma comunidade de estudantes e profissionais qualificados e participativos, que tem como missão a formação de professores, o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana, a criação e gestão do conhecimento e da cultura, da investigação, da ciência, da tecnologia e da arte
> (Boletim Oficial n° 42, de 21 de outubro, 2010, p. 4).

A ESE oferece a "formação de nível superior a professores para o ensino básico e secundário, dotando-os de competências, conhecimentos e capacidades para a sua inserção no mundo laboral e para a sua participação no processo de desenvolvimento da Guiné-Bissau (Boletim Oficial n° 42, de 21 de outubro, 2010, p.4)". Juridicamente, a ESE é considerada uma "pessoa colectiva de direito público, dotada de autonomia administrativa, financeira, patrimonial, científica e pedagógica, nos termos da lei" [...] e "é tutelada pelo Ministro da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos (Boletim Oficial n° 42, de 21 de outubro, 2010, p. 5)".

Figura 1 – Organograma da Escola Superior da Educação



Fonte: Pinto Chico Nancassa (2022)

Os diplomados na Escola Normal 17 de fevereiro, Escola Normal Amílcar Cabral, Centros de Formação de Professores Domingos Ramos em Bafatá; Domingos Mendonça em Cacheu; e Centro de Formação Serifo Fall Camará destinam-se ao 1º e 2º ciclos, equivalente a 1ª e 6ª classe. Os diplomados na Escola Nacional de Educação Física e Desporto (INEFD) destinam-se para o 3° ciclo do ensino básico, correspondente à 7ª, 8ª e 9ª classe. Os professores formados na Escola Normal Superior Tchico-Té atuam no ensino secundário, 10ª, 11ª e 12ª classe.

Criada em 1975, a escola de Formação Amílcar Cabral, localizada em Bolama, apresenta-se como a mais antiga e consolidada instituição de formação docente na Guiné-Bissau (Cunha; Ba, 2008). Para o ingresso nessa instituição, exige-se a participação em um teste de admissão e apresentação do certificado de conclusão de, no mínimo, 9º ano de escolaridade. Com duração de três anos, os dois primeiros anos são teóricos, e o terceiro consiste em um estágio pedagógico (Guiné-Bissau, 2013).

Criada em 1979, a Escola de Formação 17 de Fevereiro oferece cursos de formação com uma duração de três anos para os candidatos aprovados em um teste de admissão e apresentação do certificado de conclusão de, no mínimo, o 9º ano de escolaridade. A estrutura de gestão da Escola de Formação 17 de Fevereiro organiza-se em três órgãos principais: o Conselho Diretivo, o Conselho Técnico-Pedagógico e o Conselho Disciplinar.

Localizada em Bissau, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) foi criada em 1986 com o objetivo de formar professores de educação física e desportos. A ENEFD continua sendo

a única instituição educativa, incluindo públicas e privadas, que atua na formação dos professores de educação física e desportos.

Em 2017, foram criados o Centro de Formação Domingos Mendonça; o Centro de Formação Serifo Fall Camará e o Centro de Formação de Professores Domingos Ramos. Esses centros foram, em 2020, integrados à ESE por meio do despacho nº 5 MENES/GM/2020.

No ano lectivo de 2022/2023, o Centro de formação Domingos Ramos já contava com cerca de 300 diplomados, 704 estudantes ativos, 47 professores, 9 de técnicos administrativos, 10 salas de aula e 22 turmas, funcionando em três turnos. No mesmo período, o Centro de Formação Serifo Fall já contava com mais de 300 diplomados e o Centro de formação Domingos Mendonça, já contava com cerca de 300 diplomados e 55 professores, dos quais: 41 eram licenciados, 10 bacharéis e 4 mestres (Djaló, 2023).

Os estudos recentes sobre a formação docente na Guiné-Bissau revelam um grande salto quantitativo em relação à oferta de cursos, criação de marcos legais e de políticas curriculares. Todavia, verificam-se ainda desafios relacionados a harmonização curricular, qualificação dos formadores, inclusão, financiamento, avaliação e monitoramento institucional.

Desde 2011, os processos de formação de professores passaram a ser determinados por seguintes pacotes legislativos e políticas educacionais: a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 4/2011, o Estatuto da Carreira Docente, Lei nº 07 de 2014, a Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica, a Lei nº 3 de 2011, e o PENEI, publicado em 2022.

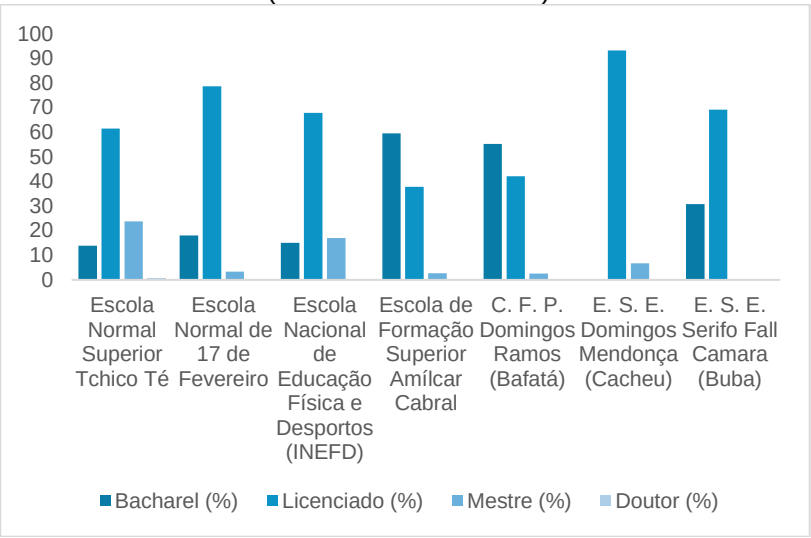
O artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo prevê três modalidades específicas de formação de professores: inicial, contínua e especializada. A formação inicial constitui uma exigência obrigatória para o trabalho docente e a formação contínua como um direito de capacitação supletiva para qualificar e aprofundar habilidades. Por fim, a formação especializada visa formar docentes para exercício de atividades educativas especializadas, sendo ministrado em instituições educacionais comuns e vocacionadas.

Tal como essas duas legislações, o PENEI, publicado em 2022, elegeu como uma das suas prioridades integrar a questão da inclusão na grade curricular da formação inicial dos professores, com vistas a tornar a educação guineense mais inclusiva.

De acordo com o artigo 11º da Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica, “são habilitados para leccionar no ensino superior os titulares dos graus académicos de licenciado, mestre ou doutor, na respectiva área científica ou em domínios do conhecimento

afins.” O perfil docente atual da ESE contrasta em grande medida com essa Lei, pois 27% dos docentes no ano lectivo 2021/2022 eram bacharéis.

Figura 2 – Habilitação Académica dos Docentes da ESSE (Ano lectivo 2021-2022)



Fonte: Adaptado da Fundação Fé e Cooperação (2022).

A Figura 2 demonstra que o processo de contratação dos docentes nas instituições de formação de professores na Guiné-Bissau tem ocorrido à margem do que foi previsto no artigo 11º da Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica. Todas as sete instituições analisadas tinham mais de 13% de professores com o grau de bacharel.

Existe uma cifra considerável de professores com o grau de bacharel a lecionar na ESE. Grande parte desses docentes foi contratada pela sua competência técnica, sem ter passado por uma prova de capacidade pedagógica-científica. Quando os formadores de professores não possuem as credenciais exigidas e o domínio dos conteúdos que ministram, a formação inicial tende a ser comprometida, pois não conseguem, por vezes, auxiliar os futuros professores na escolha de métodos, estratégias e recursos apropriados para transformar os conteúdos teóricos em atividades práticas na sala de aulas.

Para servir de coadjuvante na elaboração do currículo e dos materiais para as formações de professores, foi criado o Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). Todavia, o INDE

deixou de participar diretamente na elaboração do currículo e materiais das escolas de formação de professores (Djaló, 2023).

Mesmo pertencendo a ESE, as sete escolas de formação de professores não têm um currículo harmonizado. O Centro de Formação Domingos Ramos trabalha com os manuais doados pela Fundação Fé e Cooperação (FEC). Essa instituição recebeu do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e Investigação Científica (MENESIC) manuais escolares no ano lectivo 2022/2023, no entanto, os professores recusaram usá-los, recorrendo aos conteúdos retirados da internet (Djaló, 2023).

No Centro de formação Domingos Mendonça, os docentes utilizam os manuais recebidos do INDE, quando não existem, eles elaboram os seus próprios manuais (Djaló, 2023).

Esta falta de harmonização curricular tem impactado negativamente a criação de identidade e competência docente comuns. Quando não operam sob o único referencial curricular, os centros de formação de professores abrem espaço para desigualdade na formação docente, fragmentação de competências e, por conseguinte, inviabilizam a criação de padrões nacionais de formação docente e a mobilidade futura dos professores.

Torna-se, nesse sentido, imprescindível a retomada do papel coadjuvante do INDE na elaboração do currículo das escolas de formação de professores e/ou a criação de uma estrutura interna na ESE que responsabilizará não apenas de idealizar e harmonizar o currículo, mas também monitorar e avaliar a sua implementação.

A Educação Inclusiva na Guiné-Bissau: Entre as Diretrizes do PENEI e a Prática Concreta

O Estado guineense sancionou diversos instrumentos legislativos nacionais e ratificou protocolos internacionais que preveem a criação de condições didáticas e pedagógicas para garantir a escolarização das pessoas com deficiência.

Entre esses instrumentos, destacam-se: a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD).

O primeiro instrumento prevê, no seu artigo 52, a formação docente para atender às demandas educacionais de pessoas com deficiência dar-se-á em escolas especializadas públicas ou privadas. Já o segundo, ratificado pela Guiné-Bissau em 2014, determina no seu artigo 24º, nº 4, que os Estados Partes implementem políticas de formação docente em todos níveis de ensino. Essa formação deve

proporcionar aos futuros professores competências em línguas de sinais e Braille, bem como desenvolver percepções e atitudes relevantes para o exercício da docência em contextos inclusivos.

No plano regional, o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos povos relativos aos direitos das pessoas com deficiência em África, de 2018, prevê no seu 16°, alínea i, página 13 que, a "formação de profissionais da educação, incluindo pessoas com deficiência, sobre os métodos de educar e interagir com crianças com necessidades de aprendizagem específicas". No entanto, a Guiné-Bissau não consta entre os 17 dos 55 países africanos que ratificaram o protocolo conforme a atualização de maio de 2026.

A ausência da Guiné-Bissau entre os signatários do Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos Direitos das Pessoas com Deficiência em África (2018) revela um descompasso estrutural entre a adesão formal a tratados globais como a Convenção da ONU de 2006 e o compromisso efetivo com diplomas vinculativos de âmbito regional. Esta hesitação em ratificar o protocolo continental reflete a fragilidade do protagonismo estatal na assunção de metas vinculativas de formação docente inclusiva, delegando implicitamente a agenda da acessibilidade à atuação pontual de organismos internacionais e ONGs parceiras.

O Estado guineense através da Direção Geral da Educação Inclusiva criou, em 2022, o PENEI, um documento orientador das políticas da educação inclusiva no país. O plano possui três pilares: Superação Profissional de Qualidade do Serviço; Prestação de Serviços; e Comunicação para a Mudança de Comportamento Social.

O primeiro pilar orienta-se para a capacitação dos profissionais para atenderem às demandas da inclusão educacional do país. Para o efeito, previu-se entre outras coisas: fazer reforma no currículo das escolas de formação inicial de professores, integrando as disciplinas de educação inclusiva nos currículos; produzir material de formação que transmitem valores, atitudes e competências práticas necessárias para inclusão escolar; capacitar os docentes das escolas de formação, diretores, gestores e servidores para ter um efeito multiplicador.

Como a inclusão vem sendo abordada na formação inicial de professores? Que discursos e práticas de inclusão têm sido acionados? Em que medida as escolas de formação inicial de professores estão a cumprir com as provisões de formação docente previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, de 2006?

Os professores constituem os principais mediadores do processo de aprendizagem e exercem um considerável impacto na maneira

como os alunos criam significado e sentido sobre o mundo. Para isso, as políticas de inclusão escolar precisam de docentes com competência teórica e prática sobre inclusão e que assumem compromisso em tornar os discursos e os instrumentos pedagógicos adequados para responder às particularidades educacionais de todos os alunos.

Apesar das disposições legais e as iniciativas de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva desenvolvidas por organismos regionais e internacionais, ainda se enfrentam vários desafios na efetivação do direito de acesso à educação das pessoas com deficiência, sendo um deles a formação docente.

Os centros de formação inicial de professores não estão explorando tanto no plano curricular e pedagógico a questão de inclusão (Nanque, 2022). Além de barreiras atitudinais, verificam-se entre os professores percepções negativas sobre a inclusão. Grande parte dos professores acredita que trabalhar com crianças com deficiência resulte em uma carga de trabalho adicional (Correia; Baldé, 2024).

Apesar de a última reforma curricular ter incluído disciplinas que abordam a inclusão escolar ou metodologias de ensino inclusivas, elas não estão sendo, na prática, lecionadas nos centros de formação de professores (Djaló, 2023).

Diversos fatores foram, de acordo com Djaló (2023), determinantes para não implementação das disciplinas sobre a inclusão escolar nas escolas de formação de professores, incluindo a insuficiência de materiais didáticos, o fraco domínio do conteúdo sobre a educação inclusiva pelos formadores e as barreiras atitudinais.

Muitos docentes são recém-formados e não possuem habilitação para lecionar no ensino superior, o que faz com que esquivem de abordar temas técnicos e complexos como a inclusão escolar. No Centro de Formação Serifo Fall, por exemplo, os professores recusaram, em alguns casos, usar os manuais cedidos pelo Ministério da Educação, preferindo trabalhar com os materiais por eles elaborado, o que dificulta a efetivação do novo currículo, incluindo a disciplina da inclusão (Djaló, 2023).

Fatores infraestruturais têm impactado a mobilização dos discursos e de práticas sobre a inclusão. No Centro de Formação de Professores Domingos Ramos, foi notada a falta de materiais pedagógicos, materiais de acessibilidade, tecnologias assistivas e recursos voltados à formação prática (Djaló, 2023). Esse cenário, somado à falta de eletricidade e de acesso à internet, tem impossibilitado a exploração de recursos pedagógicos digitais e a realização de atividades práticas ligadas à inclusão.

A implementação das disciplinas da educação inclusiva nas escolas de formação docente pode, em alguma medida, ser dinamizada com o funcionamento pleno da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação de Cursos (ANAAC). Pois, a ANAAC poderá, através dos processos de avaliação e acreditação, monitorar tanto a inclusão da disciplina de educação inclusiva no currículo quanto a adoção das medidas exigidas para o ensino e a aprendizagem desses conteúdos.

Têm ocorrido no país processos de formação docente na perspectiva da educação inclusiva fora das Escolas de Formação de Professores, encabeçados por parceiros internacionais. Em 2018, por exemplo, a *Humanité & Inclusion* e a organização Fé e Cooperação conduziram uma formação com 65 professores do ensino infantil, básico e secundário, durante a qual foram discutidos os paradigmas de inclusão, os jogos inclusivos, bem como exercícios de adaptação curricular e pedagógica.

Em parceria com o MENESIC, a UNICEF Guiné-Bissau, produziu dois manuais que visam orientar da formação docente na perspectiva da educação inclusiva e criar um sistema escolar capaz de responder à diversidade, nomeadamente: (i) o Referencial de Formação: Fundamentos da educação inclusiva (2024) e o (ii) Referencial de formação: Fundamentos da educação inclusiva (2025).

Esse mesmo movimento foi feito pela *Teacher Education in Sub-Saharan Africa*[3] (TESSA), ao elaborar e disponibilizar o Guia para a Formação de Professores em Educação Inclusiva na Guiné-Bissau. Composto por nove capítulos, o guia aborda diversos temas, os modelos e paradigmas de ensino, atitude docente em contexto de inclusão escolar, sala de aula inclusiva, acessibilidade comunicacional, planejamento e preparação de plano de aula inclusivo, avaliação e acompanhamento estudantil.

Os organismos internacionais têm tido uma contribuição significativa na formação docente na Guiné-Bissau, sobretudo na perspectiva da educação inclusiva em que são mais ativos que o próprio Estado e as instituições públicas de formação dos professores. As suas intervenções permitiram ampliar, entre os professores, o debate sobre a educação das pessoas com deficiência e desconstruir visões preconcebidas sobre a deficiência.

[3] A Teacher Education in Sub-Saharan Africa ou Educação e Formação de Professores na África Subsaariana é uma organização que visa melhorar as práticas pedagógicas dos professores do ensino primário e dos professores de Ciências do ensino secundário, disponibilizando-lhes recursos educativos abertos (REA) que os ajudam a desenvolver abordagens participativas centradas no aluno (TESSA, 2024).

Deve-se, no entanto, analisar as implicações das suas intervenções no incumprimento do Estado guineense de suas responsabilidades educacionais, bem como na perda de autonomia da decisão das políticas prioritárias de formação de professores. Barros e Menut (2018) revelam que houve mudanças atitudinais e pedagógicas positivas nas escolas onde os professores e gestores participaram de algumas formações das organizações como *Humanité & Inclusion*, ESSOR ou missão católica.

Na Guiné-Bissau, a formação de professores ganhou abordagens e objetivos em cada contexto, saindo do modelo elitista, bancário e instrumentalista colonial, influenciado pelas ideologias coloniais, passando para um modelo libertário e anticolonial, influenciado, em alguma medida, pela pedagogia de Paulo Freire, estendendo-se até aos dias atuais, marcado por um avanço quantitativo da formação de professores, simbolizado pela criação da Escola Superior de Educação e de novos marcos legislativos, como a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Plano Estratégico para a Educação Inclusiva.

Entre os obstáculos persistentes, destacam-se a falta de habilitação de muitos formadores da ESE, a fraca harmonização curricular e a lacuna entre a teoria e a prática no âmbito da educação inclusiva, sobretudo no que se refere aos objetivos de inclusão escolar previstos no PENEI para a formação docente.

Considerações finais

A reconstrução histórica da formação de professores na Guiné-Bissau evidencia que preparar quem ensina nunca foi um ato pedagogicamente neutro, mas sim um projeto profundamente vinculado às agendas ideológicas e políticas de cada época. Do modelo colonial que instrumentalizava o ensino para a manutenção do estatuto colonial com reduzida carga pedagógica, à experiência emancipatória e comunitária promovida pelo PAIGC nas zonas libertadas e nos centros pós-independência como o Centro Máximo Gorki.

A criação, em 2010, da ESE e a promulgação do PENEI em 2022, constitui movimentos institucionais e normativos cruciais para a garantia dos direitos educacionais. Existe, contudo, um largo distanciamento entre o plano legislativo e a prática das escolas de formação de professores. A presença expressiva de formadores sem a titulação exigida por lei, como o elevado percentual de docentes com grau de bacharelado a lecionar no ensino superior, somada à falta de harmonização curricular entre as diferentes unidades de formação têm comprometido a construção de uma identidade e de padrões nacionais de competência docente.

No âmbito da educação inclusiva, os obstáculos assumem contornos ainda mais complexos. A efetivação de propostas inclusivas esbarra não apenas na escassez de materiais didáticos e tecnologias assistivas adequadas, mas também em graves carências infraestruturais, como a falta contínua de eletricidade e de acesso à internet nos centros de formação. Adicionalmente, identificam-se resistências atitudinais e um fraco domínio dos conteúdos específicos da inclusão por parte dos formadores, o que faz com que as disciplinas voltadas à acessibilidade e às necessidades educacionais específicas frequentemente não sejam lecionadas na prática. Nesse contexto, a atuação de organismos internacionais tem sido determinante para manter vivo o debate e desconstruir preconceitos; contudo, essa centralidade internacional explicita a fragilidade do Estado guineense em assumir a plena autonomia e liderança na gestão de suas prioridades educativas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Antónia; CARVALHO, Clara. Paulo Freire na Guiné-Bissau: um olhar sobre a Escola de Formação de Professores Combatentes da Liberdade da Pátria - Centro Máximo Gorki. **Sinergias – Diálogos educativos para a transformação social**, n. 13, p. 59-75, 2022. Disponível em: https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2022/02/Paulo-Freire-na-Guine-Bissau_Centro-Maximo-Gorki.pdf. Acesso em: 11 jul. 2026.

BARROS, M. de; MENUT, A. Z. **Pessoas com deficiência na Guiné-Bissau: desafios no acesso à educação, proteção social e participação política**. Humanité & Inclusion, D.L. 2018, p. 107.

CHRISTIE, Pam. Teacher education and the borderlands of coloniality: reflections from a case in the Global South. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 53, n. 5, p. 492–503, 2025. DOI: https://doi.org/10.1080/1359866X.2025.2562578.

CHUQUILIN CUBAS, Jerson. Políticas de formación inicial docente en Bolivia y Perú: Entre la descolonización y la tecnocracia. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 31, n. 110, p. 599-628, 2026. DOI: https://doi.org/10.66708/rmie.v31i110.2040.

CORREIA, Miguel; BALDÉ, Lígia. **Referencial de formação: Fundamentos da educação inclusiva para alunos/as com deficiência.** Guiné-Bissau: UNICEF Guiné-Bissau, 2024. Disponível em: https://sl1nk.com/uxtephu. Acesso em: 1 ago. 2026.

CUNHA, Jacqueline Freire; BA, **Marcelina Santos. Diagnóstico das escolas de formação de professores do ensino básico: contribuição para uma qualidade da educação**. Ministério da Educação e Ensino Superior; UNICEF, 2008. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/cunha_ba_2008.pdf. Acesso em: 17 jul. 2026.

DJALÓ, Mamadú Saliu. **Formação inicial de professores na Guiné-Bissau: currículo, programa e estratégias pedagógicas na formação inicial: um estudo comparado** (Cacheu, Bafatá e Buba). 2023. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar) -Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, 2023. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/entities/publication/bb556937-8d34-4380-ae5c-a62b4e56c10a. Acesso em: 1 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FUNDAÇÃO FÉ E COOPERAÇÃO (FEC). **Relatório de Diagnóstico e Mapeamento do Perfil dos Formadores da ESE.** Bissau: FEC/MENESIC, 2022.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2020.

GUINÉ-BISSAU. **Lei n.º 07/2014, de 14 de abril**. Estatuto da Carreira Docente. Boletim Oficial, Bissau, 2014.

GUINÉ-BISSAU. **Lei n.º 3/2011, de 5 de janeiro.** Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica. Boletim Oficial n.º 1, Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. **Lei n.º 4/2011, de 5 de janeiro**. Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau. Boletim Oficial n.º 1, Bissau, 2011.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e Investigação Científica. **Despacho n.º 5/MENES/GM/2020**. Integração dos Centros Regionais de Formação na ESE. Bissau: MENESIC, 2020.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Direção Geral da Educação Inclusiva. **Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau 2022-2028.** Bissau: DGEI/UNICEF/Humanité & Inclusion, 2022. Disponível em: https://sl1nk.com/ge9x8of. Acesso em: 1 ago. 2026.

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**. Dacar: UNESCO, 2013. Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/Resens_Guin%C3%A9e_Bissau_portugais-FINAL.pdf. Acesso em: 23 out. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. DOI: https://doi.org/10.1080/09502380601162548.

NANCASSA, Pinto Chico. **Representações dos diretores escolares sobre a autonomia de escolas na Guiné-Bissau: caso de estudo na Escola Superior de Educação (ESE) da Guiné-Bissau.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

NANQUE, Jailson Carlos. Políticas públicas para as pessoas com deficiência na Guiné-Bissau. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras,** v. 2, n. 2, p. 263-284, 2022. Disponível em: https://l1nq.com/xa6r4mm. Acesso em: 1 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. New York: United Nations, 2006. Disponível em: https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf. Acesso em: 1 ago. 2026.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 31.207, de 5 de abril de 1941. **Estatuto Missionário**. Diário do Governo, Lisboa, 1.ª série, n.º 79, 5 abr. 1941. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/31207-1941-416823. Acesso em: 6 jun. 2026.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 45.908, de 10 de setembro de 1964. **Reforma do Ensino Primário Ultramarino**. Diário do Governo, 1.ª série, n.º 213, 10 set. 1964, p. 1099-1120. Disponível em: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45908-1964-537580. Acesso em: 7 jun. 2026.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. **Decreto-Lei n.º 13/2010.** Aprova os Estatutos da Escola Superior de Educação (ESE). Boletim Oficial n.º 42, 21 out. 2010.

SELKRIG, Mark. This is not a teacher: From complicity to criticality through bricolage, estrangement, and action to re-vision the political in initial teacher education. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education,** v. 54, n. 2, p. 101-116, 2026. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1359866X.2026.2634244. Acesso em: 3 ago. 2026.

TESSA – TEACHER EDUCATION IN SUB-SAHARAN AFRICA. **TESSA inclusive education toolkit: a guide to the education and training of teachers in inclusive education**. Disponível em: https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=153822&section=1. 2. Acesso em: 23 jul. 2026.

UNIÃO AFRICANA. **Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos Direitos das Pessoas com Deficiência em África**. Adis Abeba: União Africana, 2018. Disponível em: https://au.int/sites/default/files/treaties/36440-treatyprotocol_to_the_achpr_on_the_rights_of_persons_with_disabilities_in_africa_p.pdf. Acesso em: 1 ago. 2026.

UNICEF. **Guiné-Bissau: educação inclusiva cria uma experiência mais rica para todos.** UNICEF Guiné-Bissau, 2024. Disponível em: https://www.unicef.org/guineabissau/pt. Acesso em: 11 ago. 2026.