

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS

TONE ERNESTO SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE:
UMA ANÁLISE DO PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO 2020-2024**

TRÊS LAGOAS/MS
2025

TONE ERNESTO SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE:
UMA ANÁLISE DO PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO 2020-2024**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta

TRÊS LAGOAS/MS
2025

“Uma coisa morta pode seguir a correnteza, mas somente uma coisa viva pode
contrariá-la”

G.K Chesterton

Dedico esta dissertação de mestrado aos meus pais, Ernesto Silva e Virginia Pedro Nihaga, e ao meu irmão Arcanjo Ernesto Silva (in memoriam).

SILVA, Tone Ernesto. **POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: UMA ANÁLISE DO PLANO QUINQUENAL DO GOVERNO 2020-2024**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2025.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Presidente da Banca

Prof^ª. Dr^ª. Celi Correa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro Externo

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Interno

Prof^ª. Dr^ª. Mariana Esteves de Oliveira
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)
Membro Suplente

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha Eterna Gratidão!

Expresso o meu profundo agradecimento ao professor Paulo Fioravante Giaretta, meu orientador e coordenador do curso, pela paciência, sabedoria e dedicação na orientação desta dissertação e por todo o suporte necessário ao longo do curso.

Ao Domingos Mário Zeca e ao Francisco José Noris, peças-chave e fundamentais que tornaram possível minha viagem ao Brasil e garantiram minha permanência com todo o auxílio necessário, expresso minha profunda gratidão. De igual maneira estendo minha gratidão a Vasco Alexandre Mariano Muguirrima e a Valdimiro Alberto Jorge Zacarias, que também muito fizeram para tornar possível a ida ao Brasil.

À minha parceira Energina Pedro Campira, pelo amor, paciência e pela espera, meu sincero agradecimento.

Aos meus familiares e amigos, que sempre estiveram ao meu lado, oferecendo apoio e incentivo ao longo desta jornada, deixo minha imensa gratidão.

RESUMO

Este estudo analisa as influências de documentos internacionais nas políticas educacionais de Moçambique, especialmente na legislação e nas políticas de Educação Especial. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial em Moçambique, com base no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024, considerando as perspectivas do contexto de influência. O referencial teórico adotado fundamenta-se no Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), com ênfase no contexto de influência dos textos políticos. A pesquisa destaca como documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), influenciaram as políticas educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). A análise do Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 revela um compromisso com a inclusão educacional, mas também uma dependência das orientações de agências multilaterais, como a UNESCO e o Banco Mundial, que impõem soluções financiadas para reformas educacionais. O estudo examina como esses documentos internacionais são adaptados ao contexto nacional e como as políticas locais, embora alinhadas às metas globais de educação para todos, frequentemente não refletem completamente as necessidades e realidades do país, como a escassez de recursos, a superlotação nas salas de aula e a formação insuficiente de professores. De igual modo, é discutida a relação entre a educação e os interesses econômicos globais, apontando como a inclusão educacional muitas vezes serve como estratégia para adequar os sistemas educacionais às exigências do mundo de trabalho, em detrimento de uma verdadeira transformação social. O estudo conclui que a legislação e as políticas de Educação Especial em Moçambique refletem fortemente influências de documentos internacionais, revelando uma limitada autonomia na formulação dos textos normativos próprios.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação Especial; Moçambique; Influências externas

ABSTRACT

This study analyzes the influences of international documents on educational policies in Mozambique, especially in legislation and Special Education policies. The general objective of the research is to analyze public policies aimed at special education in Mozambique, based on the Government's Five-Year Plan 2020-2024, considering the perspectives of the context of influence. The theoretical framework adopted is based on the Policy Cycle of Ball and Bowe (1992), with emphasis on the context of influence of policy texts. The research highlights how international documents, such as the Jomtien Declaration (1990), the Salamanca Statement (1994), and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), influenced the country's educational policies, particularly regarding the inclusion of children with special educational needs (SEN). The analysis of the Government's Five-Year Plan 2020-2024 reveals a commitment to educational inclusion, but also a dependence on the guidelines of multilateral agencies such as UNESCO and the World Bank, which impose financed solutions for educational reforms. The study examines how these international documents are adapted to the national context and how local policies, although aligned with global education-for-all goals, often do not fully reflect the country's needs and realities, such as lack of resources, overcrowded classrooms, and insufficient teacher training. Likewise, the relationship between education and global economic interests is discussed, pointing out how educational inclusion often serves as a strategy to adapt educational systems to the demands of the labor market, rather than fostering true social transformation. The study concludes that the legislation and Special Education policies in Mozambique strongly reflect the influence of international documents, revealing limited autonomy in the formulation of its own normative texts.

Keywords: Educational policies; Special Education; Mozambique; External influences

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CREI** — Centros de Recursos de Educação Inclusiva
- EA** — Educação de Adultos
- EEIDCD** — Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência
- EP** — Educação Primária
- ES** — Educação Secundária
- FRELIMO** — Partido Frente de Libertação de Moçambique
- IDH** — Índice de Desenvolvimento Humano
- INE** — Instituto Nacional de Estatística
- MCTESTP** — Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional
- MCTESTP** – Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
- MDN** – Ministério da Defesa Nacional
- MDN** — Ministério da Defesa Nacional
- MGCAS** — Ministério do Género, Criança e Ação Social
- MGCAS** – Ministério do Género, Criança e Ação Social
- MICO** – Ministério da Indústria e Comércio
- MICO** — Ministério dos Combatentes.
- MINEDH** — Ministério Nacional da Educação e Desenvolvimento Humano
- NEE** — Necessidades Educativas Especiais
- ODS** — Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
- ONG** — Organização Não Governamental
- ONU** — Organização das Nações Unidas
- PNAD II** — Plano Nacional para a Área da Deficiência II
- PNUD** — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- RENAMO** — Partido Resistência Nacional de Moçambique
- SADC** — Southern African Development Community – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral
- SDEJT** — Serviço Distrital da Educação Juventude e Tecnologia
- SEJE** – Secretaria de Estado da Juventude e Emprego
- SEJE** — Secretaria de Estado da Juventude e Emprego
- SNE** — Sistema Nacional da Educação

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

WCEA — World Continuing Education Alliance - Aliança Mundial para Educação
Continuada

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Mapa de Moçambique

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Nome dos ministérios em Moçambique e atribuições

Quadro 2: Nome dos subsistemas da Educação em Moçambique e atribuições

Quadro 3: Distribuição do Número de Instituições Educacionais por Nível e Tipologia

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Indicadores e Metas do Desenvolvimento do Capital Humano e Justiça Social..... 78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	17
1.1. Considerações sobre o atual contexto de Moçambique e seu sistema educacional.	17
1.2. Considerações sobre a educação em Moçambique: do período colonial à independência	27
1.3 Considerações históricas e conceituais da educação especial em Moçambique	30
1.3.1 Abordagens conceituais da educação especial em documentos de políticas educacionais em Moçambique.....	35
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO JURÍDICO NORMATIVO.....	42
2.1. Análise da Legislação Internacional Sobre Educação Especial	43
2.2. Análise da Legislação Nacional Sobre a Educação Especial	52
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE.....	64
3.1. Análise da Política de Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Abordagem pelo Ciclo de Políticas.....	81
3.2. Contexto de Influência das Políticas Educacionais Inclusivas em Moçambique....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104

INTRODUÇÃO

A educação especial desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão e equidade no sistema educacional de Moçambique. No contexto atual, no qual as desigualdades ainda persistem, é vital garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com “necessidades especiais”¹ tenham acesso a uma educação de qualidade.

O Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 foi formulado para estabelecer metas e diretrizes que promovam o desenvolvimento econômico e social do país ao longo de cinco anos. Entre seus principais objetivos, destaca-se o crescimento do PIB e a industrialização, além da implementação de políticas sociais voltadas para a redução da pobreza e a melhoria da qualidade de vida da população. A educação e a saúde são áreas prioritárias, com foco na expansão e melhoria do acesso a serviços básicos. Um dos objetivos centrais deste plano é fortalecer a educação especial, propondo diretrizes e medidas específicas para enfrentar os desafios existentes nesse setor. Assim, o Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 visa não apenas promover o desenvolvimento econômico, mas também garantir inclusão e equidade para todos os cidadãos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as políticas públicas voltadas para a educação especial em Moçambique, com base no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024, a partir das perspectivas do contexto de influência. Para alcançar esse objetivo, foram delineados três objetivos específicos: primeiro, analisar os elementos históricos e conceituais da Educação Especial em Moçambique, identificando suas origens, desenvolvimento nas políticas públicas; segundo, avaliar a influência das normas internacionais e da legislação nacional na formação das políticas de Educação Especial, examinando as diretrizes do Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 na inclusão social e na qualidade da educação para indivíduos com necessidades especiais; por fim, refletir sobre a coerência entre as intenções expressas nos documentos políticos e as demandas da educação inclusiva em Moçambique.

A educação especial tem sido um tema central nas políticas educacionais, especialmente no contexto da busca por uma educação inclusiva e equitativa. Em Moçambique, o Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 estabelece diretrizes para o desenvolvimento da educação, incluindo medidas voltadas à educação especial. Em contrapartida, a formulação dessas políticas é influenciada por diversos fatores, como interesses políticos, econômicos e sociais,

¹ No Brasil, a terminologia oficial adotada é “pessoas com deficiência”, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e documentos de política pública voltados à educação inclusiva. Contudo, em Moçambique, a expressão “necessidades educativas especiais” ainda é amplamente utilizada nos documentos oficiais e no discurso acadêmico e institucional.

bem como por recomendações de organismos internacionais e pela participação de diferentes atores.

Diante desse cenário, surge a necessidade de compreender como essas políticas foram formuladas, quem são os atores envolvidos nesse processo e quais discursos prevaleceram na definição das diretrizes para a educação especial. Outrossim, é importante analisar os documentos oficiais para entender como essas políticas foram formalizadas e refletem as demandas e necessidades da população alvo da educação especial.

Assim, busca-se responder as seguintes questões: quais atores e instituições influenciaram a formulação das políticas públicas para a educação especial no Plano Quinquenal do Governo de Moçambique (2020-2024)? Como essas políticas refletem as demandas e desafios da inclusão educacional em Moçambique?

A literatura existente sobre a educação especial em Moçambique e as políticas públicas relacionadas frequentemente carece de uma análise detalhada e atualizada sobre a influência, implementação e o impacto de planos específicos, como o Plano Quinquenal 2020-2024. Nesta pesquisa, concentramos nosso foco apenas no contexto de influência dessas políticas. A pesquisa proposta visa preencher essa lacuna, oferecendo uma análise crítica e detalhada das políticas, sua aplicação e efeitos. Esse estudo contribuirá para a base de conhecimento existente e fornecerá informações valiosas para a formulação de políticas futuras.

A pesquisa tem o potencial de influenciar positivamente a política educacional e as práticas pedagógicas em Moçambique, ajudando a garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Também, pode servir como modelo para outros países em desenvolvimento, sobretudo africanos, enfrentando desafios semelhantes, promovendo um diálogo mais amplo sobre a melhoria das políticas de educação especial em contextos variados. A justificativa para essa pesquisa também se alinha ao compromisso global com a inclusão e a equidade na educação. Assegurar que alunos com necessidades especiais tenham as mesmas oportunidades de aprender e se desenvolver é um princípio fundamental dos direitos humanos e da justiça social. Ao focar na análise do Plano Quinquenal do Governo 2020-2024, a pesquisa não apenas aborda um problema local, mas também contribui para a realização de metas globais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A metodologia de análise será fundamentada no ciclo de políticas públicas desenvolvido por Ball e Bowe (1992), com foco no contexto de influência.

Conforme refere Ball (2009), o ciclo de políticas constitui um método de investigação e teorização das políticas, não se tratando de uma explicação relativa a estas políticas. Partindo dessa concepção, ao analisar as políticas educacionais em Moçambique, parte-se do questionamento: como essas políticas são elaboradas? Para responder a essa indagação, adota-se a leitura de textos que discutem a formulação da agenda política, a análise de documentos normativos e o exame das orientações das agências internacionais. Dessa maneira, ao utilizar o ciclo de políticas como modelo analítico, busca-se enfatizar a centralidade do contexto de influência na compreensão do processo de formulação das políticas de educação especial.

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), desenvolvida por Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores (Bowe, Ball, & Gold, 1992; Ball, 1994), permite compreender a trajetória de uma política em sua totalidade, considerando sua formulação, materialização e implementação. O ciclo de políticas, portanto, não se apresenta como um processo linear e previsível, mas sim como um fenômeno dinâmico, permeado por disputas entre distintos atores sociais.

Dentre os três contextos principais do ciclo de políticas, contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática, destaca-se o primeiro, o qual representa o espaço onde as políticas públicas são formuladas e disputadas. De acordo com Ball (1994), as políticas educacionais não são apenas respostas técnicas a problemas identificados, mas resultam de interações complexas entre diversos agentes. Bowe, Ball e Gold (1992) ressaltam que, nesse contexto, diferentes grupos, como governos, organismos internacionais, sindicatos, organizações da sociedade civil e setores empresariais, atuam de maneira estratégica para influenciar as direções e prioridades das políticas educacionais.

Assim, esta pesquisa propõe-se a investigar o contexto de influência na formulação das políticas de educação especial no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024. O objetivo é identificar os principais atores envolvidos, as instituições participantes e os interesses em disputa, analisando os discursos e as relações de poder que contribuíram para a definição das diretrizes dessa política.

A metodologia adotada baseia-se na análise documental e na revisão de literatura sobre o ciclo de políticas, permitindo uma compreensão ampliada dos processos de tomada de decisão e das dinâmicas de poder subjacentes. Conforme argumenta Mainardes (2006), a abordagem do ciclo de políticas possibilita evidenciar que as políticas educacionais não são construções neutras, mas refletem embates sociais e interesses diversos. Dessa forma, este estudo busca contribuir para a compreensão das políticas de educação especial em Moçambique, elucidando como o contexto de influência moldou suas direções e impactos no cenário educacional do país.

A pesquisa está estruturada em cinco seções principais: a presente introdução, seguida do Capítulo 1, que aborda a educação especial em Moçambique sob uma perspectiva histórica e conceitual; o Capítulo 2, que realiza um estudo jurídico normativo sobre a educação especial, com ênfase nas influências internacionais; o Capítulo 3, que analisa as políticas públicas da educação especial em Moçambique; e, por fim, as considerações finais, que consolidarão os resultados e oferecerão recomendações.

1 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: ELEMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

A história educacional de Moçambique é um reflexo vívido das profundas transformações sociais, políticas e culturais que o país experimentou ao longo dos anos. Desde os tempos coloniais até a conquista da independência, o sistema educacional moçambicano passou por uma jornada marcada por desafios e conquistas significativas. Este capítulo examina essa trajetória, destacando como as políticas e práticas educacionais evoluíram para atender às necessidades de uma sociedade em constante mudança.

1.1. Considerações sobre o atual contexto de Moçambique e seu sistema educacional

Moçambique é um país situado no sudoeste da África, com uma área de aproximadamente 801.590 km². Faz fronteira ao norte com a Tanzânia, separada pelo Rio Rovuma, e com o Malawi e a Zâmbia a nordeste. A oeste, limita-se com o Zimbabwe, e a Leste é banhado pelo Oceano Índico, através do Canal de Moçambique. Ao sul e sudoeste, faz fronteira com a África do Sul e a Suazilândia.

O país possui uma economia baseada principalmente na agricultura e é dividido em onze províncias, organizadas nas três regiões principais: Norte, Centro e Sul. A capital, Maputo, está localizada na região Sul. Ex-colônia portuguesa, Moçambique conquistou sua independência em 25 de junho de 1975. O idioma oficial é o português, e o país é caracterizado por uma rica diversidade cultural e linguística, com mais de vinte línguas nacionais.

Abaixo a figura 1 apresenta o mapa de Moçambique.

Figura 1: Mapa de Moçambique



Fonte: Wikipédia (2025).

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Mo%C3%A7ambique. Acesso em: 26 mar. 2025.

Segundo os dados mais recentes, em 2017 Moçambique possuía uma população estimada de aproximadamente 27.909.798 habitantes, de acordo com o Censo Geral da População e Habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (Moçambique, 2017b). A distribuição populacional evidencia uma prevalência marcante da população residente em áreas rurais, representando 66,6% do total, enquanto apenas 33,4% habitavam zonas urbanas. Essa configuração demográfica implica desafios significativos para a formulação e execução

de políticas públicas, especialmente no setor educacional, considerando as barreiras de acesso, a escassez de infraestrutura escolar adequada e a dificuldade de fixação de profissionais qualificados em regiões mais remotas.

Em termos de desenvolvimento humano, o país ainda enfrenta sérios obstáculos. Em 2018, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Moçambique era de 0,446, o que o posicionava entre os países de baixo desenvolvimento humano, ocupando a 180ª posição entre 189 países avaliados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019). A expectativa de vida ao nascer era de 60 anos, refletindo a precariedade dos serviços básicos de saúde, saneamento e nutrição. No campo da educação, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos era alarmante, atingindo 44,9%, sendo ainda mais elevada entre as mulheres e nas zonas rurais. Tais índices evidenciam uma histórica exclusão educacional e ressaltam a urgência de políticas inclusivas e de equidade.

Do ponto de vista político-administrativo, Moçambique é um Estado unitário, laico e centralizado, organizado em três níveis principais: províncias, distritos e postos administrativos, subdivididos em localidades. O país é composto por 11 províncias (incluindo a cidade capital, Maputo, com estatuto de província), que se desdobram em 154 distritos e centenas de postos e localidades administrativas. Cada província é dirigida por um governador nomeado pelo Presidente da República e possui direções provinciais correspondentes aos diversos ministérios, como Educação, Saúde e Agricultura. No nível distrital, os Serviços Distritais representam os ministérios e são responsáveis pela implementação das políticas públicas e programas setoriais. Essa estrutura hierárquica centralizada implica em uma forte dependência das decisões tomadas em nível nacional, o que pode limitar a autonomia local e dificultar a adaptação de políticas às realidades específicas de cada região (Moçambique, 2024).

Moçambique possui 20 ministérios, conforme indicado no quadro 1:

Quadro 1: Nome dos ministérios em Moçambique e atribuições

Nome do Ministério	Atribuição do Ministério
O Ministério dos Negócios Estrangeiros e Cooperação	Responsável pela política externa e pelas relações diplomáticas de Moçambique, além de promover a cooperação internacional.
O Ministério da Defesa Nacional	Responsável pela segurança e defesa do país, supervisionando as Forças Armadas e formulando políticas de defesa nacional.
O Ministério do Interior	Responsável pela segurança interna, a polícia, a proteção civil e a administração de assuntos relacionados à imigração.

O Ministério da Economia e Finanças	Responsável pela política econômica, fiscal e orçamentária, além da gestão das finanças públicas e do planejamento econômico.
O Ministério dos Transportes e Comunicação	Responsável pela regulação e desenvolvimento do setor de transportes e comunicação, incluindo rodovias, ferrovias, aviação e telecomunicações.
O Ministério da Cultura e Turismo	Responsável por fomentar a cultura nacional e o turismo, promovendo as artes, tradições culturais e a valorização do patrimônio histórico.
O Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural	Responsável pelo desenvolvimento agrícola, segurança alimentar e políticas para o desenvolvimento rural e a sustentabilidade agrícola.
O Ministério do Trabalho, Emprego e Segurança Social	Responsável pela regulação do mercado de trabalho, as condições de emprego e a segurança social, promovendo políticas de emprego e proteção social.
O Ministério da Saúde	Responsável por supervisionar os serviços de saúde pública, desenvolvimento de políticas de saúde e programas de prevenção e tratamento de doenças.
O Ministério do Género, Criança e Ação Social	Responsável pela promoção dos direitos das mulheres, crianças e grupos vulneráveis, além de implementar políticas sociais inclusivas.
O Ministério da Terra e Ambiente	Responsável por gerenciar a política ambiental e de uso da terra, incluindo conservação, manejo dos recursos naturais e proteção ambiental.
O Ministério da Administração Estatal e Função Pública	Responsável pela administração pública, gestão de recursos humanos no setor público e aprimoramento da eficiência administrativa.
O Ministério do Mar, Águas Interiores e Pescas	Responsável por regular e promover o desenvolvimento sustentável dos recursos marinhos e pesqueiros, além da gestão das águas interiores.
O Ministério dos Recursos Minerais e Energia	Responsável por gerenciar os recursos minerais e energéticos do país, promovendo a exploração sustentável e a gestão eficiente desses recursos.

O Ministério das Obras Públicas, Habitação e Recursos Hídricos	Responsável por supervisionar a construção de infraestrutura pública, políticas habitacionais e gestão dos recursos hídricos e de saneamento.
O Ministério da Indústria e Comércio	Responsável por fomentar o desenvolvimento industrial e comercial, regulando e promovendo políticas que incentivem o crescimento econômico.
O Ministério da Justiça e Assuntos Constitucionais e Religiosos	Responsável pela justiça, direitos legais, questões constitucionais e religiosas, promovendo a justiça e a ordem legal no país.
O Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior	Responsável pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia e pela política de ensino superior e pesquisa acadêmica.
O Ministério de Planificação e Desenvolvimento	Responsável pela formulação e coordenação de políticas de planeamento estratégico e desenvolvimento. Suas funções incluem a elaboração e monitoramento de planos de desenvolvimento, a gestão de projetos e a análise de impacto das políticas públicas. Por conseguinte, o ministério coordena com parceiros internacionais para garantir a integração e eficácia das iniciativas de desenvolvimento nacional.
Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH)	Responsável pela educação em todos os níveis e pelo desenvolvimento de políticas e programas voltados ao aprimoramento humano.

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos dados disponíveis no endereço eletrônico do governo de Moçambique.

Em Moçambique, a Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) desempenha um papel fundamental na coordenação das políticas e programas educacionais a nível provincial. Cada província conta com uma DPEDH, que supervisiona a implementação das diretrizes do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em sua área, adaptando-as às particularidades locais, como infraestrutura, recursos humanos e contextos socioeconômicos. A DPEDH tem como principal função garantir a execução dessas políticas, assegurando a qualidade da educação em todos os níveis, com uma atenção especial para a educação básica, além de acompanhar a gestão administrativa das escolas e promover a formação contínua dos professores.

No nível distrital, o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) é responsável pela coordenação e supervisão da implementação das políticas educacionais nas escolas sob sua jurisdição. O SDEJT é um elemento crucial no processo de descentralização da gestão educacional, focando em otimizar os recursos e implementar programas que atendam às necessidades específicas de cada distrito. Entre suas responsabilidades, estão a supervisão das atividades pedagógicas e administrativas nas escolas, o apoio ao desenvolvimento de infraestruturas educacionais, a promoção da inclusão da juventude em projetos educacionais e a implementação de programas de educação tecnológica. Os diretores das escolas estão subordinados ao SDEJT, seguindo suas orientações e diretrizes.

A gestão da educação especial em Moçambique é atribuída ao Departamento de Educação Especial do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), conforme estabelecido pela Resolução nº 17/2015, que define o Estatuto Orgânico do Ministério. Esse departamento tem a responsabilidade de formular políticas e estratégias para o desenvolvimento da educação inclusiva, promover diagnósticos escolares em comunidades e instituições que atendem crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais, além de monitorar e avaliar as atividades relacionadas à educação inclusiva. Também é incumbido de desenvolver e garantir metodologias de apoio para os professores que atuam com esses alunos, e de fornecer suporte psicopedagógico às instituições de ensino que atendem essa população (Moçambique, 2015a)

Assim, o Departamento de Educação Especial é encarregado de assegurar que a educação inclusiva em todos os níveis de ensino atenda às necessidades educacionais diversas, focando no acesso, qualidade e capacidade institucional.

A Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro, que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique, representa um marco na tentativa de consolidação de um sistema educacional mais inclusivo, equitativo e democrático. Essa legislação tem como um de seus principais objetivos a redução das elevadas taxas de analfabetismo ainda persistentes no país, por meio da ampliação do acesso à educação e à formação técnico-profissional, além da promoção da equidade de gênero e da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, independentemente de sua origem social, condição econômica, localização geográfica ou qualquer forma de deficiência. Ao estabelecer, em seu artigo 3º, princípios como “a educação como um direito e dever do Estado” e a “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação”, a Lei reforça a responsabilidade do poder público em assegurar que a escolarização básica, da 1ª à 9ª classe, seja obrigatória e

gratuita, abrindo caminho para a efetivação de políticas públicas voltadas à justiça social e à superação das desigualdades educacionais históricas no país.

O Sistema Nacional de Educação, conforme delineado na mesma Lei, é estruturado a partir de subsistemas que organizam e orientam as diferentes etapas e modalidades da educação em Moçambique. São eles: o subsistema de educação pré-escolar, o subsistema de educação geral, o subsistema de educação de adultos, o subsistema de educação profissional, o subsistema de educação e formação de professores e o subsistema de ensino superior. Esta divisão procura garantir uma abordagem mais especializada e coordenada em cada segmento educacional, atendendo às diversas necessidades da população.

O Quadro 2 possibilita uma percepção da denominação e atribuições dos respectivos subsistemas:

Quadro 2: Nome dos subsistemas da Educação em Moçambique e atribuições

Nome do Subsistema	Atribuição do Subsistema
Subsistema de Educação Pré-Escolar	Destinado a crianças com menos de 6 anos, realizado em creches e jardins-de-infância. O objetivo é estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual. A frequência não é obrigatória e não afeta o acesso ao ensino primário.
Subsistema de Educação Geral	Composto pelo ensino primário e secundário, visa proporcionar uma base educacional que garanta igualdade de oportunidades para o ensino subsequente e para o mercado de trabalho. Ensino Primário: Compreende seis classes divididas em dois ciclos de aprendizagem: 1º ciclo: 1ª a 3ª classe/série; 2º ciclo: 4ª a 6ª classe/série b). Ensino Secundário: Seguinte ao ensino primário, com o objetivo de desenvolver o pensamento lógico e a capacidade de aplicar métodos científicos. É organizado em dois ciclos: 1º ciclo: 7ª a 9ª classe/série; 2º ciclo: 10ª a 12ª classe/série.
Subsistema de Educação de Adultos	Focado em alfabetização e educação para jovens e adultos, oferecendo formação científica geral e acesso ao ensino técnico-profissional, superior e formação de professores. Inclui ensino primário e secundário para maiores de 15 e 18 anos, respectivamente.
Subsistema de Educação Profissional	Tem como principal objetivo desenvolver competências profissionais para trabalhadores. Inclui: Ensino técnico

	profissional; Formação profissional; Formação profissional extra-institucional; Ensino superior profissional.
Subsistema de Educação e Formação de Professores	Regula a formação de professores para todos os níveis de ensino, buscando uma formação que estimule atitudes reflexivas, críticas e atuantes, abrangendo desde o ensino básico até o superior.
Subsistema de Ensino Superior	Focado na formação avançada nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do país.

Fonte: Organizada pelo autor a partir da estrutura disponível na Lei nº 18/2018-28-Dezembro-SNE

Além dos subsistemas formalmente estabelecidos pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), conforme disposto na Lei nº 18/2018, o ordenamento educacional moçambicano contempla modalidades educativas transversais, entre as quais se destacam a educação especial, a educação vocacional e o ensino a distância. Essas modalidades não constituem subsistemas autônomos, mas operam de forma integrada em todos os níveis e subsistemas, buscando responder às especificidades e diversidades da população estudantil.

A educação especial, conforme o artigo 34 da referida lei, é uma modalidade orientada para a promoção da inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência ou com necessidades educativas especiais. Seu propósito central é garantir condições equitativas de acesso, permanência e sucesso no processo educativo, promovendo a autonomia e a participação plena desses indivíduos na vida social e profissional. A lei estabelece que a educação especial deve ser assegurada em todos os subsistemas de ensino, o que pressupõe ações de formação docente, infraestrutura acessível, apoio psicopedagógico e oferta de tecnologias assistivas. Por outro lado, a efetivação desses dispositivos ainda esbarra em lacunas operacionais significativas, como a carência de recursos humanos especializados e a ausência de uma política de financiamento robusta para a inclusão.

Por sua vez, a educação vocacional aparece como uma resposta à necessidade de preparar os cidadãos para o mundo do trabalho, sobretudo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social ou que abandonaram precocemente o percurso escolar. Segundo a Lei nº 18/2018, essa modalidade visa desenvolver competências práticas e profissionais, proporcionando alternativas formativas flexíveis e adaptadas às realidades locais, especialmente em contextos rurais e periféricos. A educação vocacional, portanto, tem o papel

de combate ao desemprego juvenil, promoção da empregabilidade e valorização dos saberes locais, integrando formação técnica, tecnológica e artesanal. Contudo, sua eficácia depende da articulação entre os setores da educação, trabalho e desenvolvimento econômico, bem como do fortalecimento das parcerias entre instituições de ensino, setor privado e comunidades.

Já o ensino a distância representa uma alternativa para garantir o acesso à educação em regiões com baixa densidade populacional, infraestrutura precária ou em situações emergenciais, como crises sanitárias ou desastres naturais. A Lei nº 18/2018 reconhece essa modalidade como complementar ao ensino presencial, sendo aplicável em todos os níveis de ensino, com foco na flexibilização do tempo e espaço de aprendizagem.

De acordo com a estatística da educação de 2023, há em Moçambique, no setor do ensino primário, um total de 12.214 instituições, das quais 11.948 são públicas e 266 são privadas ou comunitárias. Para o ensino básico, existem 1.591 instituições, sendo 1.475 públicas e 116 privadas ou comunitárias. No ensino secundário, o total é de 887 instituições, com 643 sendo públicas e 244 privadas. No ensino superior, o total é de 54 instituições, das quais 22 são públicas e 32 são privadas. A maior parte das Escolas do Ensino Geral é Pública, enquanto no Ensino Superior predominam as Instituições Privadas (Moçambique, 2023).

O quadro 3 ilustra a distribuição do número de Instituições Educacionais por setor e tipologia.

O quadro 3: Distribuição do Número de Instituições Educacionais por Nível e Tipologia

Nível de Ensino	Total de Instituições	Instituições Públicas	Instituições Privadas ou Comunitárias
Ensino Primário	12.214	11.948	266
Ensino Básico	1.591	1.475	116
Ensino Secundário	887	643	244
Ensino Superior	54	22	32

Fonte: Organizada pelo autor a partir dos dados da Estatística da Educação, Levantamento Escolar – 2023, e Estatísticas e Indicadores do Ensino Superior em Moçambique – 2022

O quadro 3 apresenta a distribuição do número de instituições educacionais em Moçambique por nível de ensino e tipologia administrativa, revelando um cenário educacional fortemente dominado pelo setor público, especialmente nos níveis primário e básico. Com 12.214 instituições no ensino primário, das quais 11.948 são públicas e apenas 266 privadas ou comunitárias, observa-se uma clara predominância da oferta estatal. Situação semelhante ocorre

no ensino básico, onde das 1.591 instituições existentes, 1.475 são públicas. Esses dados demonstram o esforço do Estado moçambicano em garantir a universalização da educação nos primeiros anos de escolarização, conforme estabelece a Lei nº 18/2018, que assegura a gratuidade e obrigatoriedade do ensino da 1ª à 9ª classe.

Por outro lado, essa hegemonia quantitativa das escolas públicas, embora fundamental do ponto de vista do acesso, também revela contradições importantes. A alta concentração de instituições públicas não significa, necessariamente, qualidade no processo educativo. Muitas dessas escolas enfrentam dificuldades estruturais, como infraestrutura precária, salas superlotadas, carência de materiais didáticos e insuficiência de professores qualificados. Esse contexto aponta para uma expansão marcada por limitações qualitativas, o que compromete o princípio da equidade e a efetividade do direito à educação.

Ademais, a baixa presença de instituições privadas ou comunitárias nos níveis primário e básico (respectivamente 2,2% e 7,3%) revela uma participação ainda tímida desses setores na democratização da educação básica. Isso pode estar relacionado à limitada capacidade financeira das famílias moçambicanas, sobretudo nas zonas rurais, bem como à pouca articulação entre Estado e sociedade civil para promover parcerias público-comunitárias que ampliem o alcance e a diversidade da oferta educacional.

Já no ensino secundário, a participação do setor privado é mais expressiva: das 887 instituições registradas, 244 são privadas ou comunitárias, o que corresponde a 27,5%. Isso sugere que, à medida que se avança para níveis educacionais superiores, o Estado reduz gradativamente sua presença, abrindo espaço para a atuação do setor privado. Tal tendência pode ser interpretada como reflexo de políticas neoliberais que, ao longo dos anos, têm incentivado a mercantilização da educação, especialmente nos níveis mais avançados.

No ensino superior, essa lógica se consolida: das 54 instituições existentes, 32 são privadas ou comunitárias, ou seja, 59,3% do total. A dominância do setor privado nessa etapa revela um deslocamento do papel do Estado como principal provedor do ensino, transferindo para o mercado a responsabilidade de atender a uma demanda crescente por formação superior. Essa realidade acentua desigualdades, visto que o acesso ao ensino superior passa a depender, em muitos casos, da capacidade de pagamento das famílias, excluindo parcelas significativas da população.

Portanto, embora a presença do Estado seja marcante na base do sistema educacional moçambicano, sobretudo no ensino primário e básico, a análise crítica da distribuição das instituições por setor e tipologia revela um sistema ainda desigual, onde o acesso não se traduz automaticamente em qualidade ou equidade. Há, assim, a necessidade de fortalecimento de

políticas públicas que articulem expansão com qualidade, valorização profissional, infraestrutura adequada e financiamento sustentável, para que a educação cumpra efetivamente seu papel de transformação social.

1.2. Considerações sobre a educação em Moçambique: do período colonial à independência

A história da educação em Moçambique desde o período colonial até a independência revela uma trajetória marcada por profundas disparidades entre as comunidades coloniais e nativas. Durante esse período, que antecedeu a independência do país em 1975, a educação estava estratificada de forma significativa, com um sistema claramente diferenciado para os colonos portugueses e para os moçambicanos nativos. Segundo Gómez (1999), os colonos de origem portuguesa desfrutavam de um sistema educacional mais abrangente e qualificado, enquanto os moçambicanos enfrentavam restrições severas. A educação para os nativos era limitada e focalizada principalmente em habilidades práticas e trabalhos manuais, concebidos para servir aos interesses coloniais de exploração e submissão.

Gasparini (1989) observa que esse sistema educacional, moldado pela visão colonial portuguesa, buscava não apenas “civilizar” os nativos, mas também integrá-los culturalmente à sociedade colonial, muitas vezes à custa de suas próprias tradições e línguas. De acordo com Mazula (1995), as escolas destinadas aos nativos refletiam essa agenda educacional controlada, priorizando a submissão ideológica e a preparação para funções que servissem aos interesses econômicos e sociais dos colonizadores. A educação formal era severamente limitada, focalizando-se na aprendizagem da língua portuguesa, ensinamentos básicos da religião católica e habilidades práticas para trabalhos agrícolas e manuais.

Esse período também testemunhou a influência significativa da Igreja Católica, através da atividade missionária, na estrutura e nos conteúdos educacionais. Segundo Gasparini (1989), a educação missionária, embora tenha proporcionado acesso limitado à instrução formal, foi amplamente utilizada como um meio de promover a agenda colonial portuguesa, reforçando a dominação cultural e ideológica sobre os moçambicanos.

Durante o período colonial em Moçambique, houve uma clara distinção educacional com base na origem social e racial, onde aqueles que se assimilavam aos costumes e à língua portuguesa eram considerados “assimilados”, embora com direitos diferenciados dos demais indígenas (Mazula, 1995; Gómez, 1999). Esse sistema reflete uma divisão marcante no processo educacional, evidenciando a atualidade do debate sobre a educação inclusiva em Moçambique.

A legislação colonial, como o Diploma Legislativo nº 2.288 de 1962, permitiu o estabelecimento de escolas especiais em Moçambique para atender alunos com deficiência, que eram classificados e encaminhados com base em exames médico-psico-pedagógicos (MOÇAMBIQUE, 1996). Após a independência em 1975, essas escolas foram nacionalizadas e reorganizadas para melhor atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência em diferentes regiões do país.

Durante o período colonial, existiam também centros educacionais tutelados pela polícia, que atendiam diversos grupos como crianças consideradas delinquentes, de rua, com problemas de comportamento, deficiências, e idosos desamparados. Após a independência, a gestão desses centros foi transferida para o Estado, buscando integrar um enfoque educativo mais humanitário e inclusivo (MOÇAMBIQUE, 1996).

A educação colonial em Moçambique foi caracterizada pela negação dos direitos educacionais dos moçambicanos negros, além de discriminação e exploração severa nas plantações. Com a independência, iniciaram-se esforços significativos para restaurar a dignidade e promover uma educação mais justa e igualitária para todos os moçambicanos, marcando um período de transição e reforma educacional no país.

No segundo período, após a conquista da independência, Moçambique implementou a nacionalização de todos os serviços públicos, incluindo a educação, por meio do Decreto nº 12/75 (MOÇAMBIQUE, 1975). Essa medida visava eliminar as desigualdades sociais herdadas do sistema educacional colonial, permitindo o planejamento educacional para criar um sistema que atendesse as necessidades da população. Foi necessário reformular os conteúdos educacionais, uma vez que os currículos coloniais não refletiam a realidade pós-independência, focando em interesses estrangeiros que não correspondiam aos moçambicanos livres do jugo colonial.

Em 1976, teve início a devastadora guerra civil, envolvendo a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e a RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), que perdurou por 16 anos, de 1976 a 1992. O conflito resultou na destruição generalizada de escolas, hospitais e outros patrimônios estatais, principalmente concentrados na região central do país, seguida pelo norte e sul.

Em 1980 foi estabelecido o Departamento de Educação Especial no Ministério da Educação, responsável pelo planejamento, orientação, avaliação e apoio às escolas especiais (MOÇAMBIQUE, 1996). O departamento iniciou suas atividades capacitando professores através de seminários de curta e média duração, tanto no país quanto no exterior.

Em 1986, o Departamento de Educação Especial introduziu as chamadas “turmas diagnósticas” nas escolas regulares moçambicanas. Essas turmas eram destinadas a alunos com dificuldades significativas de aprendizagem, especialmente aqueles com histórico de repetência de pelo menos dois anos na mesma série, sem progressos escolares relevantes. O objetivo principal dessas turmas era oferecer um espaço pedagógico diferenciado, onde os alunos pudessem ser avaliados de forma mais aprofundada quanto às suas dificuldades e potencialidades, recebendo intervenções educativas específicas.

As turmas funcionavam em paralelo à sala de aula regular, ou seja, os alunos permaneciam matriculados na turma comum, mas frequentavam a turma diagnóstica em turnos alternados, onde recebiam apoio pedagógico e psicológico especializado. A proposta não era excluir ou segregar, mas complementar o processo de aprendizagem com estratégias diferenciadas, adaptadas às necessidades individuais. Essa prática remete ao modelo brasileiro das salas de recursos multifuncionais, que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à escolarização comum dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Em 1986, durante a guerra civil, aproximadamente 45% das escolas primárias no país foram destruídas (Gómez, 1999). Com a assinatura do Acordo Geral de Paz, que pôs fim à guerra civil de 16 anos em Moçambique, houve um aumento nas taxas de matrícula, com as escolas nas áreas afetadas pelo conflito gradualmente reabrindo e famílias retornando às suas regiões de origem.

Os estragos da guerra civil levaram Moçambique a buscar assistência do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) para reconstruir o país e sair da crise econômica. Como parte dessas condições, o país abandonou o sistema socialista em favor de uma gestão capitalista, iniciando uma transição política e econômica na década de 1980 e buscando adesão a instituições financeiras internacionais (Meque, 2013).

Essa mudança de orientação política coincidiu com a aplicação das políticas de ajuste estrutural pelo Banco Mundial, destinadas a enfrentar a pobreza e remover barreiras estatais em prol do livre mercado e circulação de moeda estrangeira (Basílio, 2017). A nova Constituição de 1990 consolidou essa transição ao introduzir o multipartidarismo, a democracia, a liberdade de associação e a privatização de serviços sociais no país.

A consolidação de uma estrutura política em direção ao sistema capitalista implicou na modificação da Lei do Sistema Nacional de Educação. As mudanças da Lei anterior (Lei 4/83) para a Lei 6/92 podem ser consideradas indícios claros dessa grande transformação em direção à perspectiva capitalista. Ao analisar essas duas leis, foi possível observar que os princípios que

antes promoviam uma educação socialista foram eliminados, enquanto os princípios mais amplos, como o ensino laico e a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, foram mantidos.

Como mencionado anteriormente, as mudanças políticas internas em direção a uma organização política capitalista levaram à revisão da Lei educacional até então vigente, a Lei nº 4/83, de 23 de março, que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique. Essa legislação refletia os princípios socialistas adotados pelo governo da FRELIMO no período pós-independência e tinha como objetivo central a massificação do ensino, a erradicação do analfabetismo, a articulação entre educação e trabalho, e a promoção da unidade nacional por meio de uma escola pública unificada e centralizada.

Em 1992, a Lei nº 4/83 foi revogada e substituída pela Lei nº 6/1992, que introduziu uma nova estrutura educacional no país, já sob influência de reformas políticas e econômicas liberais. Essa nova legislação tinha como foco o acesso ao conhecimento científico e o pleno desenvolvimento das capacidades de todos os cidadãos (MOÇAMBIQUE, 1992). Posteriormente, em 2018, a Lei nº 6/1992 foi revisada e revogada pela Lei nº 18/2018, como parte das reformas em curso no setor educacional moçambicano.

Com a aprovação da Lei 6/1992, as escolas especiais passaram a ser supervisionadas pelo Ministério da Saúde para assistência médica, pelo Ministério da Ação Social para apoio social, e pelo Ministério da Educação para gestão acadêmica e formação de professores (MOÇAMBIQUE, 1992). Essa tripla subordinação visava melhorar a qualidade e o alcance do ensino especializado no país.

Nesse contexto de mudanças na legislação educacional, um aspecto de natureza neoliberal foi a reintrodução do ensino privado no país durante a década de 1990. Esta reintrodução foi acompanhada por um aumento significativo no número de escolas privadas no ensino primário e secundário geral entre 1999 e 2003, refletindo uma visão economicista da educação (Luís, 2005). Atualmente, essa tendência pode ser observada na proliferação de instituições de ensino superior privadas. A adaptação ou reajuste do Sistema Nacional de Educação teve como base uma abordagem educacional neoliberal, capitalista e centrada na economia de mercado (Luís, 2005).

1.3 Considerações históricas e conceituais da educação especial em Moçambique

A formulação de políticas públicas em Moçambique está profundamente condicionada pelo regime político adotado no país, refletindo uma forte conexão entre a dinâmica partidária

e os processos de governação. Neste contexto, os manifestos eleitorais dos partidos políticos desempenham um papel central, pois são eles que delineiam as prioridades, estratégias e promessas que servirão de guia para a atuação governativa, caso o partido alcance o poder.

O sistema político moçambicano, baseado num regime democrático multipartidário, permite que os partidos concorram em eleições regulares, apresentando aos eleitores propostas concretas de desenvolvimento. Os manifestos eleitorais, portanto, representam mais do que meros instrumentos de campanha; eles são documentos que sintetizam a visão de um partido sobre como enfrentar os principais desafios nacionais, como o combate à pobreza, o fortalecimento das instituições, a promoção da educação, da saúde, da infraestrutura e da justiça social.

Uma vez eleito, o partido vencedor tem a responsabilidade de transformar essas propostas em políticas concretas. É nesse ponto que entra o Plano Quinquenal do Governo (PQG), também chamado de Programa Quinquenal do Governo (PQG), que funciona como o principal instrumento de planificação governamental de médio prazo. O PQG é uma tradução técnica e institucional do manifesto eleitoral, ajustada às realidades administrativas, orçamentárias e institucionais do Estado. Esse programa orienta os ministérios, instituições públicas e parceiros de desenvolvimento, servindo como base para a elaboração dos planos económicos e sociais anuais e para o processo de monitoria e avaliação de resultados. Essa planificação busca a resolução de problemas sociais e económicos, assegurando que as políticas implementadas tenham impacto efetivo na sociedade.

No que se refere à educação, o governo moçambicano a reconhece como um direito de todos e essencial para a melhoria das condições de vida da população. A educação, além de ser um mecanismo de qualificação técnica e científica, também desempenha um papel na promoção da paz e na reconciliação nacional (Moçambique, 2020, p. 9-10).

Dentre as estratégias de melhoria da qualidade educacional, destacam-se iniciativas como o aprimoramento da formação docente, a criação de incentivos para a carreira de professor, a reforma curricular para minimizar o insucesso escolar, a ampliação do acesso ao material didático e a descentralização administrativa para fortalecer a gestão escolar. Essas iniciativas são fundamentais para promover uma educação mais equitativa e eficiente.

No contexto da educação inclusiva, a partir da década de 1990, observa-se um crescente compromisso internacional com a promoção de sistemas educacionais mais justos e equitativos, impulsionado principalmente pela Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu princípios fundamentais para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Essa agenda internacional repercutiu significativamente em

Moçambique, influenciando diretamente a formulação de políticas voltadas à inclusão educacional. Reconhecendo a importância de assegurar o direito à educação para todos, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) formulou a política "Combater a Exclusão, Renovar a Escola", cujo foco principal consistia na ampliação do acesso, melhoria da qualidade do ensino e fortalecimento das capacidades institucionais do setor educacional.

Essa política representou uma ruptura com a abordagem tradicional da deficiência, ao promover uma mudança paradigmática do modelo médico para o modelo social de educação inclusiva, no qual as barreiras à aprendizagem e à participação deixam de ser atribuídas unicamente ao indivíduo e passam a ser compreendidas como responsabilidades do próprio sistema educacional. Como parte dessa política, o MEC implementou, em 1998, o Projeto "Escolas Inclusivas", uma iniciativa pioneira no país, voltada à formação de professores da educação básica para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular. Esse projeto representou um marco na tentativa de romper com práticas segregadoras e excludentes que historicamente marcaram o sistema educativo moçambicano.

Para a execução do projeto, foi adotado o material pedagógico do Projeto da UNESCO "Formação de Professores: Necessidades Especiais na Sala de Aula", utilizado em mais de 50 países. Esse material ofereceu diretrizes práticas e conceituais sobre como identificar, atender e acompanhar estudantes com diferentes tipos de necessidades, buscando promover uma abordagem centrada na diversidade e na aprendizagem colaborativa (UNESCO, 1994).

O marco legal da educação em Moçambique está sustentado na Constituição da República de Moçambique, aprovada em 2004 e revista em 2018, que em seu Artigo 88 estabelece que "a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos", devendo o Estado garantir o acesso universal e gratuito ao ensino básico e promover a eliminação do analfabetismo. Esse princípio constitucional serve de fundamento para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à promoção da justiça social, equidade e desenvolvimento humano no país. Assim, a Política Nacional de Educação (PNE), aprovada pela Resolução nº 8/95, de 22 de agosto de 1995, constitui um dos principais instrumentos normativos e orientadores do setor educativo, reforçando o compromisso do Estado com a democratização do ensino e a superação das desigualdades históricas no acesso à educação (Moçambique, 1995).

A PNE estabelece diretrizes abrangentes para a estruturação do sistema educacional moçambicano, com ênfase em aspectos como a expansão do acesso, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos professores e a inclusão de grupos vulneráveis. Um dos eixos

centrais dessa política é a promoção da educação do público feminino, reconhecendo sua importância estratégica para o desenvolvimento sustentável do país. A escolarização das meninas e mulheres é associada à melhoria dos indicadores de saúde, à redução das taxas de mortalidade infantil e materna, ao combate ao HIV/SIDA, e à consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, a PNE não apenas reafirma o direito à educação, mas também o integra a uma visão mais ampla de desenvolvimento humano, igualdade de gênero e fortalecimento da cidadania (Moçambique, 2006).

A educação, além de seu valor instrumental, também deve ser compreendida sob a ótica dos direitos humanos. O ensino básico é um direito fundamental, e garantir seu acesso é essencial para a formação de indivíduos autônomos, críticos e participativos na sociedade. Assim, os esforços governamentais devem continuar focados na inclusão educacional e na melhoria da qualidade de ensino como instrumentos para a transformação social.

A história da Educação Especial em Moçambique é marcada por uma trajetória de lutas, resistências e transformações que refletem os contextos sociopolíticos e econômicos vivenciados pelo país ao longo das décadas. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, o caminho percorrido na consolidação de uma educação mais inclusiva revela tanto os obstáculos enfrentados quanto os avanços conquistados no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência.

Durante o período colonial, vigorava em Moçambique um sistema educacional profundamente segregacionista e elitista, no qual o acesso à educação formal era restrito a poucos e, de forma ainda mais excludente, praticamente inexistente para as pessoas com deficiência. Nesse contexto, as políticas educacionais não contemplavam mecanismos de atendimento às necessidades específicas desse grupo, reforçando sua marginalização e invisibilidade social. A ausência de uma perspectiva inclusiva, aliada ao modelo médico-assistencial predominante, relegava os sujeitos com deficiência a instituições de caridade ou ao isolamento familiar, negando-lhes o direito à escolarização e à participação social plena.

Com a independência nacional em 1975 e o subsequente esforço de reconstrução do país, emergiu a necessidade de reformular o sistema educacional para torná-lo mais democrático e acessível. Por outro lado, a instabilidade causada pela guerra civil (1977-1992) e pelas calamidades naturais agravou a vulnerabilidade de amplos setores da população, especialmente crianças com deficiência ou em situação de risco. Foi nesse cenário que, em 1987, por meio da Instrução Ministerial nº 5/87, o governo moçambicano criou o Núcleo de Emergência, uma resposta institucional voltada para o atendimento educacional em contextos críticos (Moçambique, 1987).

O objetivo central do programa era assegurar o direito à educação de crianças em idade escolar afetadas pela guerra, pela pobreza e por outras condições adversas, ao mesmo tempo em que se lançavam as bases para a construção de um sistema educacional mais inclusivo. (Moçambique, 1996).

Ao analisar a Lei nº 4/83, de 23 de março, no seu Artigo 18.º, observa-se que o objetivo do "ensino especial" era oferecer uma formação que possibilitasse a integração de crianças e jovens com deficiência na sociedade e no mercado de trabalho (Moçambique, 1983). Diante dessa legislação, é possível perceber que a educação para pessoas com deficiência estava contemplada nas políticas do país, sinalizando que seus direitos humanos estavam sendo "atendidos".

É nesse contexto histórico que se registram as primeiras matrículas de alunos com deficiência em escolas especiais. Em 1990, o ensino primário contava com cerca de 1.200.000 alunos, dos quais apenas 137 estavam matriculados em escolas especiais (Moçambique, 1996).

De forma geral, considerando o número total de matrículas em cada período, verifica-se que a quantidade de alunos com deficiência é bastante reduzida em comparação ao total de matrículas. Isso demonstra que os alunos com deficiência não tiveram acesso ao sistema educacional durante esse período, além do fato de que a deficiência no contexto moçambicano ainda era vista como uma punição divina para os pais da pessoa com deficiência (Simbine, 2016). Nesse sentido, muitas famílias ainda optam por manter as crianças em casa para protegê-las da discriminação e do preconceito social.

Até a década de 1980, a educação das crianças e adolescentes com deficiência em Moçambique estava restrita principalmente ao ensino especializado do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesse período, o sistema educacional segregado limitava-se a oferecer uma formação básica, que não passava do ciclo inicial, impedindo que muitos desses alunos continuassem seus estudos após a conclusão dessa etapa. Essa abordagem refletia a visão dominante de que as pessoas com deficiência não teriam as mesmas capacidades ou oportunidades de aprendizado que os demais alunos, o que gerava a exclusão progressiva dessas crianças da continuidade escolar e das possibilidades de acesso a outros níveis de ensino.

Essa realidade começou a ser desafiada na década de 1990, com o avanço das políticas educacionais voltadas à inclusão e à ampliação do acesso à educação. Foi somente nesse período que se iniciou a matrícula de alunos com deficiência no segundo ciclo do ensino primário, um passo importante para garantir a continuidade de seus estudos em um sistema regular de ensino.

O país enfrentou fenômenos desestruturantes como a guerra civil, as calamidades naturais e a crise econômica, os quais levaram à redefinição do papel do Estado. É a partir desse contexto que surgem novos atores políticos e as políticas educacionais passam a receber apoio dos organismos internacionais.

As diretrizes presentes na Declaração de Salamanca começam a influenciar as políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva em Moçambique. No núcleo dessa Declaração está a obrigatoriedade de que as escolas se tornem inclusivas, atendendo as necessidades dos alunos com deficiência, contrastando com o modelo de integração, onde o aluno deveria adaptar-se às condições da escola. Na perspectiva da inclusão, as escolas passam a oferecer condições para a aprendizagem, acesso e permanência desses alunos, considerando também as questões específicas relativas à sua aprendizagem (UNESCO, 1998).

A trajetória da inclusão educacional em Moçambique é ainda jovem, oferecendo espaço para reflexões sobre ética educacional, políticas educacionais e a valorização das diferenças individuais como potenciais para o aprimoramento da educação escolar (Correia, 1999; Fernandes, 2002; Serrano & Correia, 2002; Pereira, 2003; Paulon, 2005; Correia, 2013; Nhapuala, 2014).

1.3.1 Abordagens conceituais da educação especial em documentos de políticas educacionais em Moçambique

Os termos adotados nos documentos de políticas educacionais em Moçambique para se referir ao público-alvo da educação inclusiva incluem "portadores de deficiência" e "necessidades educativas especiais". As denominações "ensino especial", "educação especial" e "educação inclusiva" são utilizadas para descrever os recursos educacionais disponibilizados aos alunos com necessidades educativas especiais. Esta análise busca examinar criticamente esses termos conforme são empregados nos documentos consultados.

Conforme Chauvière e Plaisance (2000) argumentam, as terminologias convencionais frequentemente representam obstáculos à análise científica ao transmitirem suposições não questionadas. Eles destacam a importância de investigar essas terminologias como objetos de pesquisa e sujeitá-las a uma análise crítica.

A Constituição Moçambicana utiliza o termo "portadores de deficiência" para se referir às pessoas com limitações intelectuais, mentais, sensoriais ou físicas (Moçambique, 2004). Em contrapartida, essa terminologia pode enfatizar a deficiência como a característica central da pessoa, em detrimento de sua humanidade. Isso porque o uso do termo "portador" sugere que a

deficiência é algo externo, carregado pelo indivíduo, como se fosse um atributo isolado que define sua identidade, o que pode reforçar estigmas e visões excludentes ou discriminatórias em relação à deficiência. Tal concepção tende a desconsiderar a complexidade das interações sociais e ambientais que contribuem para a exclusão dessas pessoas. Em contraste, a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2006) recomendam o uso da expressão "pessoa com deficiência", enfatizando a condição humana e interativa da deficiência. Essa formulação parte de uma perspectiva mais inclusiva e baseada no modelo social, que reconhece que a deficiência não está apenas na limitação funcional, mas nas barreiras impostas pela sociedade, sejam físicas, comunicacionais, atitudinais ou institucionais, que dificultam a participação plena e equitativa das pessoas na vida em comunidade.

Na Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, o termo "pessoas com deficiência" é adotado para descrever aqueles que necessitam de suporte educacional diferenciado, alinhando-se com a abordagem da ONU que valoriza a pessoa sobre a deficiência. Essa escolha terminológica demonstra o entendimento da deficiência como uma condição que emerge da relação entre o indivíduo e as barreiras do meio, e não como uma limitação intrínseca e isolada (Moçambique, 2018).

Medeiros e Diniz (2004) argumentam que a deficiência é muitas vezes o resultado da opressão e discriminação enfrentadas pelas pessoas em uma sociedade que as exclui. Diniz (2007) ressalta que a deficiência não deve ser definida apenas por condições físicas, mas também pelas condições sociais e de suporte oferecidas pela sociedade.

Essa discussão destaca a importância de refletir criticamente sobre os termos utilizados nos documentos de políticas educacionais, reconhecendo que as terminologias adotadas têm implicações profundas na inclusão e na forma como as pessoas com deficiência são percebidas e integradas na sociedade.

Na Política Nacional de Educação de Moçambique (1995), é adotado o termo "crianças com necessidades educativas especiais" para descrever aquelas que requerem suporte educacional especializado e individualizado devido a condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Este termo também é utilizado no Plano Estratégico de Educação (1999-2003), onde se destaca a importância de ampliar as oportunidades educativas para crianças que enfrentaram traumas físicos e emocionais devido a conflitos armados (Moçambique, 1998).

A abordagem de "necessidades educativas especiais", conforme definida pela Declaração de Salamanca da UNESCO (1994), engloba não apenas deficiências físicas, mas também dificuldades de aprendizagem, crianças em situação de rua, minorias linguísticas,

étnicas ou culturais, além de crianças marginalizadas. Esta perspectiva reconhece que qualquer criança pode enfrentar desafios de aprendizagem ao longo de sua escolarização.

Plaisance (2015) amplia esta concepção ao enfatizar que as necessidades educativas especiais não devem ser limitadas à visão médica da deficiência, mas devem incluir um espectro mais amplo de dificuldades enfrentadas por diferentes crianças. Convém salientar, entretanto, que o uso generalizado deste termo na prática educacional pode correr o risco de rotular as crianças de forma excessiva, sem considerar as necessidades específicas de cada indivíduo dentro desta categoria abrangente.

O Plano Estratégico da Educação 1999–2003 utiliza o termo “crianças com deficiências”, destacando que essas crianças frequentemente enfrentam oportunidades limitadas de aprendizagem devido a barreiras físicas e à ausência de programas educacionais adequados (Moçambique, 1998, p. 36).

Já a Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, que aprova a nova Lei do Sistema Nacional de Educação, em seu Artigo 18, menciona tanto o ensino regular quanto o ensino especial como possibilidades de atendimento educacional, considerando a gravidade das deficiências dos alunos. Essa abordagem valoriza a inclusão escolar, priorizando a inserção de estudantes com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, sempre que possível, com os apoios pedagógicos necessários (Moçambique, 2018).

Essas diferentes perspectivas refletem a evolução do entendimento e da prática em relação às necessidades educativas especiais em Moçambique, demonstrando um compromisso progressivo com a construção de uma educação inclusiva que atenda às diversas realidades e desafios enfrentados pelas crianças com deficiência no país.

Adicionalmente, a Lei n.º 6/92, de 6 de maio, antiga lei que estabelecia as leis do Sistema Nacional de Educação, em seu Artigo 29, utilizava o termo “ensino especial” para se referir à educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, que apresentassem dificuldades significativas para integração em escolas regulares ou necessitassem de turmas especiais. Embora esta lei tenha sido revogada pela Lei 18/2018, ela contribuiu para a institucionalização inicial da educação especial no país (Moçambique, 2018).

A trajetória da educação inclusiva em Moçambique, que não deve ser confundida com a educação especial, pode ser analisada a partir de uma perspectiva histórica e legislativa, com destaque para a Declaração de Salamanca (1994). Este marco internacional, adotado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promoveu uma mudança paradigmática ao afirmar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, devem ter acesso ao ensino regular em escolas inclusivas. A Declaração de

Salamanca, ao propor a inclusão como princípio orientador da educação, desafiou os modelos tradicionais e segregadores, inspirando uma transformação profunda no tratamento das questões educacionais relacionadas à deficiência.

Essa declaração, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada na Espanha entre 7 e 10 de julho de 1994, reafirmou o compromisso com a "Educação para Todos" e destacou a necessidade de erradicar o analfabetismo, promovendo a inclusão de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema educacional.

A conferência estabeleceu diretrizes que orientaram os países signatários na formulação de políticas voltadas à educação inclusiva, garantindo o acesso de crianças, adolescentes e adultos com NEE ao sistema de ensino. Essas diretrizes sugeriam que os governos dessem prioridade às crianças por meio de medidas políticas e investimentos financeiros nos sistemas educacionais, possibilitando sua inserção independentemente de suas diferenças e dificuldades individuais.

Em Moçambique, os primeiros avanços em direção à educação inclusiva ocorreram após a independência do país e a promulgação da Constituição da República em 1975. Entretanto, a guerra civil, iniciada em 1976 e encerrada em 1992, impactou negativamente diversos setores, incluindo o educacional. A destruição da infraestrutura educacional, econômica e social retardou o progresso do sistema de ensino, comprometendo o desenvolvimento educacional nacional. O conflito chegou ao fim com a assinatura dos Acordos Gerais de Paz em 1992, o que permitiu a reestruturação das políticas públicas, inclusive na área da educação.

Nesse contexto, a Lei n.º 4/83, de 23 de março de 1983, instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE), com o objetivo de regulamentar a organização do sistema educacional moçambicano e consolidar os princípios do novo Estado independente. Contudo, os desafios socioeconômicos agravados pelo conflito levaram o governo a adotar, a partir de 1984, um programa de reabilitação econômica com o apoio do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), implementado de forma mais efetiva em 1987 (Moçambique, 1983).

Como parte das reformas estruturais exigidas nesse processo, houve a necessidade de revisão da Constituição em 1990, o que culminou na substituição da Lei n.º 4/83 pela Lei n.º 6/92, de 6 de maio de 1992. Essa nova legislação redefiniu os princípios e objetivos do Sistema Nacional de Educação e estabeleceu, entre outras diretrizes, a gratuidade do ensino primário, reafirmando o compromisso do Estado com a democratização do acesso à educação.

Com a adesão a tratados internacionais promovidos pela UNESCO a partir de 1987, Moçambique consolidou seu compromisso com a educação inclusiva. Nhapuala e Almeida (2016) ressaltam esse percurso histórico:

A implementação da educação inclusiva em Moçambique é relativamente recente. Impulsionada em larga escala pelos apelos da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais (NEE), que resultou na Declaração de Salamanca, o país formalizou, em 1998, a educação inclusiva, garantindo a escolarização de todas as crianças e jovens, inclusive aquelas com NEE, no ensino regular (Nhapuala & Almeida, 2016, p. 521).

Com a adesão a tratados internacionais promovidos pela UNESCO a partir de 1987, Moçambique consolidou seu compromisso com a educação inclusiva. Nhapuala e Almeida (2016) ressaltam esse percurso histórico ao afirmar que a implementação da educação inclusiva no país é relativamente recente. Impulsionada em larga escala pelos apelos da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (NEE), que resultou na Declaração de Salamanca, essa política foi formalizada em 1998 por meio da elaboração e implementação de documentos orientadores e políticas educacionais que passaram a garantir, no plano normativo, o direito à escolarização de todas as crianças e jovens, inclusive aquelas com NEE, no ensino regular (Nhapuala & Almeida, 2016, p. 521). Essa política foi formalizada desde o momento em que o país se tornou signatário das declarações internacionais, de Jomtien em 1990, de Salamanca em 1994 e de Dakar em 2000, respectivamente, assumindo o compromisso de garantir o acesso à educação a todas as crianças e jovens, inclusive aquelas com NEE, no ensino regular.

O movimento em prol da "Educação para Todos" foi iniciado oficialmente em 1990 pelo Ministério da Educação e Cultura de Moçambique. Esse processo se institucionalizou em 1998 com a incorporação dos princípios da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e da Declaração de Salamanca (1994) nas políticas educacionais, orientando a construção de um sistema educacional mais inclusivo e democrático. Tais documentos enfatizavam a importância de garantir uma educação de qualidade para todos os cidadãos, com especial atenção aos grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência. Ademais, Moçambique aderiu à Declaração de Dakar (2000), que definiu estratégias para alcançar a Educação para Todos até 2015, estabelecendo metas como o acesso universal à educação básica e a redução da taxa de analfabetismo (Moçambique, 2012).

A educação em Moçambique é regulamentada pela Lei do Sistema Nacional de Educação, que estabelece os fundamentos, princípios e objetivos do ensino. A Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro de 2018, apresenta os seguintes princípios:

1. Educação, cultura, formação e desenvolvimento humano equilibrado e inclusivo como direito de todos os moçambicanos;
2. Educação como direito e dever do Estado;
3. Inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação.

Esses dispositivos reforçam a educação inclusiva como um direito, assegurando sua integração ao sistema de ensino. Segundo Soniva (2021), a educação inclusiva pressupõe que todos os alunos devem estar na escola para aprender e estabelecer relações interpessoais, independentemente das dificuldades que possam apresentar. Para Guerbert (2010, p. 32), trata-se de adequar os espaços educacionais para acolher estudantes com limitações, garantindo não apenas a inserção, mas também condições adequadas de aprendizagem.

De acordo com o Censo Nacional de 2017, Moçambique possuía, até aquele ano, mais de 700 mil pessoas com deficiência, entre elas adolescentes e jovens, sendo a maioria residente em zonas rurais (UNFPA Moçambique, 2021). Cabe observar que, mesmo assim, movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência contestam esses números, alegando deficiências metodológicas na coleta de dados (WFD Moçambique, 2019). O vínculo entre deficiência e pobreza permanece um desafio, demandando esforços contínuos para uma educação verdadeiramente inclusiva no país. Esta relação é amplamente reconhecida pela literatura internacional e representa um ciclo de exclusão social difícil de romper. Pessoas com deficiência, especialmente aquelas que vivem em zonas rurais, enfrentam barreiras estruturais no acesso à educação, saúde, transporte, emprego e serviços sociais. Essas limitações reduzem suas oportunidades de inserção produtiva na sociedade, o que contribui para sua condição de vulnerabilidade econômica. Ao mesmo tempo, contextos de pobreza também aumentam o risco de ocorrência de deficiências, seja por desnutrição, falta de cuidados médicos adequados, partos mal assistidos, doenças evitáveis ou acidentes.

Em Moçambique, essa relação é agravada por desigualdades regionais e pela escassez de políticas públicas eficazes e abrangentes, que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e o sucesso escolar das pessoas com deficiência. Dessa forma, romper com esse ciclo exige ações integradas entre os setores da educação, saúde, assistência social e infraestrutura, com foco na equidade e no respeito aos direitos humanos.

Já na Lei 18/2018, mais recente, o termo "educação especial" é adotado para abranger serviços educacionais que são transversais a todos os subsistemas de ensino, visando apoiar e facilitar a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles com diversas necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental e outras, com base em suas características individuais para maximizar seu potencial (Moçambique, 2018a).

Por sua vez, a expressão "educação inclusiva" é utilizada no contexto da *Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento das Crianças com Deficiência*, definida como um sistema educativo no qual todos os alunos devem aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Nesse modelo, a escola deve adaptar-se às necessidades dos estudantes, em vez de esperar que estes se adaptem à escola, sendo o ensino diversificado e ajustado às características individuais de cada aluno (Moçambique, 2018b).

Os dispositivos normativos examinados refletem uma tendência de transição no uso dos termos, com a adoção progressiva de "educação inclusiva" para descrever os serviços voltados aos alunos com necessidades educativas especiais. Contudo, observa-se que a concepção de deficiência ainda se mantém atrelada a uma compreensão biomédica, e persiste a ideia de que os percursos educacionais podem ocorrer tanto em ambientes escolares comuns quanto em contextos especializados, como centros de apoio ou instituições específicas.

A escolha terminológica entre "ensino" e "educação" também carrega implicações. A palavra "ensino" sugere uma perspectiva mais restrita, focada exclusivamente no ambiente escolar e na transmissão de conteúdo. Já o termo "educação" evoca uma abordagem mais ampla, integrando os processos de formação humana em articulação com a escola, a comunidade e a sociedade como um todo. Em contrapartida, o uso do qualificativo "especial" pode perpetuar uma cultura de separação, conforme argumenta Plaisance (2015), ao destacar o risco de rotular indivíduos e marginalizá-los por meio de práticas pedagógicas estigmatizantes e excludentes.

Nesse contexto de revisão normativa e esforço por uma educação mais democrática e equitativa, "educação inclusiva" emerge como uma terminologia mais abrangente, que contempla não apenas pessoas com deficiência, mas também outros sujeitos historicamente marginalizados, como crianças em situação de rua, em contextos de pobreza extrema, ou com dificuldades comportamentais. Reconhece-se, porém, que apesar da crescente diversidade presente nas escolas moçambicanas, ainda existem desafios importantes relacionados à identificação, definição e acompanhamento das necessidades educativas desses estudantes, especialmente no que diz respeito à formação docente, recursos pedagógicos e políticas de apoio efetivas.

Portanto, é essencial continuar o debate e a reflexão sobre os diferentes termos e conceituações utilizados em Moçambique, com o objetivo de aprimorar os processos de identificação, diagnóstico e apoio às necessidades educativas especiais dos alunos, rumo à construção de uma educação inclusiva mais efetiva e abrangente no país.

A implementação de metodologias e práticas pedagógicas inclusivas representa um avanço crucial no campo educacional global, visando garantir que todos os alunos tenham

acesso equitativo a uma educação de qualidade. A inclusão educacional não se limita apenas a garantir a presença física dos alunos na sala de aula, mas abrange a criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades individuais de cada estudante, promovendo seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Em Moçambique, um país marcado por uma rica diversidade cultural e desafios socioeconômicos significativos, a implementação de metodologias inclusivas assume uma importância ainda maior. Moçambique abriga mais de vinte línguas nacionais, além do português como idioma oficial, e uma ampla variedade de expressões culturais ligadas a diferentes grupos étnicos e regiões. Essa pluralidade torna o contexto escolar especialmente desafiador, exigindo práticas pedagógicas que respeitem e integrem os saberes locais, os idiomas maternos e as formas de vida das comunidades. Em regiões onde o português não é amplamente falado, por exemplo, a alfabetização e o processo de ensino-aprendizagem podem ser significativamente comprometidos se não houver mediações linguísticas adequadas. Assim, metodologias inclusivas, que levem em conta essa realidade, são fundamentais para garantir o acesso equitativo à educação e a permanência dos alunos na escola. O sistema educacional moçambicano enfrenta obstáculos como infraestrutura limitada, falta de recursos financeiros e disparidades regionais no acesso à educação. Ressalte-se, ainda, que, a diversidade linguística e cultural do país demanda abordagens educacionais adaptadas que reconheçam e valorizem as diferentes origens e necessidades dos alunos. A diversidade linguística em Moçambique não é apenas uma característica cultural, mas também um fator determinante no desempenho escolar. Muitas crianças ingressam na escola tendo como primeira língua uma das línguas bantu faladas em casa, enfrentando dificuldades ao serem alfabetizadas exclusivamente em português. Essa realidade demanda políticas educacionais que promovam o bilinguismo, respeitando a língua materna como base para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem significativa. Ignorar essa diversidade pode acentuar as desigualdades e favorecer a exclusão, sobretudo nos primeiros anos de escolarização.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO JURÍDICO NORMATIVO

Neste capítulo, abordamos a Educação Especial em Moçambique a partir de uma análise normativa, com ênfase no plano quinquenal do governo 2020–2024. Inicialmente, examinamos a influência das normas internacionais sobre a legislação nacional, considerando como convenções e diretrizes globais, especialmente aquelas promovidas pela ONU e pela UNESCO, orientam e influenciam a formulação das políticas educacionais do país. Em seguida,

exploramos a evolução dos dispositivos normativos internos que regem a Educação Especial, destacando como esses instrumentos refletem compromissos assumidos internacionalmente e traduzem princípios de inclusão e equidade para o contexto moçambicano. Por fim, analisamos o plano quinquenal do governo 2020-2024 no que se refere às metas e estratégias voltadas à Educação Especial, buscando compreender de que maneira esse documento reforça o alinhamento do país com os marcos internacionais e contribui para consolidar uma base normativa voltada à promoção de uma educação mais inclusiva e acessível.

2.1. Análise Da Legislação Internacional Sobre Educação Especial

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 10 de dezembro de 1948, representa um marco crucial na história dos direitos humanos. Embora não seja um documento legal vinculativo, seu impacto é profundo e amplamente reconhecido. Esse texto é significativo porque, pela primeira vez, forneceu uma base comum para a proteção dos direitos e dignidade de todos os seres humanos. Antes da Declaração, as normas de direitos humanos variavam consideravelmente entre países e regiões. A Declaração estabeleceu uma referência ética universal que transcende fronteiras nacionais e culturais.

Corrêa (2010), no que respeita aos principais marcos da educação especial, assevera que

O primeiro, e talvez o mais importante marco, foi a Declaração Universal dos Direitos do Homem adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 10 de dezembro de 1948. Não é uma lei, mas tem uma grande força moral e norteia boa parte das decisões tomadas pela comunidade internacional. É um texto de referência ética que estabelece os direitos naturais de todos os seres humanos, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, orientação religiosa, política. (Corrêa, 2010, p. 54)

Apesar de não ter força de lei por si só, a Declaração influenciou a criação de muitas legislações nacionais e tratados internacionais. Ela serviu como uma base para o desenvolvimento de normas legais e políticas que visam promover e proteger os direitos humanos ao redor do mundo. Também desempenha um papel crucial na conscientização e educação sobre direitos humanos, ajudando a fomentar uma cultura global de respeito e dignidade.

O contexto de 1948, logo após a Segunda Guerra Mundial, foi um dos mais sombrios e devastadores da história moderna. A guerra deixou um saldo trágico de aproximadamente 50 milhões de mortos, além de um imenso número de feridos e mutilados. O Holocausto, que resultou no genocídio de cerca de 6 milhões de judeus, é um dos episódios mais horríveis desse período, evidenciando a extrema brutalidade e o racismo do regime nazista. Como refere Corrêa (2010),

O mundo vivia o pós-guerra em 1948. Cerca de 50 milhões de pessoas morreram em combate, perto de 6 milhões de judeus foram exterminados em campos de concentração nazistas, e um sem-número de pessoas mutiladas e deficientes voltavam para seus países de origem. Nesta época, as minorias que se sentiam prejudicadas na convivência em sociedade, por diferentes motivos, começaram a reivindicar seus direitos. (Corrêa, 2010, p. 54-55)

O pós-guerra também trouxe à tona a magnitude das destruições, com cidades em ruínas e economias devastadas. Muitos sobreviventes, além das cicatrizes físicas e emocionais, enfrentaram grandes dificuldades para reintegrar-se à vida civil e reconstruir suas comunidades. As condições desesperadoras e as atrocidades cometidas durante o conflito enfatizaram a necessidade urgente de estabelecer normas internacionais que protegessem os direitos fundamentais dos indivíduos e garantissem que tais horrores não se repetissem.

Nesse contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 não foi apenas um documento de grande importância ética, mas uma resposta direta às terríveis violações que ocorreram durante a guerra. Ela surgiu como uma tentativa de criar um padrão global para a proteção da dignidade humana e a promoção dos direitos básicos, na esperança de construir um mundo mais justo e pacífico (ONU, 1948).

Portanto, a criação da Declaração deve ser entendida como uma tentativa de enfrentar as cicatrizes do passado e de assegurar que os direitos humanos fossem reconhecidos e protegidos universalmente. A esperança era que tais normas ajudassem a evitar futuros conflitos e abusos, promovendo uma ordem internacional baseada no respeito pela dignidade e pelos direitos de todas as pessoas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 teve um impacto profundo na legislação educacional de Moçambique. A Constituição moçambicana de 2018, em seu artigo 88, consagra o direito à educação para todos, alinhando-se ao princípio fundamental da Declaração que afirma que toda pessoa tem direito à educação. Este direito inclui não apenas o acesso universal, mas também a garantia de uma educação inclusiva e igualitária, refletindo o compromisso com a não discriminação e igualdade de oportunidades (Moçambique, 2018c). Moçambique tem integrado a educação para direitos humanos em suas políticas e programas, uma espécie de promoção e conscientização sobre direitos e deveres.

A Convenção sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de Novembro de 1989, ratificada por Moçambique, através da Resolução n.º 19/90, de 23 de Outubro (Moçambique, 2020). Esta convenção estabelece um quadro abrangente para garantir o bem-estar e o desenvolvimento das crianças em todo o mundo.

Conforme a ONU,

Os Estados-partes reconhecem que a criança portadora de deficiências físicas ou mentais deverá desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade.

Os Estados-partes reconhecem o direito da criança deficiente de receber cuidados especiais e, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições requeridas, estimularão e assegurarão a prestação de assistência solicitada, que seja adequada ao estado da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas encarregadas de seus cuidados. (ONU, 1989, p. 7)

O artigo 23 da Convenção é particularmente significativo, pois aborda os direitos das crianças com necessidades especiais. Esse princípio destaca a importância de assegurar que essas crianças sejam tratadas com dignidade e respeito, reconhecendo sua individualidade e suas necessidades específicas. Em vez de serem vistas através da lente da deficiência, a Convenção enfatiza o direito de cada criança a receber suporte e oportunidades adequados para seu desenvolvimento e inclusão social.

Os profissionais da educação têm a responsabilidade de valorizar cada criança como um indivíduo único e como parte integrante da sociedade. Isso implica não apenas oferecer recursos e suporte especializados, mas também promover um ambiente escolar que favoreça a aceitação e a participação plena de todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou condições.

A ratificação da Convenção por Moçambique, em 1989, reforça o compromisso do país com a inclusão e a equidade na educação. Essa adesão implicou a obrigação de alinhar as políticas e práticas educacionais nacionais aos preceitos da Convenção, assegurando que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências e necessidades educativas especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade, em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral, pleno e digno.

Assim, a Convenção sobre os Direitos da Criança influenciou a criação de leis e programas específicos em Moçambique, como a que visa assegurar que a educação seja acessível a todos, com uma ênfase especial na inclusão de crianças com deficiência.

A Declaração de Jomtien, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia, representa um marco fundamental no avanço da educação global. Este documento estabeleceu uma visão comum e metas para garantir que todas as crianças, jovens e adultos tivessem acesso a uma educação básica de qualidade. Em um contexto global de desigualdades educacionais e desafios diversos, a Declaração destacou a

importância de um esforço coletivo para melhorar os sistemas educacionais e promover a inclusão e equidade.

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

No contexto da educação especial, este documento enfatizou a importância de garantir que as necessidades educacionais de crianças com deficiências fossem atendidas de forma adequada. De acordo com esta declaração,

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (ONU, 1990, p. 4).

A declaração destacou a necessidade de políticas e práticas que garantam a igualdade de oportunidades, apoiando a integração de estudantes com necessidades especiais no sistema educacional geral. Com seu compromisso claro para com a educação universal, a Declaração de Jomtien continua a influenciar políticas e práticas educacionais ao redor do mundo.

A Declaração de Jomtien teve um impacto significativo nas políticas educacionais de Moçambique, impulsionando a revisão da Lei 4/1983 e sua substituição pela Lei 6/1992 do Sistema Nacional de Educação. Esse movimento reflete o compromisso do país com os princípios da educação inclusiva e equitativa. A nova legislação e a subsequente elaboração da Política Nacional de Educação foram influenciadas pela necessidade de garantir uma educação para todos, incluindo as crianças com necessidades especiais. Assim, a declaração contribuiu para moldar um sistema educacional mais abrangente e acessível, alinhado com as diretrizes internacionais.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994, representa um marco significativo na educação inclusiva. Este documento estabelece princípios fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Ao promover a inclusão plena e a eliminação de barreiras, a Declaração orienta políticas e práticas educacionais para atender a diversidade das necessidades dos estudantes.

Seu impacto global destaca a importância da equidade e da igualdade de oportunidades no sistema educacional. De acordo com esta declaração

Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, s/p).

A Declaração de Salamanca destaca a importância fundamental do direito à educação para todas as crianças, enfatizando que cada uma deve ter a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizagem. Ela reconhece a singularidade das características, interesses, habilidades e necessidades de cada aluno, e defende que os sistemas educacionais e os programas devem ser projetados para atender a essa diversidade. A Declaração propõe que as crianças com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escolas regulares, que devem adotar uma pedagogia centrada na criança para atender a essas necessidades. Ademais, escolas com uma abordagem inclusiva são vistas como as mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, construir comunidades acolhedoras e promover uma sociedade mais inclusiva, contribuindo para uma educação mais eficaz e eficiente, tanto em termos de aprendizado quanto de custos para o sistema educacional.

Ainda de acordo com esta Declaração,

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; Adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; Desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva; Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais; Encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais; Invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva; Garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como

durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas (UNESCO, 1994, s/p).

Esta Declaração ressalta a urgência com que os governos devem priorizar a inclusão na educação, enfatizando a necessidade de alocar recursos políticos e financeiros para aprimorar sistemas que acolham todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Propõe a incorporação legal da educação inclusiva e sugere a matrícula de todas as crianças em escolas regulares, a menos que haja razões justificáveis para não fazê-lo. Em adição, recomenda a promoção de intercâmbios e projetos de demonstração, a criação de mecanismos participativos para o planejamento educacional, e a inclusão de pais e comunidades nas decisões. A passagem acima citada também destaca a importância de estratégias de intervenção precoce e a necessidade de formação adequada para professores, assegurando que a educação especial seja parte integrante do sistema inclusivo.

Em 1998, seguindo as diretrizes das políticas de ajustamento estrutural e as orientações das reformas neoliberais na educação a nível global, foi lançado o Projeto-Piloto “Escolas Inclusivas” em cinco províncias de Moçambique: Cidade de Maputo, Província de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula. Este projeto marcou o início de uma nova fase na educação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo oficialmente formalizado em 2006.

O início do Projeto Escolas Inclusivas e a posterior criação dos Centros de Recursos em Educação Inclusiva (CREIs) em Moçambique refletem não apenas um alinhamento formal com as políticas nacionais voltadas à promoção da inclusão educacional, mas também a tentativa do Estado de materializar os compromissos assumidos em âmbito internacional. Apesar de que, esse alinhamento, embora positivo em termos de diretrizes e intenções, deve ser analisado criticamente à luz dos desafios estruturais persistentes no país. A presença desses dispositivos institucionais não garante, por si só, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, especialmente quando se observa a limitada formação dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e a fragilidade da infraestrutura escolar. Assim, tais iniciativas, ainda que representem avanços no discurso político-educacional, revelam uma distância considerável entre a política declarada e a prática efetiva nas escolas, exigindo uma reestruturação profunda e sustentada do sistema para que a inclusão seja, de fato, um direito garantido e não apenas um ideal normativo.

O período de 2000 a 2015 foi um marco para a iniciativa "Educação para Todos", com significativos avanços e desafios na busca por uma educação universal e de qualidade. Durante esses anos, a comunidade internacional focou na implementação de metas estabelecidas pela

Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien e revisadas na Conferência de Dakar em 2000. Apesar dos progressos notáveis em termos de acesso e inclusão, a jornada enfrentou obstáculos persistentes, como desigualdades regionais e desafios de qualidade educacional. Esta análise examina os avanços alcançados e os desafios que continuam a influenciar a educação global. Conforme o Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos,

Estima-se que haja entre 93 e 150 milhões de crianças com deficiências, o que aumenta o risco de serem excluídas da educação. Nos países em desenvolvimento, as deficiências tendem a estar conectadas com a pobreza, o que bloqueia o acesso à educação ainda mais do que *status* socioeconômico, localização rural ou gênero. Meninas portadoras de deficiências podem ser particularmente marginalizadas. O acesso de crianças com deficiências à escola é, muitas vezes, limitado pela falta de entendimento sobre as diferentes formas de debilidades e as necessidades específicas das crianças nesses contextos, pela falta de formação dos professores e de infraestrutura física, além de atitudes discriminatórias contra as deficiências e as diferenças (UNESCO, 2015, p. 27)

A grande quantidade de crianças com deficiências, que variava entre 93 e 150 milhões, até o ano de 2015, evidencia um risco elevado de exclusão educacional, especialmente nos países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, onde a pobreza agrava essa situação. A interseção entre deficiência e pobreza frequentemente bloqueia o acesso à educação mais eficazmente do que fatores como status socioeconômico, localização rural ou gênero. Meninas com deficiências enfrentam marginalização adicional, exacerbada pela falta de compreensão das necessidades específicas, infraestrutura inadequada e formação insuficiente dos professores, além de atitudes discriminatórias persistentes.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006, estabelece normas globais para garantir a igualdade e a dignidade das pessoas com deficiência. O tratado visa promover a inclusão plena, combater a discriminação e assegurar que todos possam participar equitativamente na sociedade. Ele requer que os governos integrem as questões de deficiência em suas políticas e promovam a conscientização para eliminar estereótipos e preconceitos.

Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover a plena realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a: a. Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção; b. Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência; c. Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência; d. Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades

públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção; e. Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada (ONU, 2006, s/p).

Os Estados Partes desta Convenção devem garantir a realização plena dos direitos humanos das pessoas com deficiência, adotando medidas legislativas e administrativas para eliminar a discriminação. Isso inclui a modificação de leis e práticas discriminatórias, a integração dos direitos das pessoas com deficiência em políticas e programas, e a conformidade com a Convenção. Ademais, devem tomar ações para prevenir a discriminação por parte de indivíduos e entidades privadas.

Em 2010, Moçambique ratificou a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio da Resolução n.º 29/2010, de 31 de dezembro. Esse tratado tem como objetivo garantir que as pessoas com deficiência possam exercer plenamente seus direitos humanos, assegurando-lhes igualdade total perante a lei (Moçambique, 2010).

A Convenção reforça princípios universais como dignidade, integridade, igualdade e não discriminação. Ela estabelece que os governos devem incorporar nas suas políticas as diversas dimensões da deficiência e, no que diz respeito à sensibilização pública, combater estereótipos e promover a valorização das pessoas com deficiência.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência impulsionou a criação de políticas inclusivas das pessoas com deficiência. A estratégia nacional para a Educação Inclusiva e o Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029 reflete esse impacto, estabelecendo diretrizes para promover a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e assegurar que as crianças com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e a serviços de desenvolvimento apropriados. Essa abordagem visa integrar as diretrizes da Convenção na prática, criando um ambiente mais inclusivo e acessível em Moçambique.

O Plano de Ação da Década Africana das Pessoas com Deficiência (2010–2019) representou uma importante iniciativa continental voltada à promoção da inclusão social e à efetivação dos direitos das pessoas com deficiência na África. Com base nos princípios da igualdade, dignidade e justiça social, o plano teve como propósito principal enfrentar as diversas barreiras, físicas, sociais, culturais e econômicas, que historicamente marginalizaram essa população. Entre seus objetivos, destacava-se a ampliação do acesso a serviços essenciais, como saúde, educação, reabilitação, transporte e emprego, bem como o fortalecimento da participação ativa das pessoas com deficiência nos processos de tomada de decisão, garantindo-lhes voz e representação nas políticas públicas.

Os objetivos descritos indicam uma abordagem integrada e estratégica para garantir que as crianças com deficiência recebam não apenas atenção educacional de qualidade, mas também o acesso a serviços de saúde, programas culturais e sociais que promovam seu desenvolvimento integral. Garantir acesso a cuidados de saúde especializados e a uma educação adaptada são passos cruciais para a sua integração social e desenvolvimento pleno. A integração de necessidades específicas em programas culturais e recreativos reforça a inclusão, enquanto o desenvolvimento de políticas e leis para eliminar barreiras é fundamental para a participação equitativa. A formação em TIC e o suporte aos pais são essenciais para promover a autonomia e o acesso à informação. Essas ações combinadas visam criar um ambiente que possibilite o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças com deficiência.

O Plano de Ação da Década Africana das Pessoas com Deficiência reforça e amplia as atividades iniciadas na Política Nacional para a Área da Deficiência de Moçambique, alinhando-se com suas diretrizes para promover inclusão e acessibilidade, através da integração de cuidados de saúde, educação e programas sociais, o plano complementa e fortalece os esforços locais para garantir um ambiente mais inclusivo e equitativo para pessoas com deficiência. Essas ações colaborativas visam a concretização dos objetivos comuns de desenvolvimento e direitos humanos no país.

A partir das décadas de 1980 e 1990, Moçambique, como muitos países em desenvolvimento, passou a incorporar progressivamente princípios de equidade e inclusão em suas políticas públicas de educação. Esse movimento esteve profundamente influenciado por declarações e convenções internacionais promovidas por organismos multilaterais como já acima fizemos menção, ONU, UNESCO e UNICEF, entre elas, a *Declaração de Salamanca* (1994), a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e, mais tarde, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (2006). Essas declarações, centradas em uma concepção de direitos humanos universais, propõem a transformação das escolas e sistemas educacionais para garantir o direito à educação a todas as crianças, especialmente aquelas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade.

Contudo, a incorporação desses princípios nos marcos legais e políticos moçambicanos ocorreu em um contexto marcado pela imposição de reformas estruturais de caráter neoliberal, promovidas por organismos financeiros como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O Programa de Reabilitação Econômica (PRE), adotado por Moçambique em 1987, sob a condição de financiamento externo, representou uma virada decisiva na configuração do papel do Estado. Nesse cenário, as políticas educacionais passaram a ser guiadas por uma lógica gerencialista, marcada pela descentralização, privatização, redução do

investimento público e, também, a responsabilização individual, características centrais da agenda neoliberal.

Essa contradição estrutural entre o ideal normativo das declarações internacionais e a lógica de gestão neoliberal revela-se de forma aguda no campo da educação inclusiva e especial. Por um lado, declara-se o compromisso com uma escola para todos; por outro, a infraestrutura escolar permanece precária, a formação docente é insuficiente e os recursos destinados à educação especial são escassos. O risco, como aponta Stephen Ball (2001), é que a inclusão se torne uma "retórica do possível", usada para legitimar políticas que, na prática, não transformam as condições de exclusão, mas apenas as administram sob uma lógica tecnocrática e economicista.

No caso moçambicano, o lançamento do Projeto-Piloto “Escolas Inclusivas” (1998) e a criação dos Centros de Recursos em Educação Inclusiva (2006) são exemplos emblemáticos dessa tensão. Essas iniciativas foram, em grande parte, impulsionadas por pressões externas para alinhar o país aos compromissos internacionais de direitos humanos. Em contrapartida, sua implementação foi realizada em um cenário de restrição orçamentária crônica e de dependência de financiamento externo, o que comprometeu sua sustentabilidade e efetividade. A descentralização das responsabilidades educacionais às províncias e distritos, sem a devida contrapartida em recursos financeiros e técnicos, transferiu as responsabilidades da inclusão para os níveis locais, perpetuando desigualdades regionais e institucionais.

No mesmo sentido, a inclusão passou a ser interpretada, muitas vezes, como mera integração física de alunos com deficiência em salas regulares, sem que houvesse mudanças profundas no currículo, nas práticas pedagógicas ou na cultura escolar

Portanto, embora Moçambique tenha formalmente aderido aos princípios da inclusão educacional, os limites estruturais impostos pela lógica neoliberal, expressa na dependência de agências internacionais, na racionalização de gastos e na fragilidade institucional, dificultam a materialização de uma escola verdadeiramente inclusiva. A própria noção de inclusão corre o risco de ser esvaziada de seu conteúdo político-transformador e transformada em um discurso de modernização ineficaz, que encobre as permanências da exclusão.

2.2. Análise Da Legislação Nacional Sobre A Educação Especial

A Constituição da República de Moçambique, revista em 2018, representa o instrumento jurídico-político supremo do país, servindo como fundamento para a organização do Estado, a definição dos direitos e deveres fundamentais dos cidadãos, bem como para a formulação de políticas públicas orientadas pelos princípios da dignidade humana, igualdade e justiça social.

No que diz respeito à proteção das pessoas com deficiência e das crianças, a Constituição adota uma perspectiva baseada nos direitos humanos, comprometendo-se com a inclusão social e a promoção da equidade. O artigo 121.º dispõe que as pessoas com deficiência têm direito a especial proteção da família, da sociedade e do Estado, e que este deve promover condições para o exercício pleno de seus direitos e para a sua integração efetiva na sociedade. No mesmo sentido, o artigo 47.º reconhece os direitos fundamentais das crianças, estabelecendo que todas as ações relacionadas a elas devem priorizar o seu interesse superior, reafirmando o compromisso do Estado com o seu bem-estar e desenvolvimento integral (Moçambique, 2018c). Portanto, a Constituição ressalta a responsabilidade do Estado em criar condições que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da língua de sinais, assegurando também um atendimento adequado e acessível para pessoas com deficiência, tanto no setor público quanto no privado. O artigo 125, que trata das pessoas com deficiência, enfatiza a necessidade de garantir seus direitos de forma abrangente e efetiva.

1. Os portadores de deficiência têm direito a especial proteção da família, da sociedade e do Estado. 2. O Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais. 3. O Estado promove a criação de condições necessárias para a integração económica e social dos cidadãos portadores de deficiência (Moçambique, 2018c, p. 782).

Essas disposições constituem um fundamento jurídico imprescindível para a execução de práticas inclusivas e equitativas na educação especial em Moçambique.

A proteção e promoção dos direitos das pessoas com deficiência são fundamentais para uma sociedade inclusiva e justa. A garantia de suporte familiar, social e estatal é essencial para que esses indivíduos possam desenvolver plenamente suas potencialidades. A criação de condições para o aprendizado da língua de sinais e a integração econômica e social são passos cruciais nesse processo. Além de respeitar a dignidade humana, essas medidas contribuem para a diversidade e riqueza cultural da sociedade. Portanto, é imperativo que o Estado continue investindo em políticas que assegurem esses direitos e promovam a inclusão efetiva.

Em Moçambique, uma Resolução é um tipo de ato normativo aprovado pelo Conselho de Ministros, que expressa a posição do governo sobre determinada matéria ou estabelece diretrizes para a implementação de políticas públicas. Diferente das leis, que passam pelo crivo da Assembleia da República, as resoluções não têm força de lei, mas servem como instrumentos de orientação política e administrativa.

A Política Nacional da Educação aprovada pela Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto de 1995, a Educação Especial enfatiza que a criação de oportunidades para crianças com necessidades educativas especiais é o principal mecanismo para promover a inclusão. Portanto,

o documento ressalta a necessidade de tornar o ambiente das escolas mais acessível a essas crianças.

As crianças com necessidades educativas especiais serão identificadas, na medida do possível, antes do início da escolarização de modo a facilitar um atendimento apropriado e oportuno. A maior parte destas crianças será integrada em escolas normais com um sistema de apoio diferenciado. Professores capacitados sobre técnicas e metodologias de atendimento especial serão responsáveis por estas crianças. O ambiente das escolas existentes deverá tornar-se mais acessível para as crianças com necessidades especiais. O Ministério da Educação convidará ONGs para participarem em programas conjuntos de desenvolvimento de escolas especiais. Um mecanismo de diagnóstico e orientação será desenvolvido para determinar as crianças cujos desvios devam ser atendidos em escolas especiais e normais (Moçambique, 1995, p. 180).

A Constituição da República de Moçambique reconhece a educação como um direito e um dever de todos os cidadãos. Em consonância com o estabelecido no Programa quinzenal, o Governo da República de Moçambique compromete-se a mobilizar recursos significativos para o desenvolvimento de recursos humanos por meio da educação e formação.

A Política Nacional de Educação delinea medidas estratégicas que visam promover o princípio da integração, por meio da sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades em relação ao programa de educação especial integrada. Também, contempla a formação de professores itinerantes de apoio, o fornecimento de materiais didáticos e equipamentos, bem como a elaboração de planos de estudo flexíveis para atender às necessidades educativas especiais das crianças.

A Resolução n.º 20/99, aprovada pelo Conselho de Ministros em 23 de junho de 1999, estabelece que o Governo é responsável por colaborar na implementação de ações e programas que garantam os direitos básicos das pessoas com deficiência, promovendo uma articulação multissetorial e multidisciplinar, envolvendo instituições, entidades privadas, Organizações Não-Governamentais e cidadãos.

No que se refere ao setor da educação, o documento determina, no n.º 4.2, que se deve assegurar o acesso e a integração das pessoas com deficiência, especialmente aquelas com necessidades educativas especiais, em estabelecimentos de ensino ou escolas especializadas, garantindo condições pedagógicas, técnicas e humanas adequadas. Importa destacar que, na alínea a) do n.º 4.3, é enfatizado que, no setor da saúde, deve haver uma educação voltada para a saúde, bem como a prevenção de doenças e deficiências, incluindo o diagnóstico precoce, tratamento e reabilitação médico-funcional (Moçambique, 1999, p. 7).

No contexto da promoção cada vez mais da educação inclusiva, ao abrigo do Diploma Ministerial N.º 191/2011, de 25 de Julho, foram criados três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) nas três regiões provinciais do país, sendo um na província de Gaza – Região Sul, outro na província de Tete - Região Central, e o terceiro na província de Nampula – Região

Norte, para lecionarem os níveis Primário, Secundário e Profissional inclusivo (Moçambique, 2011).

No contexto educacional de Moçambique, o Diploma Ministerial é utilizado para detalhar e operacionalizar políticas públicas, orientações e medidas administrativas necessárias para a implementação de programas e ações definidas em níveis superiores, como leis e políticas nacionais. Diferentemente das leis aprovadas pelo Parlamento, os Diplomas Ministeriais têm um caráter regulatório e administrativo, permitindo ao Ministério da Educação definir procedimentos e organizar recursos de forma mais ágil e específica, como é o caso do Diploma Ministerial Nº 191/2011, que institui os Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Assim, este instrumento normativo é fundamental para a efetivação das políticas públicas no campo da educação inclusiva, fornecendo um marco legal para a criação e funcionamento dessas unidades especializadas.

O Diploma Ministerial nº 191/2011, que instituiu os Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) em Moçambique, surge como uma resposta necessária à demanda por uma educação que abrace a diversidade e atenda alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Ao estabelecer centros nas províncias de Gaza, Tete e Nampula, o governo demonstra um compromisso com a descentralização da educação inclusiva, reconhecendo as disparidades regionais e buscando promover uma equidade que ainda é desafiadora.

Entretanto, a eficácia desses centros depende não apenas de sua criação, mas também da implementação de políticas robustas que assegurem recursos adequados, formação contínua para educadores e um acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. A real transformação das salas de aula requer um esforço conjunto que envolva a capacitação dos professores, a sensibilização das comunidades e a adaptação dos currículos para garantir que todos os alunos possam participar ativamente do processo educativo.

O Plano Nacional para a Área da Deficiência II (PNAD II), implementado de 2012 a 2019, estabelece diretrizes para a promoção dos direitos das Pessoas com Deficiência (PcD) em Moçambique. A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) fundamenta-se nas áreas de intervenção deste plano, visando garantir uma abordagem integrada e inclusiva na educação e no desenvolvimento social. A ênfase em aspectos como orientação vocacional, educação básica e serviços de reabilitação reflete um compromisso com a melhoria da qualidade de vida das PcD. Assim, o PNAD II representa um passo significativo em direção à inclusão e autonomia dessas pessoas.

A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (EEIDCD) fundamenta-se em diversas áreas de intervenção delineadas no Plano Nacional para

a Área da Deficiência II. Na área 1, destaca-se a importância da orientação vocacional e da formação profissional, que devem diferenciar-se para atender às necessidades específicas das Pessoas com Deficiência (PcD). Essa abordagem visa a construção de projetos de vida que promovam a autonomia e a qualidade de vida dessas pessoas (Moçambique, 2012).

Na área 2, referente à educação básica e alfabetização de jovens e adultos, estabelece-se a necessidade de "expandir a nível das províncias, distritos e localidades um sistema de educação básica inclusiva e alfabetização de jovens e adultos com deficiência." Essa expansão é crucial para garantir que todos tenham acesso a uma educação que respeite suas particularidades e potencialidades (Moçambique, 2012).

Por fim, a área 6 aborda os serviços de reabilitação médica e apoio familiar, enfatizando a necessidade de oferecer diferentes serviços sociais básicos às PcD. Esta área reconhece a importância da articulação entre serviços na prevenção e no desenvolvimento precoce das PcD, ressaltando que um suporte integral é fundamental para a promoção do bem-estar e inclusão social. Assim, a EEIDCD se configura como um instrumento estratégico para a transformação da realidade das pessoas com deficiência, buscando não apenas a inclusão educacional, mas também a melhoria das condições de vida e autonomia desses indivíduos (Moçambique, 2012).

O Plano Quinquenal do Governo (2015-2019) de Moçambique estabelece diretrizes essenciais para o desenvolvimento do capital humano e social, fundamentais para o progresso socioeconômico do país. Dentro desse contexto, a promoção de um sistema educativo inclusivo se destaca como uma prioridade, reconhecendo a importância de garantir oportunidades para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O plano busca não apenas a expansão do acesso à educação, mas também a melhoria da qualidade do ensino, com ênfase na inclusão de crianças com deficiências, tanto físicas quanto mentais ou sensoriais, garantindo que essas crianças tenham a possibilidade de participar ativamente do processo educacional.

O desenvolvimento do capital humano é considerado um pilar fundamental para o progresso socioeconômico de Moçambique, pois se acredita que a qualificação da população é essencial para o crescimento e a redução das desigualdades sociais. Nesse sentido, o Plano Quinquenal do Governo 2015-2019 propõe uma série de ações para garantir que todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiências, possam acessar educação de qualidade, bem como outros serviços essenciais para seu bem-estar e desenvolvimento integral.

Dentre as estratégias estabelecidas, destaca-se o fortalecimento do sistema educacional por meio de capacitação de professores, que deve ser contínua e focada nas necessidades educacionais especiais, permitindo que os docentes possam lidar com a diversidade nas salas de aula. O plano também propõe a promoção das Tecnologias de Informação e Comunicação

(TIC), como um meio de facilitar o acesso à informação e ao aprendizado para crianças com NEE, especialmente nas zonas rurais, onde o acesso a recursos educacionais é limitado.

Ademais, o Plano Quinquenal do Governo 2015-2019 enfatiza a necessidade de criar um ambiente mais inclusivo para essas crianças, por meio da remoção de barreiras físicas e sociais, além da integração das crianças com deficiência em programas culturais, desportivos e recreativos, favorecendo sua inclusão em diferentes dimensões da vida social. Isso implica não só um foco no acesso à educação formal, mas também no reconhecimento da importância da educação como um processo holístico, que envolve o desenvolvimento emocional, social e cultural (Moçambique, 2015b).

A prioridade II desse plano enfatiza que o capital humano e social abrange um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade que são essenciais para a realização de atividades sociais e econômicas. A prestação de serviços sociais básicos de qualidade e o acesso equitativo à educação, saúde, água e saneamento são cruciais para criar as condições que favorecem o bem-estar social e econômico (Moçambique, 2015b).

Dentro deste contexto, o plano estabelece objetivos estratégicos que visam promover um sistema educativo inclusivo, eficaz e eficiente. A alínea b) da seção referente ao Objetivo Estratégico I propõe a "assegurar oportunidades educativas para crianças com Necessidades Educativas Especiais." Essa ação é vital, pois reconhece a necessidade de integrar alunos com NEE no sistema educativo, promovendo não apenas sua inclusão, mas também a valorização de suas capacidades individuais. A alínea d) destaca a importância de "reforçar a formação de professores para o ensino inclusivo de alunos com necessidades especiais," refletindo a necessidade de preparar educadores para atender às diversidades em sala de aula. O aumento no número de professores com formação psico-pedagógica especializada, conforme mencionado na alínea e), também é essencial para garantir que esses profissionais estejam aptos a criar ambientes de aprendizado adequados e acolhedores (Moçambique, 2015).

A Resolução n.º 46/2017, de 2 de novembro, é um ato normativo aprovado pelo Conselho de Ministros de Moçambique que estabelece diretrizes e orientações oficiais para a ação governamental na área da educação, com ênfase na inclusão e educação especial. Essa resolução define as competências e responsabilidades do Ministério da Educação para implementar políticas voltadas à assistência escolar de grupos vulneráveis, à promoção da educação inclusiva e ao ensino especial, garantindo a qualificação de recursos humanos e materiais necessários para as escolas. Também, atribui ao ministério a coordenação, supervisão e avaliação dos processos de planejamento e execução das ações educacionais em parceria com

outros setores governamentais, organizações não governamentais, entidades comunitárias e empresariais, conforme previsto na legislação específica, como expressa abaixo:

- i)* “... dar assistência escolar aos cidadãos, com destaque para pessoas e grupos vulneráveis, onde se salienta a Ação Social Escolar;
- ii)* “Promover a educação inclusiva e o ensino especial, dotando a escola de quadros qualificados e meios necessários para a sua gradual expansão e aumento de cobertura”;
- iii)* “Assegurar a coordenação, supervisão e avaliação dos processos de planificação e implementação das ações da área da educação, desenvolvidas por outros sectores e atores governamentais, não-governamentais, autárquicos, empresariais, comunitários, dentre outros, de acordo com a política e legislação específica” (Moçambique, 2017a, p. 2345).

Esta Resolução determina que o Ministério da Educação deve proporcionar assistência escolar, com um foco especial em cidadãos e grupos vulneráveis, através da Ação Social Escolar. Ademais, a resolução promove a educação inclusiva e o ensino especial, propondo a capacitação de quadros qualificados e a disponibilização dos meios necessários para sua expansão. A coordenação, supervisão e avaliação das ações educativas, desenvolvidas por diversos setores e entidades, também são responsabilidade do ministério, assegurando que essas iniciativas estejam alinhadas à política e legislação educacional. Essa abordagem visa fortalecer a equidade e a acessibilidade no sistema educativo.

A Lei n.º 18/2018, ao abordar a educação em Moçambique, estabelece uma base sólida para a inclusão de crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O artigo 18 destaca a importância de uma formação integrada que não só promove a socialização, mas também prepara os indivíduos para o mercado de trabalho e para a continuidade dos estudos. O n.º 2 do artigo 18 enuncia que “é objetivo da educação especial proporcionar à criança, jovem e adulto uma formação em todos os subsistemas de educação e capacitação vocacional que permita a sua integração na sociedade, na vida laboral e na continuação de estudos” (Moçambique, 2018a). Os diferentes subsistemas de educação, incluindo escolas regulares e de educação especial, garantem que todos tenham acesso a uma educação adaptada às suas capacidades, refletindo um compromisso com a equidade e a valorização da diversidade na educação.

O n.º 3 do artigo 18 estabelece que o ensino de crianças, jovens e adultos com NEE deve ocorrer em escolas regulares e em escolas de educação especial. Em adição, o n.º 4 do artigo 10 indica que crianças, jovens e adultos com NEE múltiplas ou atraso mental profundo devem receber uma educação adaptada às suas capacidades em instituições apropriadas. Essa abordagem busca garantir que todos tenham acesso a uma formação adequada às suas necessidades e potencialidades, promovendo uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Moçambique, 2018a).

O Plano Estratégico da Educação 2020-2029 é um documento normativo e orientador elaborado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano de Moçambique, que estabelece as metas, estratégias e prioridades para o setor educacional ao longo de uma década. Ele visa orientar a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação no país, promovendo uma gestão eficiente e equitativa do sistema educativo. Alinhado com a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência, este plano apresenta diretrizes essenciais para promover uma educação mais inclusiva, com foco na equidade e na garantia de oportunidades para todos os grupos sociais. Especificamente, no Artigo 4.º o plano destaca a necessidade de “garantir o acesso, a participação e a conclusão da educação em todos os níveis de ensino por todas as crianças, com especial atenção às raparigas, crianças com deficiência e outros grupos vulneráveis” (Moçambique, 2020, p. 52). Dessa forma, o objetivo estratégico do plano reforça o compromisso do Estado moçambicano com uma educação que reduza desigualdades nos diferentes níveis de ensino, garantindo que todos tenham oportunidades justas e dignas de aprendizagem.

A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029, aprovada pelo governo moçambicano, constitui um instrumento de orientação política e técnica que visa assegurar a efetivação do direito à educação para todas as crianças, em especial aquelas em situação de maior vulnerabilidade, como as crianças com deficiência. Essas estratégias consistem em conjuntos articulados de diretrizes, metas e ações prioritizadas, elaboradas com base em diagnósticos da realidade educacional do país, e orientadas por princípios de equidade, inclusão, justiça social e direitos humanos. Alinhada ao Plano Estratégico da Educação (2020–2029), a Estratégia propõe uma abordagem intersetorial e integrada, envolvendo diferentes ministérios, instituições e organizações da sociedade civil, a fim de garantir uma resposta abrangente às necessidades das crianças com deficiência.

Entre suas principais diretrizes, conforme o disposto no ponto n.º 1 do documento, destacam-se ações prioritárias voltadas à implementação de medidas concretas de inclusão e equidade, com atenção especial à participação e retenção de meninas e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por conseguinte, busca-se a redução das desigualdades de acesso, permanência e sucesso escolar nos diferentes níveis de ensino, nomeadamente na Educação Primária (EP), Educação Secundária (ES) e Educação de Adultos (EA). Já o objetivo estratégico central, descrito no ponto n.º 2, consiste em garantir a inclusão e a equidade no acesso, participação e retenção de todos os alunos no sistema educacional, promovendo um ambiente escolar acessível, acolhedor e respeitoso das diferenças (Moçambique, 2020). A efetivação dessa estratégia requer, contudo, investimentos consistentes

em formação docente, infraestrutura acessível, recursos pedagógicos adequados e mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação, de modo a superar os desafios históricos enfrentados pelo sistema educativo moçambicano no que tange à inclusão de alunos com deficiência.

O Plano Estratégico da Educação (2020–2029) e a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência representam um esforço político importante do governo moçambicano para enfrentar as desigualdades históricas e estruturais no sistema educacional, particularmente no que se refere à inclusão de meninas e crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Essas iniciativas estão alinhadas com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015). No contexto moçambicano, os planos expressam compromissos firmados junto a organismos como a UNESCO e o UNICEF, promovendo diretrizes alinhadas às normas internacionais de direitos humanos (Moçambique, 2020).

Contudo, a efetividade dessas políticas ainda encontra barreiras significativas. Segundo dados do UNICEF (2021), embora 76.843 crianças e jovens com deficiência, entre 5 e 24 anos, estivessem matriculados no sistema educativo em 2019, estimativas indicam que cerca de duas em cada três crianças com deficiência estavam fora da escola. Cabe acrescentar que, dados divulgados pelo Presidente da República apontam que o número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas reduziu de 95.054 em 2020 para 66.529 em 2021, reflexo dos impactos da pandemia da COVID-19 (Jornal O PAÍS, 2022). Tais dados revelam que a maioria das crianças com deficiência permanece excluída do sistema educacional formal, mesmo diante da existência de políticas que visam garantir sua inclusão.

Entre os principais entraves à implementação efetiva das estratégias estão a falta de recursos materiais e humanos, a inexistência de infraestrutura acessível e a formação insuficiente dos docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula. Embora o discurso político reafirme o compromisso com a equidade, a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação compromete a consolidação de uma educação inclusiva de fato. Portanto, é imprescindível que as políticas públicas não se limitem ao plano formal, mas sejam acompanhadas de ações concretas, com investimentos robustos, articulação intersetorial e participação ativa das comunidades escolares e das organizações de pessoas com deficiência.

A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência está alinhada com o Programa Quinquenal do Governo (2020-2024), refletindo um compromisso conjunto com a inclusão e o desenvolvimento humano. A Ação Prioritária I, intitulada

“Desenvolver o Capital Humano e a Justiça Social”, destaca no n.º 19 a necessidade de "melhorar os padrões da educação, formação, da saúde e proteção social... da cultura e desporto," enfatizando a interconexão entre esses setores para promover uma sociedade mais equitativa (Moçambique, 2020).

O Objetivo Estratégico II dessa ação prioriza a promoção de um sistema educativo que seja inclusivo, eficiente e eficaz, capaz de responder às diversas necessidades do desenvolvimento humano. Essa visão abrange a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE), reconhecendo a importância de uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade. O Objetivo Estratégico IV reforça ainda mais esse compromisso, ao focar na promoção da igualdade e equidade de gênero, na inclusão social e na proteção dos mais vulneráveis da população.

As Ações Prioritárias, que incluem as alíneas a), b), d), e), f) e g), buscam criar um contexto educativo mais favorável aos alunos com NEE, independentemente da origem de suas dificuldades.

- a) Assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e redução das disparidades regionais e de género;
- b) Assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário, priorizando o Ensino Secundário do 1º ciclo, como parte da escolaridade obrigatória;
- d) Implementar programas de Educação de Adultos através das modalidades monolíngue e bilingue;
- e) Melhorar as condições e o ambiente de aprendizagem para que os alunos concluam o Ensino Secundário e estejam preparados para continuar os estudos e aceder ao mercado de trabalho;
- f) Garantir o ensino-aprendizagem de qualidade na Educação de Adultos que contribua para o desenvolvimento de competências básicas e de habilidades para a vida;
- g) Prover a Educação e formação inicial e em exercício de qualidade que garanta o desenvolvimento nos professores e educadores de adultos de competências profissionais e atitudes ético-deontológicas (Moçambique, 2020, p. 9-10).

Essas iniciativas buscam não apenas melhorar a acessibilidade e a qualidade do ensino, mas também garantir que todos os estudantes tenham as condições necessárias para desenvolver seu potencial pleno. Assim, o Programa Quinquenal do Governo se revela um instrumento essencial para a transformação da educação em Moçambique, alinhando-se às necessidades contemporâneas e promovendo um futuro mais inclusivo.

As Ações Prioritárias delineadas no Plano Quinquenal 2020-2024 são cruciais para a criação de um ambiente educativo inclusivo, visando à equidade para alunos com necessidades educativas especiais (NEE). A ênfase no acesso e participação de todas as crianças, especialmente meninas e jovens com NEE, é um passo importante para reduzir desigualdades

regionais e de gênero. A implementação de programas de Educação de Adultos e a melhoria das condições de aprendizagem são igualmente fundamentais para preparar os alunos para o mercado de trabalho. Apesar disso, a eficácia dessas políticas dependerá da real aplicação nas práticas pedagógicas das escolas, que deve ser acompanhada por formação contínua dos educadores. Assim, a análise deve se debruçar sobre a conexão entre as diretrizes propostas e seus reflexos nas salas de aula, assegurando que as inovações resultem em melhorias tangíveis na educação.

Em Moçambique, observa-se que as políticas voltadas à Educação Especial e Inclusiva, especialmente a partir da década de 2000, vêm sendo progressivamente influenciadas por diretrizes internacionais que buscam garantir o acesso à educação como um direito humano fundamental. Essa tendência se intensifica após a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2010, e pela adesão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que colocam a inclusão e equidade no centro das agendas educacionais globais. No entanto, apesar dos avanços normativos, como a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020–2029), ainda persistem desafios estruturais relacionados à forma como os alunos com deficiência são representados e incluídos no sistema educacional.

Embora os documentos oficiais defendam um sistema educativo inclusivo, observa-se, na prática, a continuidade de lógicas classificatórias e segmentadoras que remetem a uma concepção essencialista da diferença. A forma como os alunos com deficiência são categorizados nas políticas públicas pode, involuntariamente, reforçar estigmas e desigualdades, sobretudo nas escolas públicas comuns, as quais historicamente não foram preparadas para acolher essa diversidade. Essa representação reduzida e muitas vezes estereotipada dos sujeitos com deficiência contribui para sua marginalização simbólica no ambiente escolar.

A análise dessas políticas sob a perspectiva crítica revela que sua formulação e implementação estão diretamente influenciadas por um contexto mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, impulsionado por políticas neoliberais e pelas exigências de organismos multilaterais. Tais instituições, ao mesmo tempo em que defendem princípios de equidade e inclusão, também promovem reformas educacionais ancoradas na racionalização de recursos, padronização de currículos e avaliação por desempenho. Essa contradição pode levar a políticas que, embora discursivamente inclusivas, sejam operacionalizadas de forma técnica e fragmentada, sem um compromisso efetivo com as transformações estruturais necessárias à verdadeira inclusão.

Assim, a atuação de organismos como o Banco Mundial, a UNESCO e a UNICEF em Moçambique tem sido fundamental para o financiamento e elaboração de políticas educacionais. Contudo, muitas vezes, essas políticas seguem modelos transnacionais padronizados, que não consideram suficientemente as especificidades locais, culturais e históricas do país. O risco, portanto, é a reprodução de uma inclusão meramente formal, que não rompe com a lógica da exclusão simbólica e material dos sujeitos com deficiência.

Como afirma Bourdieu (1999), a dominação simbólica ocorre quando os valores e classificações impostos por determinados grupos são naturalizados como legítimos, sendo aceitos tanto pelos dominadores quanto pelos dominados. No contexto moçambicano, isso se manifesta naquilo que o autor chama de “submissão encantada”: uma aceitação tácita das desigualdades estruturais como algo natural e inevitável. Assim, a escola comum, mesmo sob a bandeira da inclusão, pode continuar operando segundo um *habitus* excludente, reforçando o privilégio dos considerados “normais” e dificultando a participação plena dos alunos com deficiência.

Portanto, refletir sobre a educação inclusiva em Moçambique exige ir além do discurso normativo e considerar os múltiplos condicionantes sociais, políticos e econômicos que moldam essas políticas. É necessário problematizar como os interesses globais e as lógicas neoliberais influenciam a produção de políticas nacionais, muitas vezes tensionando os princípios de equidade e justiça social que deveriam orientá-las.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MOÇAMBIQUE

Ao abordar as políticas públicas de Educação Especial em Moçambique, torna-se imprescindível ir além da análise técnica e instrumental de programas, projetos e ações implementadas. É necessário considerar, de forma crítica, as chamadas “questões estruturais”, ou seja, os elementos de fundo que moldam as decisões políticas, influenciam os caminhos adotados para a implementação das medidas e condicionam os modelos de avaliação utilizados. Essas decisões estão inseridas em contextos históricos, políticos e sociais específicos, nos quais se estabelecem determinadas concepções de Estado que orientam, de maneira decisiva, as políticas públicas formuladas e executadas. Como ressalta Höfling (2001), essas decisões não podem ser desvinculadas do contexto histórico e social no qual estão inseridas, tampouco das concepções de Estado que orientam a formulação das políticas.

Uma dessas questões estruturais centrais refere-se à relação entre Estado e políticas sociais, o que implica refletir sobre como diferentes concepções de Estado se traduzem nas políticas públicas efetivamente implementadas. No caso moçambicano, essa reflexão torna-se ainda mais pertinente ao se analisar as políticas voltadas à educação inclusiva, fortemente influenciadas por organismos multilaterais e por modelos internacionais de governança educacional.

A preocupação com a constituição e o papel do Estado na tradição ocidental remonta ao século IV a.C., sendo fortemente influenciada pelo pensamento grego clássico. De um lado, destaca-se a perspectiva idealista de Platão, que via na república um espaço destinado à concretização de uma vida moralmente elevada; de outro, sobressai o ponto de vista mais pragmático de Aristóteles, que abordava a política como expressão prática da vida coletiva. Essa base conceitual, conforme discutido por Giaretta (2021), estrutura o ideário republicano democrático, inspirado na pólis grega, como símbolo da atuação cidadã na organização do convívio social. Mais adiante, esse mesmo princípio de participação foi ressignificado pelo modelo jurídico e representativo do Império Romano.

Ainda que as raízes filosóficas do conceito de Estado estejam ancoradas na tradição greco-romana, seja pela defesa do governo virtuoso conduzido por filósofos, como imaginado por Platão, ou pela institucionalização de um regime representativo, típico da Roma republicana, na prática, ambos os modelos limitaram a participação efetiva a uma ínfima parcela da população, não ultrapassando cinco por cento do total de habitantes, conforme aponta Giaretta (2021).

Entretanto, a concepção de Estado que molda a experiência política moderna está mais diretamente relacionada às formulações teóricas surgidas entre os séculos XVI e XVIII. Giaretta (2021) destaca que autores como Maquiavel, com *O Príncipe* (1532), e os contratualistas, Hobbes, Locke e Rousseau, contribuíram significativamente para repensar a organização do poder e do convívio social, introduzindo a noção de contrato como elemento fundante das relações políticas. Hegel, por sua vez, conferiu ao Estado uma dimensão idealista, apresentando-o como manifestação da racionalidade universal e resultado do amadurecimento do espírito humano, segundo a leitura de Giaretta (2021), amparada nas reflexões de autores como Mészáros.

A partir dessas elaborações, consolidou-se uma compreensão segundo a qual a convivência em sociedade exige a constituição de normativas jurídicas e políticas, capazes de organizar a vida coletiva e assegurar os direitos individuais. Desse modo, a construção moderna do Estado se funda em pactos sociais que buscam legitimar estruturas de governança e ordenamento institucional.

A leitura marxista acerca do Estado está profundamente enraizada na prática transformadora, em que a proposta de sua extinção se apresenta como desdobramento histórico da ação concreta dos sujeitos sociais. Nesse horizonte teórico, segundo Giaretta (2021), a superação do Estado é uma negação da forma estatal típica da ordem capitalista, que se constitui como expressão teórica da dominação burguesa. Em oposição à concepção idealista, sistematizada por Hegel, Marx rompe com a lógica abstrata e universalista que via no Estado a realização da racionalidade moral. Em vez disso, defende uma compreensão materialista e histórica, em que o Estado deve ser compreendido como construção social que pode, e deve, ser ultrapassada pela organização autônoma dos próprios trabalhadores.

Essa concepção propõe que o Estado não representa a realidade dos indivíduos em sua concretude, mas, sim, uma abstração institucional que opera para manter uma ordem determinada por interesses de classe. Para Giaretta (2021), a teoria política marxista postula que o verdadeiro elemento concreto da sociedade é o povo, e não o Estado. Quando a coletividade organizada se estrutura com base na autogestão, substituindo a mediação estatal por formas diretas de participação e decisão, a própria existência do aparato estatal perde sentido, sendo absorvida pelo dinamismo da vida social emancipada.

Essa linha de interpretação é reforçada pelas análises de Friedrich Engels, ao afirmar que o Estado moderno surge como produto das contradições sociais do sistema capitalista. Engels entende o Estado como instrumento de regulação das disputas de classe, necessário justamente porque a sociedade se viu envolta em tensões insolúveis decorrentes da divisão entre

possuidores e despossuídos. Giaretta (2021) aponta que, segundo Engels, a transformação das relações sociais entre tribos em relações individualizadas de troca, convertendo produtos em mercadorias, possibilitou o surgimento da propriedade privada e, com ela, a concentração de riquezas. Este processo exigiu, portanto, uma instituição que protegesse os interesses emergentes da nova classe dominante: o Estado.

Dessa forma, a valorização da riqueza enquanto bem supremo levou à deformação das antigas estruturas coletivas. Como destaca Giaretta (2021), Engels identifica que o Estado nasce para proteger os novos interesses econômicos, estabelecendo-se como estrutura destinada não apenas a legitimar a propriedade privada, mas a assegurar os mecanismos que garantem a exploração sistemática da classe trabalhadora pela burguesia.

Ainda segundo Engels, o Estado, embora surgido da própria sociedade, se coloca acima dela, aparentando neutralidade enquanto atua para preservar a ordem vigente. Essa aparência de imparcialidade encobre sua função primordial: preservar o domínio da classe economicamente hegemônica. Giaretta (2021) enfatiza que, na leitura marxista, o Estado não pode ser concebido como resultado de um progresso natural, moralmente neutro ou idealmente justo, como sugeria a filosofia hegeliana. Ao contrário, ele é uma forma histórica de coerção, surgida para administrar os antagonismos de classe e assegurar a continuidade da dominação.

No início do século XX, Antonio Gramsci, teórico italiano de orientação marxista, oferece valiosas contribuições para a análise crítica do Estado. Rejeitando tanto a naturalização dessa instância quanto a ideia de uma determinação rígida entre base e superestrutura, Gramsci propõe uma leitura dialética e histórica da realidade social. Para ele, o Estado deve ser entendido como expressão da hegemonia cultural e intelectual de uma determinada visão de mundo. Ou seja, trata-se da capacidade de um grupo social, em posição de liderança, exercer direção política e moral sobre os demais setores da sociedade, seja por meio da coerção, seja pela construção do consenso.

Nessa perspectiva, o Estado deixa de ser concebido como uma entidade homogênea e passa a ser interpretado em sua complexidade, englobando as esferas da sociedade política e da sociedade civil. Como pontua Giaretta (2021), ao retomar Gramsci, esse entendimento amplia o papel da superestrutura, compreendendo-a como espaço de disputa de projetos sociais e de construção de hegemonia. A ação política, ainda que relacionada às condições econômicas, adquire relativa autonomia e se realiza por meio de práticas permanentes, institucionalizadas e organizativas.

Gramsci enfatiza que o exercício do poder no interior do Estado envolve tanto a dimensão ético-política quanto a econômica. O domínio de um grupo social se concretiza por

meio de concessões táticas e acomodações estratégicas, que visam a estabilização de um determinado arranjo social. Conforme interpretado por Giaretta (2021), essa busca por equilíbrio entre interesses divergentes configura uma forma de compromisso, necessária à manutenção da hegemonia.

As relações de força, tal como definidas por Gramsci, revelam o processo de consolidação do Estado, que se constrói inicialmente a partir de vínculos entre grupos sociais e as estruturas materiais de produção. Com o tempo, esses vínculos evoluem para formas mais organizadas e conscientes de ação política. A formação de blocos históricos ocorre quando os interesses de determinados segmentos deixam de se limitar ao corporativismo e passam a articular uma proposta abrangente, capaz de representar um projeto coletivo mais amplo.

Segundo Giaretta (2021), esse momento marca a transição da estrutura econômica para as superestruturas mais complexas, onde as ideologias em disputa são institucionalizadas por meio de partidos políticos e outros mecanismos de mediação social. Tais ideologias buscam se impor como referências universais, impondo não apenas objetivos econômicos e políticos, mas também promovendo a unificação intelectual e moral da sociedade.

A partir disso, o Estado passa a ser compreendido como mecanismo funcional ao projeto de expansão e legitimação da classe dirigente. Como destaca Gramsci, citado por Giaretta (2021), o Estado reúne um conjunto de práticas e discursos, tanto teóricos quanto práticos, que permitem à classe dominante manter seu controle, garantindo, ao mesmo tempo, o consentimento ativo das classes subalternas.

Nesse contexto, o conceito de hegemonia assume papel central. Segundo análise de Jesus (1989), retomada por Giaretta (2021), a hegemonia atua sobre todos os âmbitos da vida social, não apenas a economia e a política, mas também as formas de pensar, os valores e as orientações culturais. As relações hegemônicas, por esse motivo, são também pedagógicas, pois envolvem a formação de uma visão de mundo coerente e totalizante. Dessa maneira, o processo pedagógico, na concepção gramsciana, é intrinsecamente vinculado à construção da hegemonia.

Com isso, compreende-se que tanto a ação política (de natureza jurídica e coercitiva) quanto a atividade civil (baseada no consenso e na liderança cultural) possuem uma dimensão educativa. Giaretta (2021) sustenta que, em Gramsci, todo projeto de hegemonia se realiza por meio da pedagogia, da mesma forma que qualquer projeto pedagógico está impregnado de disputas hegemônicas. Isso confere ao Estado um caráter político-pedagógico, entendido como aparato técnico, ético e intelectual que expressa uma determinada visão de mundo organizada em torno de um bloco histórico.

Essa concepção exige, portanto, uma releitura dos conceitos gramscianos de sociedade política e sociedade civil, a partir de uma abordagem orgânica e dialética. A primeira se refere à função de comando exercida pelo Estado jurídico e institucional, enquanto a segunda envolve os chamados “aparelhos privados de hegemonia”, tais como meios de comunicação, igrejas, escolas e outras organizações da sociedade civil que operam na produção e reprodução do consenso (GRAMSCI apud Giaretta, 2021).

De acordo com Höfling (2001), é importante distinguir Estado e governo para compreender adequadamente o processo de formulação e aplicação das políticas públicas. O Estado é formado por instituições permanentes, como o parlamento, o judiciário e as forças armadas, que garantem a sustentação da ação governamental. Já o governo refere-se ao conjunto de programas, propostas e projetos elaborados por grupos sociais, como atores políticos, técnicos, representantes da sociedade civil, com o objetivo de conduzir a administração pública por um período determinado.

O Estado configura-se como uma unidade social fundamental, dotada de soberania, território delimitado e uma população organizada, geralmente identificada como povo. É nesse espaço que se constitui a nação, marcada por vínculos históricos, culturais e sociais. Na contemporaneidade, a forma predominante de organização política é o Estado Moderno, caracterizado por estruturas institucionais que regulam a convivência social e centralizam o poder (Albino 2016). Cabe ao Estado o monopólio legítimo do uso da força física, o que significa que, em nome da ordem e da estabilidade, a sociedade civil lhe confere autoridade para exercer esse poder de forma regulamentada e institucionalizada.

Nesse contexto, o Governo se distingue do Estado por ser o grupo de indivíduos que, de forma transitória, ocupa posições de comando no aparato estatal, tomando decisões políticas e administrativas que influenciam diretamente os rumos da sociedade. Como destaca Rodrigues (2010), o governo atua como agente executor das diretrizes e prioridades estabelecidas no âmbito das políticas públicas. Assim, os governantes participam ativamente das fases que compõem o ciclo das políticas públicas: definição da agenda, formulação, implementação e avaliação das ações.

Em regimes democráticos, esse processo não se dá de maneira unilateral. Pelo contrário, é caracterizado pela constante negociação entre diferentes interesses e atores sociais, o que exige diálogo, mediação e articulação entre o Estado, o governo e a sociedade civil. Neste arranjo, o Estado mantém sua estrutura e continuidade, enquanto o governo pode ser alterado ciclicamente por meio de processos eleitorais. Dessa forma, compreende-se que a governança

pública é resultado da interação entre múltiplas vontades, valores e disputas, evidenciando a complexidade do exercício do poder político em sociedades pluralistas.

O governo pode ser compreendido como a instância superior da administração executiva do Estado, cuja principal função é formular e implementar políticas públicas que regulem a vida social de forma politicamente estruturada. Nesse contexto, as políticas públicas constituem o instrumento por meio do qual o governo exerce sua autoridade, definindo metas, estratégias e ações que visam transformar determinadas realidades sociais. Para Rodrigues (2010), essas políticas são ações estatais legitimadas pelo poder público e organizadas segundo objetivos concretos e estratégias de ação, constituindo-se, portanto, como expressão da soberania estatal.

O modelo de Estado de Bem-Estar Social, atribuído ao Estado a responsabilidade de garantir direitos sociais mínimos à população, como acesso à saúde, educação, moradia, renda e proteção social. Ainda que essa configuração esteja mais consolidada em países desenvolvidos, Seibel e Gelinski (2012) argumentam que a avaliação de políticas públicas nesses contextos deve retomar o papel ativo do Estado, não apenas como gestor de recursos, mas como articulador de interesses e promotor da justiça social, considerando os diversos agentes envolvidos no processo.

A eficiência da ação governamental está, portanto, associada à capacidade de governança e governabilidade. A governança refere-se à competência financeira e administrativa do governo para implementar suas políticas, enquanto a governabilidade relaciona-se à legitimidade do governo frente à sociedade e sua aptidão para conduzir as instituições públicas de modo a alcançar os objetivos propostos (Rodrigues, 2010). Assim, o governo se constitui por um grupo de indivíduos que, ocupando posições de comando institucional, possuem autoridade decisória e influenciam diretamente os rumos da sociedade.

As ações do governo são condicionadas por interesses políticos, disputas ideológicas, estratégias partidárias e alianças estabelecidas entre diferentes segmentos sociais. Nesse sentido, Silva, Mota, Dornelas e Lacerda (2017) destacam que a formulação de políticas públicas é permeada por negociações e pressões de grupos organizados, como movimentos sociais e empresários, que disputam a inclusão de suas demandas nas agendas governamentais.

À luz dessa argumentação, as políticas públicas podem ser entendidas como expressões práticas do Estado em ação, isto é, como formas pelas quais o Estado concretiza um projeto político de governo por meio de ações voltadas a setores específicos da sociedade (HÖFLING, 2001). Essa concepção ajuda a compreender a maneira como políticas de educação inclusiva são pensadas e executadas em Moçambique, especialmente diante das tensões entre autonomia estatal e pressões internacionais.

A análise das políticas sociais, sobretudo no campo educacional, exige ainda, conforme observa a autora, considerar fatores diversos, econômicos, políticos, culturais, que influenciam diretamente seu sucesso ou fracasso. Tais fatores são particularmente complexos em contextos de países em desenvolvimento, onde o Estado frequentemente enfrenta limitações estruturais, orçamentárias e técnicas que impactam na efetividade das políticas adotadas.

O conceito de política pública não possui uma definição única. Diversos estudiosos apresentam perspectivas distintas sobre o tema, considerando diferentes aspectos do processo de formulação e implementação das políticas governamentais. Mead (1995), por exemplo, define política pública como um campo dentro do estudo da política que analisa a atuação do governo diante de grandes questões públicas. Lynn (1980), por sua vez, a concebe como um conjunto de ações governamentais destinadas a produzir efeitos específicos na sociedade. De maneira semelhante, Peters (1986) argumenta que a política pública corresponde à soma das atividades dos governos, sejam elas realizadas diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Uma definição sintética e amplamente citada é a de Dye (1984), que afirma que política pública é “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. Essa visão destaca a importância das decisões estatais, incluindo a omissão diante de determinados problemas, como já haviam demonstrado Bachrach e Baratz (1962), ao enfatizar que a inação também pode ser uma estratégia de política pública.

Contudo, algumas críticas apontam que as definições tradicionais superestimam os aspectos racionais e procedimentais das políticas públicas, ignorando sua essência conflituosa e o embate de ideias e interesses que as permeiam. No mesmo sentido, ao enfatizarem o papel dos governos, tais concepções podem deixar de lado os limites que cercam as decisões estatais, bem como as possibilidades de cooperação entre governos, instituições e grupos sociais. Assim, compreender política pública exige um olhar atento não apenas às ações governamentais, mas também às dinâmicas políticas e sociais que influenciam e moldam essas ações.

No campo educacional, essas políticas refletem percepções e concepções acerca do papel da educação na sociedade (Farenzena, 2011). O termo "política" possui um significado polissêmico e pode ser compreendido em três dimensões: *polity*, relacionada à esfera institucional; *politics*, que se refere à dinâmica política; e *policies*, que diz respeito à intervenção governamental propriamente dita (Muller; Sured, 2002). Embora essas esferas estejam interligadas, a análise deste estudo concentra-se na última, levando em conta programas, projetos, resoluções políticas e sua operacionalização nos contextos de influência, elaboração textual e prática.

A política pública é, portanto, um constructo social e um objeto de investigação. Como construção social, manifesta-se nas ações dos agentes políticos, agregando interesses e perspectivas institucionais. Enquanto objeto de estudo, a pesquisa em políticas públicas visa reconstruir sua trajetória a partir de referenciais teóricos e metodológicos (Farenzena et al., 2015). Muller e Surel (2002) destacam que a dimensão das políticas corresponde à formulação e execução de programas políticos. Entretanto, conforme adverte Ball (1993), o conceito de "implementação" pode sugerir um processo linear de aplicação das políticas, o que nem sempre reflete a complexidade das dinâmicas educacionais.

Diante dessas reflexões, este estudo adota a concepção de política pública formulada por Lynn (1980), que a define como um conjunto organizado de decisões e ações do governo, voltadas para responder a problemas públicos por meio de intervenções concretas. Essa definição destaca o caráter intencional e estratégico das políticas públicas, compreendidas como instrumentos de atuação estatal que operam dentro de contextos históricos, sociais e econômicos específicos. Sob essa perspectiva, buscou-se identificar as iniciativas promovidas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) em Moçambique, no que se refere à inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino regular. A análise dessas medidas possibilita compreender as direções adotadas pela política educacional moçambicana e os desafios que permeiam sua efetivação.

O Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024 de Moçambique, objeto de estudo desta pesquisa, apresenta-se como um instrumento estratégico de planejamento que orienta a ação do Executivo ao longo de cinco anos, tendo como foco central a promoção do desenvolvimento sustentável, a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e a consolidação da paz. A sua estrutura foi concebida de forma a articular, de maneira coerente, os princípios orientadores da governação, os objetivos estratégicos, as prioridades nacionais, os resultados esperados e os mecanismos de implementação e avaliação.

A base da estrutura do PQG 2020-2024 encontra-se nos princípios orientadores, que incluem a promoção da unidade nacional e da paz duradoura, o desenvolvimento sustentável, a boa governação, a transparência, a equidade de género, a inclusão social e a resiliência face a desastres naturais e às mudanças climáticas. Esses princípios funcionam como fundamentos normativos e éticos que norteiam a formulação e a execução das políticas públicas em todas as áreas de governação.

O plano estabelece um objetivo geral que expressa a ambição do governo de garantir um desenvolvimento económico, social e ambiental que seja sustentável, inclusivo e promotor de justiça social e bem-estar para toda a população moçambicana. Esse objetivo é detalhado por

meio de cinco prioridades nacionais, que estruturam a ação governativa: (1) consolidação da unidade nacional, da paz e da soberania; (2) desenvolvimento do capital humano e do bem-estar social; (3) desenvolvimento económico sustentável, inclusivo e gerador de emprego; (4) consolidação da governação democrática e do Estado de direito; e (5) gestão sustentável dos recursos naturais e do meio ambiente.

Cada uma dessas prioridades é desdobrada em objetivos estratégicos e resultados esperados, os quais orientam a ação dos diversos setores do governo e definem os impactos que se pretendem alcançar no período de vigência do plano. Tais objetivos estratégicos são acompanhados de metas específicas, expressas em termos quantitativos e mensuráveis, que permitem avaliar o progresso das ações previstas. Para isso, o plano estabelece indicadores de desempenho, que funcionam como instrumentos técnicos de monitoramento e responsabilização, contribuindo para a transparência e a eficiência da gestão pública.

A operacionalização do PQG ocorre por meio de instrumentos complementares, com destaque para o Plano Económico e Social (PES) anual, que detalha as ações de curto prazo, e para o Orçamento do Estado, que garante os recursos financeiros necessários à implementação das atividades. No mesmo sentido, o plano articula-se com estratégias sectoriais específicas, elaboradas por ministérios e instituições públicas nas diversas áreas, como educação, saúde, agricultura, infraestrutura, entre outras.

Para assegurar a eficácia da implementação, o PQG 2020-2024 prevê mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos, com a produção de relatórios periódicos e a análise sistemática dos indicadores estabelecidos. Esses mecanismos permitem ajustes nas ações governamentais, bem como a prestação de contas à sociedade e aos parceiros de desenvolvimento.

Dessa forma, a estrutura do PQG 2020-2024 reflete uma abordagem integrada e orientada por resultados, com o propósito de alinhar os compromissos políticos com os instrumentos técnicos e operacionais de gestão pública. Ao estabelecer uma ligação clara entre as prioridades políticas do governo e as necessidades concretas da população, o plano consolida-se como um marco na organização da ação do Estado moçambicano, promovendo uma governação mais eficaz, participativa e comprometida com o desenvolvimento nacional.

No contexto do Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024, o setor educacional é reconhecido como uma das áreas prioritárias para o desenvolvimento sustentável de Moçambique. Integrado na segunda grande prioridade do plano, que trata do desenvolvimento do capital humano e do bem-estar social, o setor da educação é abordado como política pública essencial à promoção da equidade, da inclusão social e do crescimento económico. O governo

moçambicano assume, nesse sentido, o compromisso de garantir o direito à educação para todos os cidadãos, com foco na qualidade, no acesso universal e na equidade de oportunidades educacionais.

A estrutura educacional no PQG 2020-2024 está organizada a partir de objetivos estratégicos claramente definidos, que visam não apenas a expansão da rede escolar, mas também a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis. Entre os principais objetivos estabelecidos, destacam-se: aumentar o acesso e a permanência das crianças no sistema de ensino, especialmente no ensino primário e secundário; elevar a qualidade da educação por meio da formação inicial e contínua de professores; atualizar os currículos escolares para os adequar às demandas do século XXI; e promover a inclusão de grupos vulneráveis, como crianças com deficiência, meninas em situação de risco de evasão escolar e populações das zonas rurais.

O plano dá ênfase especial à educação básica como fundamento para o desenvolvimento do capital humano. Reconhece-se que a educação primária constitui a base para a formação de cidadãos conscientes e críticos, enquanto o ensino secundário é visto como etapa crucial para a preparação dos jovens para o ensino superior, a formação técnico-profissional e o mercado de trabalho. Neste sentido, o PQG 2020-2024 prevê a expansão da cobertura escolar e a reabilitação de infraestruturas, bem como o aumento do número de professores e a melhoria dos materiais pedagógicos.

Outro eixo importante no setor educacional do PQG 2020-2024 é a valorização da formação técnico-profissional. O plano propõe a diversificação dos cursos oferecidos nos institutos técnicos e a adequação desses currículos às necessidades do setor produtivo, como forma de impulsionar a empregabilidade juvenil e o desenvolvimento económico local. A educação técnico-profissional é tratada como uma ponte entre a escola e o trabalho, sendo também valorizada pelo seu potencial de inclusão social e redução da pobreza.

O ensino superior também recebe atenção no PQG 2020-2024, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento da investigação científica, à expansão do acesso e à melhoria da qualidade acadêmica. O plano defende a necessidade de alinhar os cursos superiores às áreas estratégicas do país, como saúde, educação, tecnologia e recursos naturais, e reforça o papel das instituições de ensino superior na produção de conhecimento para o desenvolvimento nacional.

Adicionalmente, o plano contempla ações voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, reconhecendo que a erradicação do analfabetismo é um passo fundamental para a cidadania plena e para a inclusão socioeconômica. A alfabetização é abordada como parte de

um compromisso mais amplo com a educação ao longo da vida, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), particularmente o ODS 4, que visa assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem para todos.

Entretanto, o governo reconhece que a materialização dessas metas educacionais enfrenta desafios significativos. A escassez de professores qualificados, as limitações orçamentais, a fragilidade das infraestruturas escolares, os impactos da pandemia da COVID-19 e os conflitos armados no norte do país têm comprometido a plena implementação das ações previstas. Ainda assim, o PQG 2020-2024 busca mitigar esses obstáculos por meio de políticas integradas, parcerias com organizações da sociedade civil e apoio de parceiros internacionais de desenvolvimento.

4.1. Prioridade I: Desenvolver o Capital Humano e a Justiça Social

O capital humano e as suas habilidades determinam o crescimento económico de longo prazo de um país ou região e aumentam as oportunidades de transformação do crescimento em processos de desenvolvimento. Dispor de cidadãos com boas condições de saúde, preparados e capacitados, com boa formação humanística, científica e artística será necessário para alcançar o desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida e reduzir as desigualdades sociais.

Moçambique é intensivo em capital humano, no entanto, ainda é pouco desenvolvido, há necessidade de melhorar os padrões da educação, formação, da saúde e protecção social, da habitação, bem como da cultura e desporto.

A melhoria das condições de vida da população incide sobre o incremento do acesso e provisão dos serviços sociais básicos, deste modo, o governo continuará a envidar esforços para melhorar cada vez mais os níveis de desenvolvimento do Capital Humano e justiça social.

Objectivos Estratégicos

Para garantir o desenvolvimento do Capital Humano e justiça social o Governo estabelece os seguintes objectivos estratégicos:

Promover um Sistema educativo e inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano.

Expandir o acesso e melhorar a qualidade dos serviços de saúde;

Promover a participação da sociedade nas actividades socioculturais, desportivas e económicas em especial a juventude; e

Promover a igualdade e equidade de género, inclusão social e protecção dos segmentos mais vulneráveis da população.

Acções Prioritárias por Objectivo Estratégico

4.1.1. Objectivo Estratégico (i): Promover um Sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano

A educação é um direito fundamental, bem como um dever de todos os cidadãos, um instrumento para afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate a pobreza.

A educação e o desenvolvimento humano e o ensino técnico profissional constituem pilares fundamentais da mudança do desenvolvimento económico e social. O Investimento na educação de qualidade, constitui um factor de transformação e um importante catalisador da mudança e da garantia da competitividade dos jovens nos mercados de trabalho. Deste modo, o Governo priorizará as seguintes acções:

A. No âmbito da Educação e Desenvolvimento Humano

Assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e redução das disparidades regionais e de género;

Assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário, priorizando o Ensino Secundário do 1º ciclo, como parte da escolaridade obrigatória;

Garantir um ambiente e condições de aprendizagem de qualidade no Ensino Primário para a aquisição de competências de leitura, escrita e cálculo;

Implementar programas de Educação de Adultos através das modalidades monolíngue e bilingue;

Melhorar as condições e o ambiente de aprendizagem para que os alunos conclua o Ensino Secundário e estejam preparados para continuar os estudos e aceder ao mercado de trabalho;

Garantir o ensino-aprendizagem de qualidade na Educação de Adultos que contribua para o desenvolvimento de competências básicas e de habilidades para a vida;

Prover a Educação e formação inicial e em exercício de qualidade que garanta o desenvolvimento nos professores e educadores de adultos de competências profissionais e atitudes ético-deontológicas;

Garantir a afectação de professores para as províncias e distritos mais necessitados; e Reforçar no currículo escolar, a partir do ensino primário, matérias relacionadas com a educação cívica.

B. No âmbito do Ensino Superior e Educação Profissional

Promover a expansão e o acesso equitativo ao Ensino Superior e Ensino Técnico Profissional, prestando particular atenção a retenção da rapariga e as disparidades geográficas e de género;

Assegurar um Ensino Superior com padrões de qualidade nacionais e internacionais; Elaborar Qualificações Profissionais alinhadas com a procura do mercado de trabalho, como o envolvimento do sector produtivo na avaliação e verificação da formação;

Prover a formação profissional para candidatos ao emprego, auto-emprego e trabalhadores com maior enfoque para jovens e mulheres, tendo em conta as exigências do mercado;

Expandir a formação profissional para zonas rurais com base em unidades móveis de formação profissional;

Criar capacidade de resposta as exigências dos padrões internacionais através da certificação internacional dos centros de formação profissional (Moçambique, 2020, p. 8-10).

No contexto do Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020-2024 de Moçambique, a educação especial é reconhecida como parte fundamental da política pública de promoção da inclusão e da equidade social. Inserida no âmbito da segunda prioridade nacional, o desenvolvimento do capital humano e do bem-estar social, a educação especial é tratada como um direito inalienável de todos os cidadãos, especialmente das crianças, jovens e adultos com deficiência, em conformidade com os princípios constitucionais e os compromissos internacionais assumidos pelo país, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular o ODS 4.

A política pública de educação especial, conforme delineada no PQG 2020-2024, visa garantir o acesso, a permanência, a participação e o sucesso escolar de estudantes com necessidades educativas especiais, promovendo uma educação inclusiva em todos os níveis de

ensino. Para tal, o plano propõe a expansão da rede de escolas inclusivas, o fortalecimento das instituições especializadas, a capacitação contínua dos professores e a adaptação de infraestruturas escolares de modo a torná-las acessíveis a todos.

Entre os principais objetivos estratégicos definidos para a área de educação especial, destaca-se a necessidade de aumentar o número de escolas capacitadas para acolher estudantes com deficiência, com apoio de recursos humanos especializados, materiais pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas. Ressalte-se, ainda, que, o plano reconhece a importância da formação inicial e contínua de professores para a gestão da diversidade em sala de aula, prevendo ações de capacitação em educação inclusiva nos programas de formação docente.

O PQG 2020-2024 também enfatiza a relevância da sensibilização das comunidades educativas e da sociedade em geral para a valorização da diversidade e o combate a estigmas e discriminações que ainda persistem contra as pessoas com deficiência. Neste sentido, são previstas campanhas de sensibilização, parcerias com organizações da sociedade civil e o fortalecimento da articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social.

Em termos de metas, o governo propõe o aumento progressivo da taxa de matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, bem como a melhoria dos índices de conclusão e aproveitamento escolar deste grupo. Para monitorar o progresso, são definidos indicadores específicos de inclusão, como o número de escolas inclusivas, o número de professores capacitados em educação especial e a percentagem de alunos com deficiência integrados em classes regulares.

O Plano Quinquenal do Governo (PQG) 2020–2024 da República de Moçambique está estruturado em torno de prioridades estratégicas voltadas ao desenvolvimento sustentável, à justiça social e à melhoria das condições de vida da população moçambicana. Entre seus eixos centrais, destaca-se a Prioridade I: “Desenvolver o Capital Humano e Justiça Social”, que engloba um conjunto de objetivos e metas mensuráveis, organizadas por indicadores de resultado e responsabilidades institucionais, como já se fez menção acima.

O PQG 2020-2024 apresenta indicadores vinculados ao fortalecimento do sistema educativo, com vistas à promoção de um ensino inclusivo, eficiente e eficaz, capaz de responder às necessidades do desenvolvimento humano. No âmbito da educação, o plano prevê metas ambiciosas, como o aumento da taxa líquida de escolarização na 1ª classe aos 6 anos de idade, de 93% em 2019 para 98% até 2024, bem como a elevação da taxa de conclusão do ensino secundário do primeiro ciclo de 15% para 35%. Destaca-se também o compromisso com a qualidade do ensino, por meio da ampliação da proporção de alunos que desenvolvem

competências básicas no primeiro ciclo do ensino primário, como leitura, escrita e cálculo, passando de 4,9% (2016) para 20% até o fim do período.

A formação e valorização dos profissionais da educação ocupam lugar central na estratégia governamental, com metas que visam assegurar que 100% dos professores possuam formação pedagógica específica (partindo de 95% em 2019) e que 95% participem de formações contínuas (em comparação com os 55% registrados em 2019). Tais metas estão alinhadas à construção de um sistema educativo inclusivo, ainda que o plano não explicitamente dados sobre a formação específica em educação especial ou a percentagem de alunos com deficiência integrados em classes regulares.

Ademais, o PQG 2020-2024 dedica atenção à expansão da educação técnica, profissional e superior, à empregabilidade juvenil e à redução das desigualdades sociais. No ensino superior, por exemplo, busca-se aumentar a taxa bruta de escolarização de 7,89% para 10,04% e ampliar o acesso a bolsas de estudo, especialmente para raparigas em áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM). No ensino técnico-profissional, prevê-se o aumento da taxa de escolarização e da empregabilidade dos graduados, com destaque para a meta de elevação do índice de empregabilidade de 47% para 65%.

Em paralelo, o plano inclui indicadores sociais relacionados à igualdade de gênero, proteção dos mais vulneráveis e redução da pobreza, como a ampliação do atendimento a vítimas de violência, a cobertura da educação pré-escolar para crianças de 0 a 5 anos e a redução das uniões prematuras. Essas ações estão distribuídas entre diferentes ministérios e instituições, como o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTESTP), o Ministério do Género, Criança e Ação Social (MGCAS) e a Secretaria de Estado da Juventude e Emprego (SEJE).

Portanto, o PQG 2020–2024 reflete um esforço governamental integrado para o fortalecimento do capital humano por meio de políticas educacionais, sociais e econômicas articuladas, ainda que persista a necessidade de maior detalhamento e monitoramento de indicadores específicos relativos à educação inclusiva e à população com deficiência, a fim de garantir que os princípios de equidade e justiça social sejam plenamente materializados.

Abaixo se observam os indicadores e metas do desenvolvimento do Plano Quinquenal do Governo 2020-2024.

Tabela 1: Indicadores e Metas do Desenvolvimento do Capital Humano e Justiça Social

Matriz de Indicadores do PQG					
Prioridade I: Desenvolver o Capital Humano e Justiça Social					
Objetivo Estratégico	Nº ord.	Indicador de Resultado	Base 2019	Meta 2024	Instituição
Promover um sistema educativo inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades de desenvolvimento humano	1	Taxa líquida de escolarização na 1ª classe, aos 6 anos	93%	98%	MINEDH
	2	Taxa bruta de escolarização do Ensino Secundário do 1º Ciclo	30%	43%	
	3	Proporção de alunos que desenvolvem as competências requeridas para o 1º ciclo do Ensino Primário (incluindo leitura, escrita e cálculo)	4.9% (2016)	20%	
	4	Taxa de participação de jovens e adultos não alfabetizados, de 15 anos ou mais, nos programas de Educação de Adultos, Formal e Não Formal, por sexo	5%	10%	
	5	Taxa bruta de conclusão do Ensino Secundário do 1º ciclo	15% (2018)	35%	
	6	% de jovens e adultos que atingem proficiência em literacia e numeracia funcionais	-	50.0%	
	7	% de professores com formação pedagógica específica	95%	100%	
	8	% de professores que se beneficiam das sessões de formação contínua	55%	95%	
	9	Paridade entre a província com o maior e menor desempenho em rácio alunos por professor, ensino primário público	0.65	0.95	
Promover um Sistema educativo inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano	10	Taxa bruta de Escolarização no Ensino Superior			
	11	% de estudantes beneficiários de bolsas de estudo em relação ao efectivo do Ensino Superior			
	12	% de raparigas em Ciência, Tecnologias, Engenharia e Matemática (CTEM) beneficiárias de bolsas de estudo em relação ao efectivo de raparigas em CTEM no Ensino Superior			
	3	Taxa bruta de Escolarização no Ensino Técnico Profissional (%) (graduados do ES1/Nº de vagas)			
	14	% de instituições acreditadas em relação ao universo de instituições existentes			
	15	Taxa de empregabilidade dos graduados da Educação Profissional (%)			
	16	Formandos capazes de responder a demanda do setor produtivo			

Objetivo Estratégico	Nº ord.	Indicador de Resultado	Base 2019	Meta 2024	Instituição Responsável
	10	Taxa bruta de Escolarização no Ensino Superior	7,89%	10,04%	
	11	% de estudantes beneficiários de bolsas de estudo em relação ao efetivo do Ensino Superior	0,28%	1,61%	

Promover um Sistema Educativo Inclusivo, Eficiente e Eficaz que Responda às Necessidades do Desenvolvimento Humano	12	% de raparigas em Ciência, Tecnologias, Engenharia e Matemática (CTEM) beneficiárias de bolsas de estudo em relação ao efetivo de raparigas em CTEM no Ensino Superior	0,55%	3,35%	MCTESTP
	13	Taxa bruta de Escolarização no Ensino Técnico Profissional (graduados do ES1/Nº de vagas)	1,40%	1,65%	
	14	% de instituições acreditadas em relação ao universo de instituições existentes	4,0%	100%	
	15	Taxa de empregabilidade dos graduados da Educação Profissional	47%	65%	
	16	Formados capazes de responder à demanda do setor produtivo	0	10	SEJE
	17	Melhorado o nível de empregabilidade dos graduados no mercado nacional, regional e internacional	1	5	
	18	Redução do número de raparigas com gravidez precoce	0	18.000	
	19	Redução do número de raparigas com desistência escolar	0	400.000	
	20	Valorizados os jovens que mais contribuem para o desenvolvimento da sua comunidade	165	825	
	21	Expandida a formação profissional para as zonas rurais	1	6	MDN
	22	Jovens abrangidos pelo ciclo de recrutamento militar (JR - 170.000; MI - 16.000; RI - 4.000; MD - 1.000; PI - 1.000) → (JR - 1.170.000; MI - 96.000; RI - 24.000; MD - 6.000; PI - 6.000)	-	-	
	23	Funcionários e militares adstritos ao setor com formação especializada	0	550	

Objetivo Estratégico	Nº ord.	Indicador de Resultado	Base 2019	Meta 2024	Instituição Responsável
Promover a igualdade e equidade de gênero, inclusão social e proteção dos segmentos mais vulneráveis da população	50	% de vítimas de violência que acederam aos serviços de atendimento integrado	10%	60%	MGCAS
	51	% de crianças em situação de pobreza recebendo pelo menos 3 serviços básicos	5%	10%	
	52	Reduzida a percentagem de crianças vítimas de uniões prematuras	48%	38%	
	53	% de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza beneficiando dos Programas de Proteção Social	22%	28%	
	54	% de crianças de 0 a 5 anos cobertas pela rede de educação pré-escolar	2%	10%	MICO
	55	Nº de combatentes e seus dependentes assistidos	53.994	67.725	
	56	Nº de combatentes inseridos (financiamento de projetos)	3.069	1.300	

Fonte: MOÇAMBIQUE. Plano Quinquenal do Governo 2020–2024. Maputo: **Imprensa Nacional**, 2020.

A Tabela 1 do Plano Quinquenal do Governo (PQG) de Moçambique 2020–2024 apresenta os indicadores e metas relacionados à Prioridade I: Desenvolver o Capital Humano e Justiça Social. Essa prioridade abrange três grandes objetivos estratégicos: (1) promover um sistema educativo inclusivo, eficiente e eficaz; (2) melhorar a empregabilidade e inclusão dos jovens; e (3) promover a igualdade de gênero, a inclusão social e a proteção dos grupos vulneráveis. A leitura aprofundada da tabela permite evidenciar tanto os desafios históricos do país como os avanços pretendidos até 2024.

Apesar dos avanços previstos, o PQG 2020-2024 reconhece os desafios existentes, tais como a carência de profissionais especializados, as limitações de infraestrutura e recursos didáticos adaptados, e a necessidade de mudar concepções culturais excludentes. Por isso, reforça o compromisso do Estado moçambicano de investir de forma contínua e articulada para a construção de um sistema educativo verdadeiramente inclusivo, no qual todas as crianças, independentemente das suas condições pessoais, tenham assegurado o direito à educação de qualidade.

Dessa forma, a política pública de educação especial no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 insere-se numa visão mais ampla de desenvolvimento humano sustentável, reafirmando a responsabilidade do Estado de garantir igualdade de oportunidades e promover a inclusão plena das pessoas com deficiência na vida educativa e social do país.

A formulação das políticas de educação inclusiva em Moçambique foi influenciada por diversos protocolos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981), a Declaração de Jomtien sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração de Dakar (2000). Com base nesses compromissos, o governo aprovou, em 1999, a Política sobre Pessoa Portadora de Deficiência (Resolução nº 20/1999), conferindo ao Ministério da Educação e Cultura a responsabilidade de garantir condições adequadas de ensino para crianças e jovens com deficiência.

Em 2020, foi aprovada a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência (2020-2029), com vista a reforçar a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no ensino regular. Essa estratégia baseia-se no Paradigma de Inclusão de Khun (1998), enfatizando a importância da adaptação do ensino às peculiaridades de aprendizagem de cada aluno. Contudo, Tomo (2022) alerta para a confusão conceitual entre Necessidade Especial (NE) e Necessidade Educativa Especial (NEE), apontando que nem todas as pessoas com deficiência possuem NEE e que o conceito deve

abranger também indivíduos sem deficiência, mas que requerem adaptações educacionais (Wedell, 1990; UNESCO, 1994; Vygotsky, 1984).

A política de educação inclusiva em Moçambique opera em dois níveis: (i) sistêmico, garantindo que todo o SNE funcione sob princípios inclusivos, e (ii) individual, oferecendo suporte diferenciado conforme as necessidades específicas de cada aluno. As principais diretrizes incluem o direito à educação, a escolaridade obrigatória até a 9ª classe, a gratuidade do ensino primário e a inclusão de alunos com NEE em escolas regulares e especiais (Moçambique, 2018; 2020).

3.1. Análise da Política de Educação Inclusiva em Moçambique: Uma Abordagem pelo Ciclo de Políticas

Para compreender a implementação da política de educação inclusiva em Moçambique, é fundamental considerar os desafios estruturais que permeiam o sistema educacional do país. Apesar dos avanços normativos e do compromisso formal com a inclusão, o contexto socioeconômico fragiliza a efetivação dessas políticas. Moçambique, classificado entre os países mais pobres do mundo, depende significativamente da cooperação internacional para financiar seus programas educacionais, o que implica uma limitação na autonomia e flexibilidade das ações governamentais, já que os recursos são frequentemente vinculados a projetos específicos com critérios restritos de elegibilidade.

Convém observar, adicionalmente, que, o país enfrenta a contradição entre a escolaridade obrigatória de nove anos e a gratuidade limitada ao ensino primário, criando barreiras econômicas que dificultam o acesso universal e a permanência dos alunos, sobretudo daqueles com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A infraestrutura inadequada, especialmente nas zonas rurais, agrava ainda mais a exclusão, revelando lacunas que precisam ser consideradas para uma análise aprofundada da política pública.

A abordagem do Ciclo de Políticas, introduzida por Bowe, Ball e Gold (1992), constitui um instrumento analítico importante para o estudo das políticas educacionais, ao permitir examinar tanto o contexto macropolítico, que envolve as estruturas institucionais e as decisões governamentais, quanto o contexto microsocial, que abrange as práticas e interpretações locais dentro das escolas e comunidades.

Essa perspectiva possibilita compreender as políticas não apenas como documentos ou diretrizes estáticas, mas como processos dinâmicos e interativos, nos quais diferentes atores negociam, adaptam e, por vezes, contestam as propostas oficiais. Para isso, os autores desenvolveram um modelo de análise que tem gerado amplos debates, conforme destaca

Mainardes (2006). Essa abordagem evidencia a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos, o papel dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e a necessidade de articulação entre os processos macro e micro na análise das políticas educacionais. Dessarte, a perspectiva do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e seus colaboradores, tem sido amplamente reconhecida como um modelo relevante para compreender a dinâmica das políticas educacionais, pois permite analisar sua formulação, interpretação e recontextualização nos diferentes níveis de implementação (Abranches; Correia, 2021).

A abordagem do ciclo de políticas insere-se no campo social e tem sido um referencial importante na análise de políticas educacionais. Esse modelo considera que as políticas não se restringem à sua formulação em textos normativos, mas percorrem um trajeto que vai desde as influências globais até sua implementação em contextos educacionais situados. Sob essa ótica, compreender as políticas de Educação Especial exige um olhar atento às disputas e negociações que ocorrem nos diferentes campos e subcampos em que elas são formuladas e aplicadas.

Segundo Pavezi e Mainardes (2018), "a análise de políticas educacionais, nessa perspectiva, tem início antes de sua elaboração em forma de texto e segue até sua atuação em escolas situadas. Parte-se do contexto das influências globais, que, na teoria de Bourdieu (1989), pode ser explicado por meio do conceito de poder simbólico, o qual é constituído de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações localizando-se no campo social ou macrocosmo" (Pavezi; Mainardes, 2018, p. 155). Dessa maneira, a análise deve considerar tanto os elementos estruturais da sociedade quanto os agentes que atuam na tradução e implementação das políticas nos contextos escolares.

A teoria de Bourdieu, que pode ser classificada como estruturalismo construtivista (Bourdieu, 2004), assume que o social é estruturado por sistemas subjacentes que moldam percepções, pensamentos e ações dos indivíduos. Essa estrutura social não é fixa, mas construída historicamente e incorporada pelos agentes sociais, que também são capazes de provocar transformações por meio de suas práticas. Entre os conceitos centrais dessa teoria destacam-se: o *habitus*, o campo e o poder simbólico (Bourdieu, 2001, 2004, 2007). O *habitus* consiste em um conjunto de disposições incorporadas que orientam a ação dos agentes, influenciando suas percepções e julgamentos. O campo é um espaço social relativamente autônomo, com regras, interesses e capitais próprios, onde os agentes disputam posições e legitimidade. O poder simbólico refere-se à capacidade de impor significados e construir realidades sociais por meio de processos de legitimação, exercido com maior intensidade pelo Estado e suas instituições (Bourdieu, 1989, 2001, 2004b).

No entendimento de Bourdieu, o espaço social é um macrocosmo composto por diversos microcosmos, os campos, que coexistem e interagem entre si. Portanto, a análise das políticas educacionais deve considerar esses múltiplos níveis, pois as políticas são elaboradas, negociadas e aplicadas dentro de campos específicos, cada um com sua dinâmica particular. O ciclo de políticas, então, se insere nesse campo social mais amplo, integrando os momentos de influência global, produção textual e prática local.

Ao aplicar essa perspectiva ao estudo das políticas educacionais, entende-se que sua análise deve ir além do exame dos documentos oficiais, incluindo as disputas que ocorrem antes mesmo da elaboração formal da política, bem como a forma como ela é recebida e adaptada no ambiente escolar. No contexto moçambicano, por exemplo, essa abordagem permite compreender como as diretrizes internacionais e nacionais interagem com a realidade das escolas, marcada por limitações estruturais e desafios locais, revelando as tensões entre o ideal político e sua execução prática.

A autonomia relativa dos campos, conforme desenvolvida por Bourdieu, é fundamental para entender a complexidade desse processo. Embora os campos sociais sejam influenciados pelo poder simbólico do Estado, eles mantêm certa independência, construindo suas próprias regras e formas de funcionamento (Bourdieu, 2011). Essa autonomia, contudo, é relativa, pois os campos se articulam em um sistema interdependente, permeado por relações de poder. Assim, cada campo configura um grau específico de autonomia que se manifesta nas práticas de seus agentes, conforme suas posições e capitais específicos.

Considerando esse panorama, a análise de políticas educacionais deve levar em conta a autonomia relativa do campo educacional, sua capacidade de retradução do mundo exterior e a lógica própria que rege sua dinâmica interna. Dessa forma, estudar as influências internacionais sobre a legislação e as políticas de Educação Especial no Moçambique exige uma abordagem que contemple tanto as determinações externas quanto as mediações internas, compreendendo o impacto dessas políticas na prática cotidiana das escolas.

Com base nessas concepções, percebe-se o ciclo de políticas como um sistema dinâmico que atravessa as políticas educacionais e as interações entre os níveis micro e macropolítico. Essa complexidade revela uma rede de fenômenos interconectados de forma recursiva (Vasconcellos, 2016). A política educacional, por sua própria natureza, é complexa e controversa, exigindo, portanto, que o pesquisador analise tanto os contextos micro quanto macropolítico. Como aponta Mainardes (2006), os contextos das políticas estão interligados, sem uma sequência linear ou cronológica definida, havendo intersecções entre eles, cada qual contendo arenas, espaços e grupos de interesse.

A abordagem do ciclo de políticas é uma ferramenta metodológica fundamental para o entendimento das políticas educacionais em sua totalidade, pois permite analisar de forma integrada as diversas fases pelas quais uma política passa, desde a sua concepção até sua implementação e avaliação. Conforme destacado por Mainardes (2006, p. 48), essa perspectiva possibilita uma análise crítica que não se limita à formulação inicial das políticas, mas acompanha sua trajetória até o contexto da prática, considerando os efeitos concretos produzidos no ambiente educacional. Isso é particularmente relevante no campo da educação inclusiva, onde as políticas frequentemente precisam ser interpretadas e adaptadas para responder às realidades locais, desafios estruturais e limitações institucionais. Dessa maneira, o ciclo de políticas oferece um panorama dinâmico que reconhece a complexidade dos processos decisórios, a influência de diversos atores sociais e as tensões entre intenções políticas e suas materializações práticas. Assim, a aplicação dessa abordagem contribui para uma compreensão mais profunda dos mecanismos que governam a implementação das políticas públicas, evidenciando os pontos críticos que precisam ser enfrentados para que os objetivos de inclusão, equidade e qualidade educacional possam ser efetivamente alcançados.

Ball e Mainardes (2011) identificam que os estudos sobre políticas têm assumido diferentes abordagens, das quais se destacam: a) o desenvolvimento de modelos teórico-analíticos para a interpretação das políticas e programas; b) a análise de questões pertinentes às políticas; e c) a análise crítica de políticas específicas (Ball; Mainardes, 2011, p. 11). No presente estudo, consideramos as duas últimas abordagens, ou seja, a análise das questões que norteiam a formulação da política de educação inclusiva em Moçambique. Ao direcionarmos nosso olhar para esses aspectos, ampliamos nosso campo de análise, questionando em que contextos essas políticas foram concebidas e elaboradas, além das relações entre os agentes políticos envolvidos.

Ao abordarem a análise crítica, Ball e Mainardes (2011) enfatizam que o termo "crítica" refere-se à busca pela essência da política investigada, priorizando uma análise aprofundada, sem legitimação automática, considerando-a em sua totalidade e estabelecendo conexões com o contexto econômico, político e social, além de suas relações com a justiça social (Ball; Mainardes, 2011).

As políticas educacionais frequentemente são elaboradas para contextos com infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem considerar as desigualdades regionais, os recursos disponíveis ou as capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011). Nessa perspectiva, os autores diferenciam política como discurso e política como texto. Enquanto discurso, as políticas incorporam significados e estabelecem limites sobre o que pode ser pensado,

distribuindo vozes e conferindo legitimidade a algumas delas. Como texto, são resultado de múltiplas influências e agendas, sendo formuladas por meio de negociações dentro do Estado e do processo político (Mainardes, 2006). As políticas, enquanto textos, estão sujeitas a diferentes interpretações, pois há sempre um espaço de contextualização entre sua formulação em nível global e sua implementação local (Ball, 1993).

Determinadas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, enquanto algumas vozes se destacam. As políticas, enquanto textos, podem ser entendidas como representações codificadas de maneira complexa e transcritas em documentos oficiais (Ball, 1993).

Bowe, Ball e Gold (1992) inicialmente propuseram um ciclo contínuo composto pelos contextos de influência, produção de texto e prática, posteriormente expandindo-o para incluir os contextos de efeitos/resultados e estratégia política.

Em uma entrevista concedida a Jefferson Mainardes, em 2009, Ball afirmou que a separação entre esses contextos não seria pertinente, pois eles se interligam de maneira estreita. No contexto da prática, por exemplo, a implementação das políticas educacionais não ocorre de maneira isolada ou linear, mas sim em um cenário complexo onde se manifestam simultaneamente elementos dos contextos de influência e da produção de texto. Isso significa que as decisões e disputas políticas que ocorrem no nível macro, envolvendo grupos de interesse, órgãos governamentais e atores sociais, continuam a influenciar diretamente o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas. Por outro lado, a produção de textos, que formalizam diretrizes, orientações e normativas, também pode surgir a partir da elaboração de materiais práticos, tais como manuais, guias e protocolos, destinados a apoiar os profissionais na execução das políticas. Essa dinâmica provoca uma sobreposição e uma interpenetração dos diferentes contextos, fazendo com que o processo de formulação e implementação se torne mais fluido e menos previsível. Assim, a realidade das políticas educacionais revela uma complexidade onde os espaços de negociação, interpretação e ação se entrelaçam, exigindo uma contínua negociação entre os agentes envolvidos. A ausência de uma sequência rígida entre esses contextos ressalta a necessidade de compreender a política como um processo dialético, marcado por constantes ajustes e reconfigurações diante das demandas locais e das contradições existentes entre as intenções oficiais e a prática cotidiana (Mainardes; Marcondes, 2009). Essa perspectiva amplia a análise, ao reconhecer que a efetivação das políticas não se restringe à sua formulação formal, mas depende de como esses múltiplos contextos se articulam no campo educacional.

A abordagem evita categorizações lineares, considerando que cada contexto apresenta arenas de disputa e diferentes grupos de interesse (Bowe; Ball; Gold, 1992). Dado que cada contexto tem características específicas, sua análise deve ser feita de forma interligada. Como ressalta Capra (1996), "embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma das partes" (p. 19).

Tendo em vista esses pressupostos para a análise de políticas, torna-se essencial examinar, de forma detalhada, o contexto de influência, uma vez que este é o mais relevante para a presente investigação.

3.2. Contexto de Influência das Políticas Educacionais Inclusivas em Moçambique

Moçambique, enquanto país jovem que se consolidou como Estado-nação após a sua independência em 1975, iniciou seu processo de organização política e social com a nacionalização da educação e a estruturação do Sistema Nacional de Educação (SNE). O governo pós-independência, liderado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento político que liderou a luta pela independência e desde então tornou-se o partido governante, estabeleceu como prioridade a construção de um sistema educacional inclusivo, orientado por princípios socialistas. Essa orientação socialista estava inserida no Plano Prospectivo Indicativo (PPI), uma estratégia de planejamento governamental para o desenvolvimento nacional, estabelecida para ser implementada ao longo de uma década, visando promover a reconstrução e o progresso do país recém-independente.

No terceiro congresso da FRELIMO, realizado em 1977, foram definidas as diretrizes para a organização do SNE, determinando que todos os setores administrativos e instituições do país deveriam alinhar suas políticas e ações com os objetivos traçados pelo PPI. A educação, nesse contexto, foi concebida como um instrumento fundamental para a transformação social, inspirada no regime socialista adotado pelo Estado. O projeto educacional passou a ser orientado pelo ideal do "Homem Novo", conceito que refletia a aspiração de formar cidadãos libertos das amarras da ideologia colonial e capazes de aplicar o conhecimento científico em prol da revolução social e do desenvolvimento do país.

Esse ideal buscava criar uma nova consciência nacional, emancipando os indivíduos da opressão colonial e preparando-os para atuar de maneira crítica e produtiva na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a educação em Moçambique, nas primeiras décadas pós-independência, não foi apenas um meio para alfabetização ou transmissão de

conteúdos acadêmicos, mas um projeto político-cultural voltado à reconstrução da identidade nacional e à promoção de um modelo inclusivo que refletisse os valores da revolução socialista.

Em 1983, Moçambique aprovou a Lei 4/1983, que instituiu formalmente o Sistema Nacional de Educação (SNE). Essa legislação representou um marco crucial na trajetória educacional do país, consolidando a estrutura e os princípios do sistema educacional pós-independência. A Lei 4/1983 definiu os fundamentos legais para a organização, gestão e funcionamento da educação nacional, reforçando o compromisso do Estado com a universalização do ensino e a promoção de uma educação inclusiva, alinhada aos ideais socialistas que orientavam o governo da época. No mesmo sentido, a lei buscou garantir a articulação entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, facilitando a integração dos esforços voltados ao desenvolvimento do capital humano necessário para a construção do novo Estado moçambicano. Esta lei estabeleceu os fundamentos, princípios e objetivos do SNE, representando uma ruptura com o sistema educacional colonial português. Um dos principais princípios da lei foi que a educação deveria ser um direito e um dever de todos os cidadãos, com ênfase na igualdade de oportunidades de acesso à educação e na erradicação do analfabetismo. Entre os objetivos, destacam-se o acesso universal à educação e a introdução da escolaridade obrigatória, em conformidade com o desenvolvimento do país.

Com o avanço dos anos 1980, o cenário político e econômico de Moçambique passou por transformações profundas. A influência crescente de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começou a exercer uma forte pressão sobre o governo moçambicano, fragilizando o modelo socialista adotado desde a independência. Essa pressão manifestou-se principalmente por meio das condições impostas para a concessão de empréstimos e financiamentos, que passaram a exigir a adoção de reformas econômicas estruturais voltadas para a liberalização do mercado, o ajuste fiscal e a redução do papel do Estado na economia.

Essas instituições defendiam, no âmbito das chamadas políticas neoliberais, a implementação de um sistema econômico capitalista, com abertura à economia internacional, privatizações e diminuição dos gastos públicos, incluindo na área da educação. Esse processo de imposição de agendas externas, frequentemente denominado como "condicionalidades", gerou tensões internas, pois confrontava os ideais socialistas que embasavam o projeto nacional moçambicano. A dependência financeira do país em relação a esses organismos tornou-se um instrumento de poder simbólico e material, influenciando decisivamente as diretrizes das políticas públicas e limitando a autonomia do Estado.

Portanto, o processo de transição econômico-política em Moçambique nos anos 1980 não foi apenas resultado de decisões internas, mas refletiu a complexa dinâmica de relações de poder global, onde as políticas neoliberais foram promovidas como única via para o desenvolvimento. Essa imposição colocou desafios significativos à construção de um sistema educacional inclusivo e universal, já fragilizado pelas condições socioeconômicas do país e pela necessidade de adequação às demandas internacionais.

Em 1990, a Constituição de Moçambique foi revista, abrindo caminho para a transição para a democracia multipartidária e para uma economia de mercado. Essa mudança resultou na revisão dos princípios socialistas, como o projeto de formação do "Homem Novo", que foram abandonados em favor de novas orientações políticas e sociais.

Em 1992, o governo moçambicano aprovou a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação, que reconfigurou o sistema educacional conforme as novas diretrizes neoliberais. A Lei 6/92 permitiu a participação de entidades privadas e comunitárias na educação, refletindo a virada do país para um modelo neoliberal, em que a liberdade econômica foi priorizada, e o papel do Estado foi reduzido. Esta mudança também se alinhou às orientações da Conferência de Jomtien, que defendia a "Educação para Todos", um compromisso global que colocava a responsabilidade pela educação não apenas nos Estados, mas também em organismos multilaterais e bilaterais.

A privatização da educação começou a ganhar força a partir dessa mudança de política, com o governo permitindo a criação de escolas privadas e comunitárias, além de concentrar seus esforços em estabelecer critérios e padrões curriculares. O governo passou a permitir que o financiamento da educação fosse complementado por fundos privados, facilitando a entrada de escolas particulares no mercado educacional. A privatização da educação é uma característica comum nos processos neoliberais, e em Moçambique, essa transição implicou a descentralização da responsabilidade educacional do Estado para o setor privado.

A privatização da educação pode ocorrer de várias formas, como a transferência de responsabilidades governamentais para instituições privadas, que podem ser comunitárias, religiosas ou empresariais. A principal motivação por trás da privatização é a limitação de recursos do Estado para gerir o sistema educacional, o que levou à abertura para que o mercado desempenhasse um papel maior na provisão de educação. A privatização pode ser vista em diferentes formas, como a criação de escolas privadas, o financiamento da educação por meio de fundos privados e a oferta de cheques-ensino, que possibilitam aos pais escolherem a escola para seus filhos, em vez de depender exclusivamente das instituições públicas (Belfield; Levin, 2004).

O contexto de influência da política pública abrange aspectos históricos, discursivos e interpretativos, fundamentando-se na perspectiva de que as políticas educacionais, tanto em nível nacional quanto local, estão vinculadas a tendências econômicas e políticas globais, ao mesmo tempo em que precisam ser analisadas dentro de uma perspectiva histórica (Mainardes & Gandin, 2013). Essa vinculação evidencia como decisões tomadas em esferas internacionais impactam diretamente as orientações e prioridades locais, demonstrando a interdependência entre o global e o local. Nesse contexto, ocorre uma disputa pela defesa de interesses, na qual diversos grupos buscam influenciar a definição dos objetivos da educação. Essa disputa revela a existência de múltiplas visões sobre o papel da educação na sociedade, refletindo tanto interesses econômicos quanto ideológicos. Assim, agências multilaterais, grupos políticos, representações da sociedade civil e indivíduos atuam para legitimar os conceitos que estruturam o discurso sobre a política em disputa (Bowe, Ball & Gold, 1992; Mainardes, 2007; Mainardes & Gandin, 2013), configurando um campo complexo de negociações e resistências onde o poder simbólico se manifesta na construção e imposição de determinadas narrativas e práticas educacionais.

Cabe destacar que as influências exercidas sobre a política não se restringem ao contexto inicial de discussões que antecedem a formulação dos textos legais, mas se fazem presentes em todas as etapas de sua trajetória, impactando seu desenvolvimento e implementação (Mainardes, 2018).

O campo social global, ou macrocosmo, é permeado por um conjunto de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras nacionais. O termo "macrocosmo" refere-se a esse sistema globalizado, complexo e interdependente, no qual atores internacionais, como agências multilaterais, corporações transnacionais e blocos políticos-econômicos, impõem diretrizes e modelos que influenciam diretamente os países periféricos ou em desenvolvimento. Esse macrocosmo não se limita a aspectos econômicos, mas engloba também as esferas política, cultural, ideológica e educacional, produzindo discursos hegemônicos que moldam a formulação das políticas públicas locais. Tais discursos, por serem difundidos e naturalizados globalmente, constituem o que Bourdieu denomina de poder simbólico, uma forma sutil e eficaz de dominação, já que atua por meio do consentimento e da internalização de valores considerados "universais". Assim, os países como Moçambique, inseridos nesse macrocosmo global, muitas vezes reproduzem essas representações dominantes em suas políticas educacionais, o que reforça a necessidade de uma análise crítica sobre como essas influências impactam a construção de uma educação inclusiva, realmente contextualizada às necessidades locais. O Campo Educacional e o campo das Políticas Educacionais, embora possuam uma

lógica própria, são influenciados e tensionados pelas representações dominantes no macrocosmo. A capacidade desses microcosmos de retraduzir o mundo exterior e criar respostas próprias determina o grau de autonomia na atuação sobre seus objetos. Por isso, é fundamental estar atento às influências que permeiam as políticas de Educação Especial, desde o nível global até o local (Mainardes, 2018).

Do ponto de vista normativo, as declarações oriundas dos organismos internacionais funcionam como referenciais políticos e ideológicos, estimulando os Estados nacionais a implementarem reformas educacionais alinhadas aos preceitos de inclusão, equidade e qualidade. A Declaração de Salamanca, por exemplo, ao afirmar que "escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras", representou um marco paradigmático na consolidação do modelo de educação inclusiva, pressionando países como Moçambique e o Brasil a reconfigurar suas legislações e práticas pedagógicas.

Vale destacar, porém, que essa influência não é neutra nem desprovida de tensões. Conforme argumenta Ball (2001), os organismos internacionais atuam como vetores de disseminação de discursos hegemônicos, que muitas vezes se sobrepõem às dinâmicas locais, impondo modelos educacionais padronizados sob a lógica da eficácia, mensuração e responsabilização. A adoção de indicadores globais para avaliar o desempenho educacional, como os que constam nos documentos da OCDE ou nos marcos da Agenda 2030, pode levar à descontextualização das políticas públicas, afastando-as das reais necessidades das populações locais.

A seleção dos documentos internacionais analisados nesta pesquisa foi feita com base na constatação de sua influência na elaboração dos documentos nacionais que regulam a Educação Especial em Moçambique, especialmente a partir da década de 1990. Esse recorte temporal é justificado pelo fato de que tais documentos foram elaborados em um contexto de transformações globais e reformas impulsionadas pelo capitalismo, que, ao promoverem a exclusão social, também criam mecanismos que aparentam promover a inclusão (entre essas reformas destacam-se as políticas de ajuste estrutural adotadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que envolveram a redução dos gastos públicos, privatizações, flexibilização do mercado de trabalho e reformas no setor público, incluindo a educação; Somado a isso, as reformas neoliberais enfatizaram a eficiência econômica e a descentralização das políticas públicas, impactando a universalização do acesso e a qualidade do ensino). Esses documentos orientadores, ao dialogarem com a sociedade, buscam propor e construir consensos sobre questões educacionais (Mainardes, 2018).

Apesar da extensa discussão e das múltiplas abordagens possíveis para a análise de políticas, esta parte da pesquisa concentrar-se-á no contexto da influência, visando examinar os âmbitos discursivos presentes no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 (Moçambique, 2020), de maneira a aprofundar essa perspectiva e sua relação com o contexto histórico, social, político e econômico. Dessa forma, a década de 1990 pode ser considerada emblemática no que tange à discussão e às transformações na concepção da inclusão social, bem como no atendimento às pessoas com deficiência em diversas esferas, uma vez que Moçambique assumiu vários compromissos tornando-se signatário de documentos normativos internacionais patrocinados por agências multilaterais (isso ocorreu devido à crescente pressão global pela promoção dos direitos humanos e inclusão social, influenciada pela difusão de agendas internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Por conseguinte, Moçambique buscou alinhamento com essas normas para garantir acesso a financiamentos internacionais e apoio técnico, inserindo-se em redes globais de cooperação que promovem políticas, ações e programas de inclusão social patrocinados por organismos multilaterais, como UNESCO, Banco Mundial e ONU.

O primeiro documento referenciado é a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), elaborada na conferência de Jomtien, na Tailândia, que menciona no Artigo 3º “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, estabelecendo medidas necessárias para assegurar a igualdade de acesso das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, onde “As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNICEF, 1990, p.4). O conceito de “universalizar o acesso à educação”, conforme destacado na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNICEF, 1990), refere-se à garantia de que todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais, econômicas ou culturais, tenham direito e possibilidade efetiva de frequentar e participar dos sistemas educacionais formais. Universalizar a educação implica não apenas a abertura das portas das escolas para todos, mas também a remoção de barreiras estruturais, sociais e pedagógicas que historicamente excluem grupos vulnerabilizados, como as pessoas com deficiência. Segundo Garcia, Calegari-Falco e Cunha (2023), universalizar o acesso é um compromisso que envolve a transformação das práticas escolares e a adaptação dos currículos, ambientes e metodologias para assegurar que a diversidade dos alunos seja reconhecida e respeitada, garantindo igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. Assim,

universalizar a educação significa efetivar o direito à educação como um processo inclusivo, que vai além da simples matrícula, promovendo a participação plena e o sucesso educacional de todos os estudantes, especialmente daqueles que enfrentam desafios adicionais, como as pessoas com deficiência.

Ao proceder à leitura analítica do documento, torna-se essencial destacar a presença de termos que evidenciam a intencionalidade e delimitam o discurso. O uso de determinadas expressões, como "igualdade", "equidade" e "educação para todos", adquire uma conotação assistencialista, sugerindo que a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional seria uma concessão ou um benefício, e não o reconhecimento pleno de um direito humano fundamental. Essa linguagem, embora aparentemente progressista, contribui para a manutenção de um modelo que trata as desigualdades de forma superficial, sem enfrentar suas raízes estruturais. Em contextos marcados por fortes disparidades sociais e econômicas, como é o caso de Moçambique, tais expressões funcionam muitas vezes como instrumentos de neutralização do debate político sobre as verdadeiras causas da exclusão educacional. Ou seja, ao invés de promover transformações profundas nas estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade, o discurso inclusivo acaba por mascarar os limites do sistema e reforçar um modelo que responde mais às exigências externas, como as das agências multilaterais, do que às necessidades reais da população local. O vocabulário empregado, deliberadamente, contribui para a construção de uma representação de equidade no acesso e na permanência na educação de qualidade, ao mesmo tempo em que dissimula as reais motivações econômicas vinculadas ao documento, como pode ser observado no seguinte trecho:

[...] a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais saudável, mais próspero e ambientalmente mais sustentável, que, ao mesmo tempo, favoreça o avanço social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. (UNICEF, 1990, p.03-04).

A educação escolar aparece associada ao discurso de mobilidade social, progresso econômico e direito universal. Nessa linha de pensamento, Dambros e Mori (2013) compreendem que essa perspectiva representa a solução adotada pela esfera governamental para formar indivíduos com habilidades sociais, em detrimento da formação de sujeitos com conhecimentos científicos atuantes na sociedade. Esse discurso permite interpretar a escola como um instrumento para atender às exigências do mercado, ou seja, a retórica ideológica

pautada na igualdade sugere a formação de indivíduos com um nível mínimo de qualificação para suprir as demandas mercadológicas.

O Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 (Moçambique, 2020) apresenta como um de seus objetivos estratégicos a promoção de um sistema educativo de qualidade, inclusivo e eficiente, alinhado às demandas do desenvolvimento humano. O documento enfatiza que:

4.1.1. Objectivo Estratégico (i): Promover um Sistema educativo de qualidade, inclusivo, eficiente e eficaz que responda as necessidades do desenvolvimento humano 21. A educação é um direito fundamental, bem como um dever de todos os cidadãos, um instrumento para afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate a pobreza. 22. A educação e o desenvolvimento humano e o ensino técnico profissional constituem pilares fundamentais da mudança do desenvolvimento económico e social. O Investimento na educação de qualidade, constitui um factor de transformação e um importante catalisador da mudança e da garantia da competitividade dos jovens nos mercados de trabalho. Deste modo, o Governo priorizará as seguintes acções: A. No âmbito da Educação e Desenvolvimento Humano a) Assegurar o acesso e participação equitativa de todas as crianças, até ao final do Ensino Primário (EP), com foco na integração de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e redução das disparidades regionais e de género; b) Assegurar o acesso equitativo e inclusivo, dando atenção especial às raparigas, crianças e jovens com necessidades educativas especiais, até ao final do Ensino Secundário, priorizando o Ensino Secundário do 1º ciclo, como parte da escolaridade obrigatória (Moçambique, 2020, p. 9).

Assim sendo, o governo moçambicano destaca ações prioritárias que incluem a garantia de acesso e participação equitativa de todas as crianças no Ensino Primário, com foco na inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE), além da redução das disparidades regionais, como as desigualdades no acesso e na qualidade da educação entre as zonas urbanas e rurais, especialmente nas províncias mais periféricas ou afetadas por conflitos, e de gênero, o que envolve combater práticas discriminatórias e barreiras culturais que dificultam a permanência e o sucesso escolar de meninas, especialmente nas regiões com altos índices de casamento precoce e gravidez na adolescência (Moçambique, 2020). Também é proposta a expansão do acesso ao Ensino Secundário, priorizando a inclusão de meninas e estudantes com NEE, especialmente no Ensino Secundário do 1º ciclo, como parte da escolaridade obrigatória (Moçambique, 2020, p. 9).

Embora essas diretrizes indiquem um compromisso com a inclusão educacional, é necessário problematizar a intencionalidade discursiva presente no documento. A abordagem da educação inclusiva é fortemente influenciada por agendas internacionais de desenvolvimento, alinhando-se às diretrizes de organismos multilaterais como a UNESCO e o UNICEF, que desde os anos 1990 promovem políticas de Educação para Todos (UNICEF, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Essas iniciativas, embora enfatizem o

direito à educação, também refletem interesses econômicos globais, direcionando os sistemas educativos a atenderem às exigências do mercado de trabalho e das economias neoliberais (Ball, 1998).

Dessa maneira, a formulação da política educacional moçambicana não ocorre de maneira isolada, mas sim em um contexto de influência transnacional, no qual o discurso da inclusão é permeado por estratégias de adaptação às demandas econômicas e sociais globais. Essa configuração evidencia como as diretrizes internacionais, promovidas por agências multilaterais como a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI, orientam os marcos normativos nacionais, articulando princípios de inclusão a metas de desenvolvimento econômico, produtividade e redução da pobreza. A inclusão, nesse cenário, é frequentemente vinculada à ideia de capital humano, sendo compreendida como um meio para ampliar a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho e fortalecer a competitividade dos países em escala global. Com isso, as políticas educacionais passam a incorporar uma racionalidade pragmática, na qual os direitos sociais, embora formalmente reconhecidos, são reorganizados segundo prioridades econômicas impostas pelo sistema capitalista globalizado.

Em consonância com a noção de igualdade e equidade, a educação destinada a pessoas com deficiência não se distingue daquela oferecida aos demais grupos considerados minoritários, pois busca responder às exigências do capital, cujos interesses, no caso das pessoas com deficiência, estão ligados à formação de sujeitos funcionalmente aptos para o mercado de trabalho, à redução de encargos sociais, à promoção de uma imagem de responsabilidade social por parte dos Estados e à adaptação da força de trabalho às novas exigências da economia global, que requerem inclusão formal sem, necessariamente, transformação estrutural nas relações sociais e educacionais. Ao correlacionar esse cenário, é pertinente salientar a escola como parte do processo reprodutivista, pois onde se percebia igualdade de oportunidades, equidade e/ou justiça social, Bourdieu (2011) identifica reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Desse modo, a educação perde a função que lhe fora atribuída de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser reconhecida como uma das principais instituições que sustentam e legitimam os privilégios sociais.

É necessário considerar também a política social, na qual a educacional assume um papel duplo: como meio de equalização social, promovendo oportunidades de aprendizagem e mobilidade, e como instrumento de controle social, atuando na mitigação das tensões geradas pela exclusão de grandes parcelas da população. No atual estágio da sociedade capitalista, marcado pela centralidade dos mercados financeiros globais, a reprodução do capital não

depende mais exclusivamente do emprego direto de mão de obra, mas de mecanismos complexos de circulação, valorização e precarização das relações de trabalho. Nesse contexto, segundo Antunes (2025), a educação desempenha um papel ambíguo: por um lado, prepara indivíduos para a inserção produtiva e o desenvolvimento de competências técnicas; por outro, mantém as hierarquias sociais e econômicas, reproduzindo desigualdades históricas de forma velada.

Bauman (2013) complementa essa perspectiva ao destacar que, em sociedades marcadas pela liquidez das relações e pela instabilidade econômica, a educação é frequentemente moldada por interesses de mercado, priorizando habilidades imediatas e produtivas em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Assim, a escola e os sistemas educativos, mesmo quando promovem inclusão formal, muitas vezes não conseguem romper as barreiras estruturais que perpetuam a exclusão social, mantendo uma tensão constante entre a promessa de igualdade e a realidade da segregação social. Dessa forma, universalizar o acesso à educação não se limita à matrícula de todos os estudantes, mas requer uma transformação profunda das práticas pedagógicas, dos currículos e das condições sociais que influenciam a aprendizagem, assegurando que a diversidade seja efetivamente reconhecida, valorizada e incluída.

A conexão da escola como perpetuadora e legitimadora dessa lógica reprodutivista permite refletir sobre o papel das agências multilaterais na formulação de políticas educacionais em países classificados como em desenvolvimento. Essa perspectiva sugere que, na construção do Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 (Moçambique, 2020), houve grupos que respaldaram, no meio acadêmico, político e econômico, os processos ideológicos fundamentados nas diretrizes dos documentos internacionais, que posteriormente integraram seu corpo textual.

Ao examinar esse contexto, Ball (1998a) argumenta que, no âmbito das influências internacionais, há duas formas de compreensão e apropriação da conceituação: a primeira diz respeito ao fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que promovem a circulação internacional do conceito e o processo de transposição de políticas; a segunda envolve grupos e indivíduos que comercializam suas soluções no mercado político e acadêmico. Em resumo, a modificação das políticas possui propósitos e objetivos bem definidos, tanto para os que prestam assistência técnica e financeira quanto para os que recebem esse suporte.

Dessa maneira, o complexo jogo de interesses visa exclusivamente a manutenção dos privilégios dos grupos sociais situados no topo da hierarquia, e o discurso de inclusão torna-se insustentável, pois, conforme o censo demográfico de Moçambique, há um índice muito elevado de indivíduos sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto. Ainda segundo

as autoras, esse dado alarmante revela que muitas pessoas continuam excluídas da escola, sem acesso aos conhecimentos essenciais.

Dando continuidade à abordagem histórica, apresenta-se outro documento que exerce influência na configuração da política de educação especial moçambicana: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Esse documento recomenda que, do ponto de vista político e financeiro, os sistemas de ensino contemplem todos os estudantes, independentemente de suas especificidades. Essa concepção ampla deriva da ideia de educação para todos, verificando-se, mais uma vez, a estratégia de implementar o conceito de educação democrática e de qualidade com um alcance mais abrangente.

Para Ball (1998b), a imposição de algumas soluções propostas e incentivadas pelas agências multilaterais está atrelada ao aspecto financiador e atende a uma lógica ideológica alinhada à promoção de um sistema mundial integrado às dinâmicas de mercado. Em sintonia com essa perspectiva, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) orienta e fortalece a intencionalidade expressa no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024 (Moçambique, 2020), especialmente no que diz respeito ao compromisso com a inclusão educacional. O plano nacional reafirma os princípios defendidos pela Declaração ao propor estratégias que visam garantir que todas as crianças e jovens, com ou sem deficiências, tenham acesso ao processo de ensino-aprendizagem em ambientes educacionais comuns. Trata-se, portanto, da continuidade e reprodução de um discurso internacional que defende a construção de sistemas educacionais inclusivos, nos quais as diferenças sejam respeitadas e acolhidas como parte da diversidade humana.

Portanto, ao examinar as políticas educacionais inclusivas em Moçambique sob a ótica das influências internacionais e ideológicas, torna-se evidente a complexidade inerente à formulação e implementação dessas diretrizes. A presença de interesses econômicos e políticos na elaboração dessas políticas sugere que a inclusão educacional, ainda que defendida em documentos normativos internacionais, está intrinsecamente vinculada às exigências do mercado e à perpetuação das estruturas sociais desiguais. Essa vinculação é especialmente visível em Moçambique, país que enfrenta profundas desigualdades sociais e econômicas, como elevados índices de pobreza, baixa escolaridade geral da população, dificuldades no acesso a serviços básicos e forte concentração de recursos nas áreas urbanas em detrimento das zonas rurais, onde vive a maior parte da população. Tais condições tornam o desafio da inclusão ainda maior, pois a oferta educacional é limitada, faltam recursos para adequações curriculares e para a formação de professores preparados para atender às necessidades especiais.

Outro fator crítico é a inexistência ou fragilidade de políticas públicas que visem garantir a permanência efetiva dos alunos, especialmente aqueles com deficiência, no sistema escolar. A ausência de políticas que atuem especificamente na retenção e apoio ao aluno evidencia um déficit estrutural do sistema educacional, que compromete a efetividade das iniciativas inclusivas.

Ademais, o contexto econômico moçambicano é marcado por uma dependência significativa de financiamentos externos e pela implementação de políticas neoliberais desde a década de 1990, o que impõe restrições ao investimento público em áreas sociais, incluindo a educação. Essas limitações dificultam a ampliação efetiva do acesso e da permanência de crianças e jovens com deficiência nas escolas, muitas vezes relegando a inclusão a um discurso mais formal do que prático. Portanto, a inclusão educacional em Moçambique não pode ser compreendida apenas como uma questão de vontade política ou de aderência a normas internacionais, mas deve ser analisada no contexto das condições estruturais do país, que influenciam diretamente a capacidade do sistema educacional em responder às demandas de uma população diversa e vulnerabilizada.

Como signatário de diversos documentos internacionais, Moçambique aderiu a princípios e diretrizes que têm impulsionado mudanças nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano promove políticas voltadas para a educação inclusiva em todos os subsistemas de ensino. Ao analisar esse cenário, buscamos identificar os documentos internacionais que influenciam as políticas educacionais em Moçambique e questionamos: quais são as influências internacionais nas políticas de educação inclusiva? Para compreender esse processo no âmbito do ciclo de políticas, é essencial analisar como os discursos são construídos ao longo do tempo, identificando as influências na política educacional e as relações entre o macro e o micro (Mainardes, 2006).

É no contexto de influências [...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam a base para a política. O discurso em formação recebe apoio ou é desafiado por princípios e argumentos amplos que influenciam as arenas públicas de ação, especialmente por meio da mídia (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto de influências não é apenas dominado por grupos de interesse, mas também por agentes externos. As agências multilaterais atuam por meio da circulação internacional de ideias ou pela imposição de “soluções” recomendadas, como as do Banco Mundial (Mainardes, 2006). As políticas internacionais ganham espaço por meio da transferência de ideias ou de financiamento para ações específicas.

Nesse cenário, a UNESCO e o Banco Mundial expandiram seus interesses, aproveitando uma "janela de oportunidade". Segundo Kingdon (2003), essa janela surge da convergência entre fluxo de problemas, fluxo de soluções e fluxo político.

Desde 1984, Moçambique iniciou uma aproximação estratégica com instituições internacionais, buscando apoio financeiro e técnico para o desenvolvimento de seu sistema educacional, um movimento que se intensificou na década de 1990 com a formulação de diretrizes educacionais alinhadas a padrões globais. A atuação da UNESCO, por meio do Projeto Escolas Inclusivas, foi crucial para a implementação da Formação de Professores para Necessidades Especiais, programa que capacitou técnicos do Ministério da Educação e docentes, refletindo uma tentativa de adequar a educação às demandas da inclusão.

Essa dinâmica pode ser compreendida a partir do conceito de “convergência de fluxos” de Kingdon (2003), que se refere ao encontro de diferentes correntes, problemas, políticas e política, que cria uma janela de oportunidade para a formulação de políticas públicas. No contexto moçambicano, essa convergência está marcada por duas interpretações possíveis. A primeira é que a continuidade das orientações educacionais e das práticas herdadas do período colonial ainda exerce influência sobre o país, refletindo uma espécie de persistência das estruturas e relações de poder anteriores. A segunda interpretação sugere que essa convergência representa uma forma de dominação neoliberal, já que Moçambique, devido à sua vulnerabilidade econômica, depende significativamente do financiamento e das orientações das agências multilaterais como o Banco Mundial, FMI e UNESCO. Essa dependência implica que as políticas educacionais nacionais acabam sendo fortemente influenciadas pelos interesses dessas instituições, que promovem modelos e reformas educacionais alinhados às prioridades do mercado global e às agendas neoliberais de ajuste estrutural e mecanismo de controle social.

Assim, embora as políticas de inclusão e capacitação docente pareçam avanços positivos, elas também podem ser vistas como parte de um processo em que o país adapta suas políticas às condições impostas por atores externos, o que pode limitar a autonomia na formulação de políticas mais adequadas às necessidades locais. Essa relação complexa entre a influência internacional e a formulação política interna revela como o contexto global e as relações de poder econômico influenciam profundamente as políticas públicas em Moçambique.

Para Ball (2001), políticas educacionais globais não são simplesmente transferidas para os contextos locais; elas são reinterpretadas e ressignificadas conforme a realidade de cada país. Mainardes (2006, p. 52) enfatiza que as influências globais “[...] são sempre recontextualizadas

e reinterpretadas pelos Estados-nação”. Assim, a globalização promove a circulação de políticas, mas elas são adaptadas conforme o contexto local.

A análise desse cenário permite compreender as múltiplas agendas e influências que moldam as políticas educacionais. Nesse contexto, identificamos influências globais, internacionais, agências multilaterais e redes políticas e intelectuais que impactam o contexto político nacional e local (Mainardes, 2006). Mainardes (2018) ressalta que a análise do contexto de influência exige uma abordagem histórica, pois políticas similares podem ter sido propostas anteriormente. Bateson (1986) destaca que o contexto não se limita ao espaço geográfico, mas inclui as interações que nele ocorrem.

Os documentos internacionais estabelecem diretrizes políticas para os países signatários. A Declaração de Jomtien reforça o direito à educação e define ações prioritárias para os governos, estabelecendo metas para a Educação para Todos. Esse documento enfatiza a necessidade de atenção especial às pessoas com deficiência e a adoção de medidas para garantir igualdade de acesso à educação (UNESCO, 1990, p. 6).

Com base nessas diretrizes, Moçambique incorporou esses princípios em sua política educacional e reformulou seus documentos normativos. A Declaração de Salamanca teve um impacto significativo ao substituir a expressão “integração” por “inclusão”, estabelecendo que a escola deve se adaptar para garantir a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais (UNESCO, 1994).

Essa declaração reafirmou os compromissos da Educação para Todos e ressaltou a urgência de garantir educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais. Assim, foi proclamado que: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades” (UNESCO, 1994, p. 1). Esse documento instiga os governos a reformular seus sistemas educacionais para torná-los inclusivos.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (2000), realizada em Dakar, reforçou os compromissos da Declaração de Jomtien e estabeleceu novas metas para a educação básica. Em resposta, Moçambique reformulou o Plano Curricular do Ensino Básico, estruturando o ensino em ciclos de aprendizagem. Esses documentos impulsionaram mudanças na política educacional do país, com foco na inclusão e na qualidade do ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) reconhece o direito à educação sem discriminação. O artigo 24 afirma que os Estados devem garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (ONU, 2006).

O Plano de Ação da Década Africana das Pessoas com Deficiência (2010-2019) promove participação, igualdade e empoderamento das pessoas com deficiência na África. Já a Estratégia de Educação Inclusiva para Alunos com Deficiência na África Austral (2017-2021) reforça a necessidade de integrar a educação inclusiva nas políticas e programas dos Estados-Membros da SADC, promovendo acesso equitativo à educação de qualidade.

A política analisada nesta pesquisa foi influenciada pelo discurso internacional presente nos documentos supracitados e em outros similares, os quais se concretizaram no discurso nacional e local, configurando as diversas arenas do ciclo de políticas.

As contribuições das agências multilaterais, em particular do Banco Mundial, para a educação em Moçambique, possuem uma natureza política e financeira. O Banco Mundial desempenha o papel de assessor do governo na formulação dessas políticas, oferecendo apoio técnico e um conjunto de ideologias que orientam as reformas educacionais (Basílio, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar as políticas educacionais em Moçambique, com especial foco nas influências externas e nas dinâmicas internas que impactam a formulação das leis e políticas relacionadas à Educação Especial. Ao abordar a legislação moçambicana, observa-se que, apesar dos esforços recentes no Plano Quinquenal do Governo 2020-2024, há uma falta de autonomia clara na construção dessas políticas. Esse fenômeno não pode ser atribuído exclusivamente aos documentos internacionais que orientam as práticas educacionais no país, pois o contexto nacional também exerce influências consideráveis sobre a autonomia do setor educacional, bem como sobre o processo legislativo.

O foco desta análise concentrou-se nos documentos normativos, tendo como base o modelo do ciclo de políticas, com ênfase nos contextos de influência e produção do texto. No que diz respeito ao contexto de influência, foram considerados documentos internacionais dos quais Moçambique é signatário, tais como a Declaração de Jomtien, que preconiza a criação de condições para atender às necessidades básicas de aprendizagem para todos, a Declaração de Salamanca, que defende a inclusão de todas as crianças, independentemente de dificuldades ou diferenças, e a Declaração de Dakar, que reafirma a necessidade de garantir educação básica obrigatória e gratuita.

Historicamente, desde a década de 1990, as agências multilaterais e organismos internacionais têm pressionado as políticas educacionais moçambicanas, especialmente por meio do impacto das forças econômicas globais. Essa configuração implica uma maior influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a UNESCO, que atuam como agentes normativos e financeiros capazes de direcionar as agendas nacionais. A relação entre o setor econômico e as políticas educacionais é evidente, refletindo uma interdependência que afeta diretamente a elaboração dos documentos legais e regulatórios no país. O setor privado, cada vez mais presente, exerce uma pressão significativa sobre as políticas educacionais, influenciando decisões que envolvem desde o currículo até a implementação de programas de inclusão.

A tentativa de conciliar diferentes interesses, como as pressões de organismos internacionais, as demandas do setor privado e as necessidades da população, resulta em um emaranhado de políticas contraditórias. Esse processo de negociação e ajuste entre forças internas e externas reflete a dificuldade do Estado em manter uma autonomia efetiva na formulação de políticas educacionais.

A teoria de Bourdieu (2011, 2014) sobre a interdependência entre os campos burocrático, político e jurídico pode ser aplicada ao contexto moçambicano, pois evidencia como a influência do campo econômico impacta a autonomia do Estado, condicionando suas ações a interesses externos. O poder simbólico do Estado, ao ser utilizado na produção de políticas públicas, acaba muitas vezes sendo moldado por essas influências, tornando difícil para o país estabelecer políticas que sejam totalmente independentes.

A limitação da autonomia observada na produção dos textos legais sobre Educação Especial em Moçambique evidencia a dificuldade do país em formular suas próprias políticas públicas de maneira independente, livre das pressões e condicionamentos impostos pelas influências globais. Essa situação compromete a construção de diretrizes que considerem as especificidades históricas, sociais e culturais do contexto moçambicano, resultando, muitas vezes, na adoção de modelos externos que nem sempre respondem às reais necessidades da população. Em vez de criar um campo totalmente independente de políticas educacionais inclusivas, o que se observa é uma tendência de tratar essas políticas como um subcampo, interligado com o campo educacional e o campo das políticas educacionais mais amplas. Isso sugere que as políticas de Educação Especial em Moçambique não devem ser analisadas de forma isolada, mas sim dentro do contexto maior das transformações que ocorrem no setor educacional e nas políticas públicas em geral.

A análise dos documentos internacionais revela que as orientações internacionais servem de guia para as políticas nacionais, observando-se uma coerência entre os princípios apresentados nas declarações e as reformas no ensino básico de Moçambique, particularmente a implementação da educação básica obrigatória e gratuita, conforme a Declaração de Dakar (2000). Contudo, esse alinhamento não se reflete completamente na prática, uma vez que as turmas do ensino básico continuam excessivamente grandes, com mais de 60 alunos, dificultando o trabalho dos professores em atender às necessidades individuais dos estudantes.

Observa-se que, em Moçambique, há um esforço contínuo para cumprir as orientações internacionais, com a implementação de diretrizes fornecidas por organismos como o Banco Mundial, que propõem reformas educacionais acompanhadas de pacotes de financiamento. De acordo com autores como Mainardes (2006) e Basílio (2017), as soluções oferecidas por essas agências multilaterais estão associadas a financiamentos que, em grande parte, são supervisionados pelo Banco Mundial. Dessa forma, ficou claro que a entrada das agências multilaterais tem impacto nas políticas educacionais do país, influenciando a produção dos documentos de política, mas com pouco reflexo nas práticas educativas.

O ciclo de políticas foi uma abordagem relevante para compreender o impacto do financiamento das agências multilaterais na definição das políticas educacionais de Moçambique. Na análise da produção dos textos de políticas nacionais, verificamos que os documentos elaborados localmente são fortemente influenciados pelas diretrizes internacionais. Entre os documentos mais significativos, destacam-se a Política Nacional de Educação (1995), que assegura a integração de crianças com necessidades educativas especiais em escolas comuns com apoio diferenciado, o Plano Estratégico de Educação 1999-2003, que reforça a necessidade de formação contínua dos professores para o sucesso da inclusão escolar, e o Plano Estratégico de Educação 2012-2016, que reafirma o compromisso com a formação de professores e a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. A Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança (2018) retoma essas diretrizes, enfatizando a criação de um sistema educativo mais inclusivo, acessível e adequado às diversidades dos alunos.

A Lei do Sistema Nacional de Educação (2018), em seu artigo 18, reafirma que a educação especial deve ser integrada em todos os subsistemas de ensino, oferecendo formação abrangente para a inclusão de crianças, jovens e adultos na sociedade e no mercado de trabalho. A presença de outros profissionais, como intérpretes de Língua de Sinais, no apoio às crianças com deficiências, ainda não é suficientemente reconhecida nos documentos, embora a Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança (2018) mencione a importância de uma abordagem intersetorial entre diferentes ministérios (Moçambique, 2018a).

A análise dos documentos também evidencia que o público-alvo da educação inclusiva em Moçambique abrange alunos com diferentes tipos de deficiência, dificuldades de aprendizagem, crianças afetadas pela guerra, crianças em situação de rua e marginalizadas. O Plano Estratégico de Educação 1999-2003 destaca que muitas dessas crianças sofreram traumas que dificultaram seu acesso à educação (Moçambique, 1999). O Plano Estratégico de Educação 2012-2016 reitera o compromisso do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano em garantir o direito à educação básica para todas as crianças, jovens e adultos, incluindo aqueles com dificuldades físicas e/ou de aprendizagem, que necessitam de atenção educativa especializada.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Ana de Fátima P. de Sousa; CORREIA, Danielle Silva da Rocha. Pesquisa em educação e a abordagem do ciclo de políticas: uma experiência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 136-158, out./dez. 2021.
- ALBINO, Luciano. **10 lições sobre Max Weber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Coleção 10 Lições)
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2025. Edição comemorativa de 25 anos. ISBN 978-65-5717-443-2.
- BACHRACHB, P. e BARATZ, M. S. “Two Faces of Power”, **American Science Review** 56: 947-952. 1962.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez, 2001.
- BALL, S. J. **Palestra: Ciclo de Políticas/Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009. Disponível em: www.ustream.tv/recorded/2522493. Acesso em: 20 dez. 2020.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 1017, 1993.
- BALL, S. J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994
- BALL, S.J., BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97115, 1992.
- BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BASÍLIO, G. As políticas educacionais e o ensino em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, v. 15, n. 2, p. 274-292, abr./jun. 2017.

- BATESON, G. **Mente e Natureza: a unidade necessária**. Ed. Francisco Alves, RJ, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Tradução de Neide Luzia de Rezende. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. ISBN 978-85-378-1032-3.
- BELFIELD, Clive; LEVIN, Henry. **A Privatização da Educação: Causas e Implicações**. 1ª ed. Porto: Edições ASA, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015). **Interações**, n. 49, p. 153-172, 2018.
- CAPRA, F. **A Teia da Vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CHAUVIÈRE, Michel; PLAISANCE, Éric (Ed.). **L'école faceaux handicaps**. Education spéciale ou éducation intégrative? Paris: Presses Universitaires de France, 2000.
- CHICAVA, Augusto Kessai Agostinho; MACHAMA, Odília Alberto Cumbi. **Políticas e desafios do Ensino Básico no Sistema Nacional de Educação Moçambicana**. [S. l.: s. n.], 2020.
- CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. **Educação Especial**. v. 1. 5ª reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.
- CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.
- DAMBROS, A. R. T., MORI, N. N. R. Interferências na educação especial: um olhar para a produção do capital e para as agências internacionais. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11, 2013, Cascavel. **Anais da XI Jornada do HISTEDBR**. Cascavel. 2013. 1-18.
- DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007

DINIZ, Debora; MEDEIROS, Marcelo. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Muito além dos 60: os novos idosos brasileiros**. Rio de Janeiro: Ipea, 2004, p. 107-120.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/72132/41081> . Acesso em: 1 jun. 2025.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FARENZENA, N. Responsabilidade pública para com as políticas de educação: algumas reflexões. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 96-112, 2011.

FARENZENA, N.; PERGHER, C. J.; SCHUCH, C. C. T.; MOSNA, R. M. P. Relações Intergovernamentais: aportes para pesquisas em Políticas Públicas Educacionais. **Olh@res**, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 65-79, nov. 2015.

GARCIA, Rafael Vilas Boas; CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; CUNHA, Marion Machado (org.). **Percursos e tessituras em defesa da educação inclusiva no contexto do PROFEI: Linha 1: educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.

GASPERINI, L. **Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural**, 1989.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118187, p. 1–17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18187.010>. Acesso em: 21 maio 2025.

GOLIAS, M. **Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente**. Maputo: editora escolar, 1993.

GÓMEZ, M. B. **Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1999.

GUERBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão/3.ed.rev., atual.e ampl.-.** Curitiba: IbpeX, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 15–29, nov. 2001.

KINGDON, J. **Agendas, Alternatives, and Public Policies**. Three Ed. New York: Harper Collins, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Políticas, estrutura e organização**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LYNN, L. **Designing Public policy: A casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

LYNN Lynn, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16, ago. 2018.

MAINARDES, J., & Gandin, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In C. Tello, & M. L. P. Almeida (Org.), **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (pp. 143-167). Campinas: Mercado de Letras.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. Organização da escolaridade em ciclos: um panorama da situação atual no contexto brasileiro. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. 2. ed. porto alegre: Penso, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47–69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303–318, 2009.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1995.

MEAD, L. M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MECHISSO, G. B. **Política(S) de Assistência Estudantil no Ensino Superior em**

Moçambique: Passado, Presente e Desafios. 156 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MEQUE, A. M. E. **A Influência das instituições de Bretton Woods nas políticas públicas de Moçambique (1975-2010).** Moçambique, Beira, 2013.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 17/2015, de 31 de março. Aprova a Política de Educação Inclusiva. **Boletim da República**, I Série, n. 31, Maputo, 31 mar. 2015a. Disponível em: <https://gazettes.africa/akn/mz/officialGazette/government-gazette-series-i/2015-07-10/55/por@2015-07-10/source>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 19/90, de 23 de outubro. Ratifica a adesão à Convenção sobre os Direitos da Criança. **Boletim da República**, I Série, Maputo, 23 out. 1990. Disponível em: <https://reformatar.co.mz/documentos-diversos/resolucao-n-deg-19-90-de-23-de-outubro.pdf/view>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 20/99, de 23 de junho. Aprova a Política Nacional da Criança. **Boletim da República**, I Série, Maputo, 23 jun. 1999. Disponível em: <https://gazettes.africa/akn/mz/officialGazette/government-gazette-series-i/1999-06-23/20/por@1999-06-23/source>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 29/2010, de 17 de agosto. Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Boletim da República**, I Série, Maputo, 17 ago. 2010. Disponível em: <https://gazettes.africa/akn/mz/officialGazette/government-gazette-series-i/2010-08-17/29/por@2010-08-17/source>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 46/2017, de 1 de dezembro. Aprova a Política Nacional da Pessoa com Deficiência. **Boletim da República**, I Série, Maputo, 1 dez. 2017a. Disponível em: <https://gazettes.africa/archive/mz/2017/mz-government-gazette-series-i-dated-2017-03-23-no-46.pdf>. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. Conselho de Ministros. Resolução n.º 8/95, de 22 de agosto. Aprova a Política Nacional de Educação. **Boletim da República**, I Série, n. 34, Maputo, 22 ago. 1995. Disponível em: https://clr.africanchildforum.org/policy%20per%20country/mozambique/mozambique_education_1995_pr.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Aprovada em 16 de novembro de 2004, com as alterações até 2018. Maputo: Imprensa Nacional, 2018c. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 21 maio 2025.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo, 2004.

MOÇAMBIQUE. **Decreto nº 12/75, de 6 de setembro**, aprova a nacionalização dos serviços públicos. Maputo, 1975.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial 191/2011 de 25 de Julho**, que aprova o funcionamento dos Centros de Recursos de Educação Inclusiva. Boletim da República de Moçambique nº 29 – I Série Maputo, 2011.

MOÇAMBIQUE. **Inquérito de Indicadores Múltiplos**. Maputo, 2008.

MOÇAMBIQUE. **Inquérito/Relatório de Indicadores Múltiplos**. Maputo, 2009.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Censo Geral da população**. Maputo, 2007.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Censo Geral da população**. Maputo, 2017b.

MOÇAMBIQUE. **Lei do Sistema Nacional de Educação**. Imprensa Nacional. Maputo, 2018a.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação**. Maputo. Imprensa Nacional, 1992.

MOÇAMBIQUE. Ministério Da Educação E Desenvolvimento Humano. Direção De Planificação E Cooperação. **Estatística da educação**. Maputo, 2023.

MOÇAMBIQUE. Ministério da educação e desenvolvimento humano. **Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança**. Maputo, 2018b.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Departamento de Educação Especial**. Maputo, 2013. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DIEE/Pages/Departamento-de-Educacao-Especial.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação**. Maputo, 1995.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação. **Programa de atendimento psicopedagógico à criança com necessidades educativas especiais**. MINED, departamento de ensino primário/educação especial. Maputo, 1996.

MOÇAMBIQUE. **Organização político-administrativa**. Maputo: Governo de Moçambique, 2024. Disponível em: <https://www.portaldogoverno.gov.mz>. Acesso em: 21 Outubro 2024.

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico. Objetivos, Política, Estrutura, Plano De Estudos e Estratégias De Implementação**. INDE/MINED. Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação 1999-2003: “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”**. Maputo, 1998.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação 2012-2016**. Construindo Competências para um Moçambique em Constante Desenvolvimento. Maputo, 2012.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11**. Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Maputo, 2006.

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal do Governo (2015-2019)**. Resolução número 12/2015. Maputo, 2015b.

MULLER, P.; SUREL, I. **Análise das políticas públicas**. Pelotas, Educat, 2002.

NHAPUALA, G. A. **Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique**. 199. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Local, 2014.

O PAÍS. **Reduz número de crianças com deficiência na escola em Moçambique**. O País, 2022. Disponível em: <https://opais.co.mz/reduz-numero-de-criancas-com-deficiencia-na-escola-em-mocambique>. Acesso em: 17 maio 2025.

ONU. **Convenção da ONU Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 17 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 24 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Nova York, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 24 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 24 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. OMS. 2011

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

PLAISANCE, Éric. O Especial na Educação: significados e usos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84845, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684845>.

PLETSCH, M. D. A formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. **Educar**, Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143156, 2009.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique**, Maputo, 2000.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano**. 2019.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

SADC. Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral. **Estratégia de Educação Inclusiva Para Alunos com Deficiência na África Austral (2017-2021)**. 2017.

SEIBEL, Erni José; GELINSKI, Carmen Rosario Ortiz Gutierrez. **Concepção do Estado e Escolha da Metodologia de Avaliação de Políticas Públicas**. Cad. de Pesq. Interdisc. Em Ci-s. Hum-s., Florianópolis, v.13, n.102, p.119-134, jan/jul 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24215>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SILVA, Allan Gustavo Freire da; MOTA, Leonardo de Araújo e; DORNELAS, Carina Seixas Maia; LACERDA, Alecksandra Vieira de. A relação entre Estado e políticas públicas: uma

análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25–42, jan./abr. 2017.

SIMBINE, A. J. **Concepções da deficiência: embates entre versões ocidentais e contemporâneas em Moçambique**. 95 f. Dissertação (Mestrado em xx) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói, 2016.

SONIVA, Rosário Gil José. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva Em Moçambique: Reflexão dos Documentos Legais Internacionais e Nacionais-2021**

TAIMO, Jamisse Uilson. **História e política: do ensino superior em Moçambique**. [S. l.]: Instituto de Governança, Paz e Liderança, 2019.

UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 maio 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**, Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 maio 2025.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos – cumprindo nossos compromissos coletivos**. Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Paris: UNESCO, 2000. Disponível em:
https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf. Acesso em: 24 maio 2025.

UNICEF. **Lançamento da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência**. UNICEF Moçambique, 2021. Disponível em:
<https://www.unicef.org/mozambique/comunicados-de-imprensa/>. Acesso em: 17 maio 2025.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papyrus, 2016.

WEDELL, K. Children with special educational needs: past, present and future. **Special Education: past, present and future**, 1990.

WIKIPÉDIA. Geografia de Moçambique. 2025. Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_de_Mo%C3%A7ambique. Acesso em: 26 mar. 2025.